

# IDEIAS SOBRE A EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO EM PORTUGAL E NO BRASIL EM MEADOS DO SÉCULO XX

*António Gomes Ferreira\**

*Leziany Silveira Daniel\*\**

## RESUMO

Após o fim da Segunda Guerra Mundial os países ocidentais sentiram que era necessário organizar uma ordem política que desse respostas mais condizentes com os desejos de melhoria de condições de vida das populações, de modo a assegurar a estabilidade social e a convivência internacional que tão necessárias seriam à coesão interna dos estados como a consolidação de um espaço económico assente na iniciativa privada. Nesse contexto, foi importante a ação de organismos internacionais que procuraram encaminhar políticas nacionais destinadas a promover o desenvolvimento económico e social, tendo algumas delas acentuado a necessidade do investimento na educação como condição de sustentação referido desenvolvimento. Na América Latina, a Unesco tornou-se instância fundamental para o fomento de estudos que tentavam articular a preocupação da educação com o pretendido desenvolvimento dos países dessa região, sendo decisiva na criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, onde se acolheram alguns estudiosos que se preocuparam com a evolução do sistema educativo face às condicionantes internas e externas. Também em Portugal se projectou o fomento da educação levando em consideração o posicionamento de instâncias internacionais, sendo importantes os estudos da Unesco e os trabalhos sob a orientação da OCDE. Sob a influência deste ambiente desenvolvimentista muito organizado em função da tutela de instituições internacionais, disseminou-

---

\* Doutor em Ciências da Educação e Professor e Subdirector da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Portugal. E-mail: antonio@fpce.uc.pt

\*\* Doutora em Educação: História e Historiografia pela UFPR e Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná. E-mail: leziany@hotmail.com

se um pensamento que procurou articular as políticas educativas ao desenvolvimento económico. Considerando esta situação no mundo ocidental, procurar-se-á estabelecer um diálogo analítico sobre trabalhos publicados em Portugal e no Brasil que de algum modo se posicionaram sobre a articulação do desenvolvimento com a educação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação e desenvolvimento. Organismos internacionais. Políticas educacionais. Portugal e Brasil.

### ABSTRACT

After the end of World War Two, the western countries felt the need to organize a political order that could provide the right answer to the population's hopes of life improvement, so as to ensure social stability and international coexistence, which were essential for the internal cohesion in each state and for the reinforcement of an economic area grounded on private initiative. Therefore, it was very important the action of international organisms that put forward national policies which aimed to promote social and economic development. Some of these policies have emphasized the need to investment on education, as a needed condition for the development's sustainability. In Latin America, Unesco became the major institution for the increase of studies that aimed to combine the concern towards education with the development desired of that region's countries. This institution became decisive for the creation of the *Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais* (Barsilian Centre for Educational Research), which accepted some researchers that were concerned with the development of the educational system in relation to the internal and external circumstances. Also in Portugal an educational improvement was projected, taking into consideration the perceptions of international institutions, being a major relevance to the studies carried out by Unesco and the OCDE. Under the influence of this environment of development, organized according to the guidance of international institutions, a thought that aimed to articulate educational policies with economic development was spread. Taking in consideration this situation on the Western world, we will carry out an analytical dialogue about studies published in Portugal

and in Brazil, which in certain way present an analysis that takes into consideration the articulation of development and education.

**KEYWORDS:** Education and development. International organisms. Educational policies. Portugal and Brazil.

Terminada a Segunda Guerra Mundial havia que reorganizar as sociedades em função das forças vencedoras. Apesar da paz e da derrota das forças nazistas e fascistas, logo se percebeu que os todos vencedores não estavam do mesmo lado. Uns pugnavam por uma sociedade de livre iniciativa, gerida por governos com base parlamentar, e outros queriam um Estado colectivista e fortemente impositivo que assegurasse homogeneidade social. Do lado oriental, acabou por prevalecer uma ordem política e econômica controlada por um poder central todo poderoso e submetida aos ditames da União Soviética. Mas na parte ocidental da Europa consolidou-se uma sociedade que, com o apoio dos Estados Unidos, privilegiou uma economia de mercado que permitisse a livre iniciativa das pessoas e uma organização política fundada na legitimidade do voto e dirigida por governos com aprovação parlamentar. Nesse sentido, o fim da Segunda Grande Guerra não acabou com os conflitos ideológicos nem com a formação de blocos de países em torno de ideologias contrastantes. Os dois modelos políticos fundavam-se em economias profundamente antagônicas e, conseqüentemente, em formas de intervenção do Estado também completamente distintas. No entanto, como em um em outro caso se colocava o problema da intervenção do Estado de forma a reorganizar as sociedades do pós-guerra e de impulsionar o progresso dos respectivos países, sempre foi considerado relevante na forma de pensar o desenvolvimento econômico. Mas tendo o Estado que fomentar e organizar o esforço de desenvolvimento nos seus países, existia o perigo de que a competitividade e as idiossincrasias nacionais prejudicassem não apenas a expansão da economia e o fortalecimento do espaço econômico capitalista, como fomentassem medidas demasiado protecionistas e situações conflituosas susceptíveis de gerar desencanto e conflitos que prejudicassem a consolidação e expansão da economia ocidental. Nesse sentido, esse período foi marcado pela criação de

organismos internacionais que procuraram orientar políticas nacionais destinadas a promover a aceleração do desenvolvimento econômico e social nos diferentes países, na tentativa de prevenir clivagens de visão de mundo e de fomentar espaços geopolíticos mais consistentes. Apesar de inseridos em espaços geográficos distantes e prosseguindo políticas diferentes, Portugal e Brasil participaram de um mesmo processo de reconstrução da economia mundial. Situados em continentes que sentiram a guerra de forma bem distinta, ambos os países sofreram as influências de ditames políticoeconômicos que procuraram direcionar o processo de desenvolvimento das sociedades ocidentais na viragem para a segunda metade do século XX. No entanto, a situação dos dois países, nesse tempo, era, à primeira vista, bastante diferente. Bem posicionado no hemisfério sul, pleno de recursos naturais tão desejados pelos povos que buscavam fugir dos efeitos da guerra, o Brasil parecia oferecer prosperidade e abrir-se confiantemente ao desenvolvimento, acompanhando o colosso dos EUA. No extremo sul da Europa atlântica, Portugal tentava se inserir no esforço de reconstrução e, depois, da expansão da economia europeia sem que os seus governantes acreditassem nas virtudes da democracia capitalista. Assim sendo, pareceu-nos interessante ver como nos dois países se encarou a educação com o desenvolvimento, em meados do século XX. Todavia, mais do que procurar contrastar políticas traduzidas em números ou afirmações oficiais, buscamos ensaiar uma compreensão sobre como se armaram os discursos da educação na relação com o enfatizado desenvolvimento nos dois contextos nacionais, a partir de enunciados que não se pretendem únicos e muito menos que representem mais do que o que expõem.

Com o início da Guerra Fria, o bloco das nações capitalistas, liderado pelos Estados Unidos, articulou políticas e intervenções econômicas que priorizavam a reorganização da economia ocidental. Ao lado da preocupação em fortalecer a democracia representativa fomentou-se, sobretudo, a constituição de um racional liberal assente na competitividade econômica, na utilização da tecnologia e na crença da inevitabilidade da bondade do desenvolvimento. Nesse sentido, a educação foi tomada como instrumento indispensável para a consolidação deste processo, sendo considerada peça fundamental para o crescimento econômico e desenvolvimento global dos países.

É nesse contexto e com este propósito que vemos vários organismos internacionais criados após a Segunda Guerra Mundial indicarem ou delinearem, tanto para os países da Europa (em reconstrução ou, posteriormente, em acelerado desenvolvimento), quanto para os países latinoamericanos em vias de desenvolvimento, os caminhos educacionais a serem seguidos, tendo como objetivo principal promover, para os primeiros, a animação da economia sustentando a ampliação do mercado e a consolidação do espaço econômico e, para os segundos, as condições que suportassem a sustentabilidade do desenvolvimento. As políticas educativas implementadas em muitos países expressavam, portanto, encaminhamentos e discussões direcionadas por estes organismos, tendo mesmo buscado legitimação para as suas medidas nos estudos que elas promoveram ou enquadraram. No fundo, tratava-se de sustentar a crença de que a consolidação da democracia e do bem-estar pessoal dependia do desenvolvimento econômico e que esse requeria investimento em educação.

Subsidiando este entendimento acerca do papel da educação estão, pelo menos, três perspectivas que podem inserirem-se no âmbito da nova “ideologia de modernização” (AZEVEDO, 2000). Por um lado, a abordagem técnico-funcional (com destaque para Clark e Parsons) entendia que as mudanças tecnológicas no sistema produtivo requeriam incorporação de novas tecnologias e processos mais sofisticados de produção e bens de serviço, havendo a necessidade de mão-de-obra mais qualificada, requerendo do sistema educacional esta função de qualificar e acompanhar a evolução tecnológica; por outro lado, encontrava-se a abordagem do capital humano (destaque para o teórico Shultz) que possuía como prerrogativa principal a necessidade de se investir em educação, entendendo que o investimento em capital humano aumentava não só a produtividade individual, mas também criava as bases técnicas de um determinado tipo de força de trabalho necessário ao desenvolvimento econômico. Para além dessas, uma terceira perspectiva radica no pensamento produzido no âmbito da doutrina social da Igreja e teve um momento deveras significativo no contexto renovador do Concílio Vaticano II. Na verdade, a carta encíclica *Populorum Progressio*, dirigida pelo Papa Paulo VI aos católicos de todo o mundo pretendia claramente marcar a posição da Igreja Católica sobre a ideia de desenvolvimento, tão presente nos discursos políticos nacionais e internacionais. Esse

documento, desdobrando-se em duas partes bem distintas, aborda não apenas o desenvolvimento integral do homem (1ª parte), como também o desenvolvimento solidário da humanidade (2ª parte). Essas posições desenvolvem-se fundamentalmente no contexto de grande desenvolvimento dos anos 1950 e 1960 e enquadram-se numa visão de mundo ocidental, na qual Portugal e Brasil se inserem tanto em virtude das relações de forças internas quanto de condicionalismos externos. Percebemos, assim, que as discussões e as políticas educacionais nos dois países nas duas primeiras décadas do século XX devem ser perspectivadas levando em consideração as concepções de desenvolvimento representativas da visão de mundo ocidental e, em especial, as que podem ser enquadradas pelos estudos e orientações dos organismos internacionais mais influentes.

No caso do Brasil, assim como no restante da América Latina, percebe-se que a ação da Unesco (Organização para a Educação, Ciência e Cultura), da OEA (Organização dos Estados Americanos), da CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina), do BID e do Banco Mundial,

[...]assim como de uma série de outras organizações intergovernamentais de cooperação que atuavam na América Latina, se consolida nas décadas de 1950 e 1960, no bojo da *corrente desenvolvimentista* da administração do Estado e do poderoso movimento internacional da *economia do bem-estar social* e, no campo do ensino, da *economia da educação* e suas áreas correlatas (SANDER, 2008, p. 161, *grifos do autor*).

Em geral, esta busca de fundamentar e sustentar as políticas de desenvolvimento articulou-se com a renovação das Ciências Sociais. Depois do término da Segunda Guerra Mundial, a Sociologia assumiu caráter mais interdisciplinar, rompendo com sua tradição, marcadamente europeia, e seguiu uma linha mais norteamericana. Constituiu-se, assim, um novo cenário internacional em que houve forte pressão de organismos internacionais pelo desenvolvimento das Ciências Sociais, designadamente na América Latina, assumindo um caráter fundamental no estudo e na formulação das políticas promovidas por esses organismos, promovendo um novo modelo intelectual, pautado no desenvolvimento

de pesquisas empíricas. Foi, pois, nesse contexto, que a Unesco passou a prestar assessoria aos países latinos na produção de conhecimento e implementação de políticas públicas para a organização da sociedade, tendo a educação merecido especial atenção e passado a ser pensada como fator determinante para a democracia e desenvolvimento do país, a partir de uma “modernização planejada” (XAVIER, 1999).

Nesse sentido, a Unesco acaba por ser decisiva na criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), onde atuaram pesquisadores brasileiros, bem como técnicos estrangeiros. Entre esses técnicos brasileiros estava João Roberto Moreira.<sup>1</sup> Intelectual integrante do Movimento pela

---

<sup>1</sup> 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. Neste 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 *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,

Escola Nova, Moreira tem sua trajetória marcada pela preocupação em estabelecer relações entre os estudos desenvolvidos nas Ciências Sociais com a educação. Inicialmente neste centro e, posteriormente, a serviço da Unesco, em missões pelos países latinoamericanos, Moreira construiu um pensamento e uma actuação em que a preocupação em torno da articulação da educação com o desenvolvimento se tornou central (DANIEL, 2003, 2009).

Embora a situação em Portugal fosse distinta a do Brasil, tanto em razão da geografia como das características do regime político, também ele esteve sujeito à influência do posicionamento de instâncias internacionais. Sobretudo, vão ser importantes os estudos comparados, designadamente os publicados pela Unesco, que, em 1950, colocam Portugal no último lugar entre os países europeus ao nível da alfabetização da população (NÓVOA, 1999). A partir de então, as medidas e os discursos políticos mais relevantes vão no sentido de se fundamentar em posições de instâncias internacionais. Isso será especialmente notório com a apresentação do Projeto Regional do Mediterrâneo, nos finais da década de 1950, sob a responsabilidade da OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico), que aponta claramente para a implementação de uma política educativa pautada pela valorização do “capital humano”.

Diferente de muitos dos países da Europa que se encontravam devastados, após o fim da Segunda Guerra Mundial, Portugal, não tendo participado diretamente do conflito, não viu o seu território e património destruídos, mas sentiu os efeitos desastrosos da guerra na sua economia ainda muito baseada na agricultura e com uma indústria genericamente incapaz de responder aos desafios do pós-guerra, encontrando-se entre as causas disso uma mão-de-obra pouco qualificada. De fato, os índices de alfabetização e escolarização colocavam Portugal numa posição de inferioridade face aos outros países europeus (NÓVOA, 1999). No período de 1940/1950 o analfabetismo era superior a de 40% da população portuguesa

---

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; DANIEL, 2003, 2009).



com mais de sete anos. Contudo, depois de 1945, novas exigências foram impostas ao sistema de ensino português, com o objetivo de atender às novas exigências de desenvolvimento econômico, decorrente de ter que se inserir na dinâmica da economia ocidental do pós-guerra. Ao mesmo tempo que foi sendo implementada a Lei de Reorganização Industrial (1945) e se aprovou o Primeiro Plano de Fomento (1953), Portugal viu-se sob a influência de organizações internacionais, em consequência da intervenção do Plano Marshal e da sua entrada para a OTAN (Organização do Tratado do Atlântico Norte) e a OECE (que tornou-se OCDE em 1961). Ora, essa situação não podia deixar de provocar a necessidade de reformas de ensino adequadas ao planejamento econômico (STOER, 1982). Os Ministros da Educação Pires de Lima (1947-1955) e Francisco Leite Pinto (1955-1961) definiram novas políticas de educação, que procuraram atender à formação de recursos humanos qualificados para o desenvolvimento, realizando reformas no ensino liceal e no ensino técnico (TEODORO, 2003). Leite Pinto foi mesmo quem sugeriu um trabalho comum junto à OCDE, que resultou no Projeto Regional do Mediterrâneo, onde se elaborou um importante documento, publicado alguns anos mais tarde, que evidenciava as carências do ensino do português (CARVALHO, 1985).

Embora o espaço para discussão acerca dos direcionamentos pensados para a educação em Portugal se mostrar restrito devido, especialmente, ao fato de o país ainda permanecer sob a vigência da ditadura do Estado Novo, os artigos contidos em duas revistas consultadas dão a possibilidade de perceber alguns dos principais aspectos discutidos, no que tange à relação educação e desenvolvimento: falamos das revistas “Análise Social”, de cunho mais acadêmico, e “Brotéria”, mais marcada pela orientação do pensamento católico.

Diante do exposto e dos discursos analisados, no caso brasileiro, a partir dos escritos de João Roberto Moreira, e no caso de Portugal, dos artigos das revistas já mencionadas, retivemos da amálgama das reflexões que a educação era entendida como condição relevante para a promoção do desenvolvimento econômico e social das nações. Contudo, uma leitura mais atenta permitiu ver que os textos revelavam perspectivas não totalmente coincidentes no tocante ao alcance e a forma de promover esse desenvolvimento, estando condicionadas a determinados entendimentos

acerca da relação do próprio homem com a economia. As análises em torno desta questão oscilam entre uma perspectiva mais liberal da economia e uma perspectiva mais social e humanista.

No caso de Moreira, suas análises prendem-se a uma abordagem que pressupõe a teoria do capital humano como referência importante. Embora tenhamos claro que a perspectiva de Moreira não é a única presente entre os educadores e cientistas sociais brasileiros e latinoamericanos, consideramos que evidenciar alguns pontos acerca da discussão realizada por esse intelectual possibilita entender interessantes aspectos em torno das concepções de políticas educativas pensadas no interior dos organismos que integrou.

Nos escritos publicados por Moreira, no início da década de 1960, e em planos de aulas formulados por ele, durante o mesmo período, há a preocupação em caracterizar essas questões, considerando a análise dos países a partir da dicotomia desenvolvidos-subdesenvolvidos, observando seu grau de crescimento e nível de progresso social e cultural (1965a).

Moreira entendia o processo de desenvolvimento como questão complexa, considerando-o como um progresso dinâmico, sendo difícil assinalar o momento inicial e o final desse processo. Por outro lado, entendia que esse processo era histórico e geográfico, de modo que os movimentos variavam no tempo e no espaço. Mas ele também compreendia o desenvolvimento como uma mudança provocada que, nas suas palavras, “lhe dá uma característica intencional, quase racional (...). Assim, se compreende, tal como ele o fazia, pensar-se em ‘planificar o desenvolvimento’” (p.23). Vendo desse modo, Moreira procurou associar em algumas das suas análises relativas à educação a possibilidade do planejamento, considerando-o exercício fundamental para o estabelecimento mais seguro das políticas educacionais. Isso sempre na perspectiva de que a educação e o desenvolvimento se condicionavam mutuamente (MOREIRA, 1960a, p. 36).

Surge bem evidente que Moreira não se comportava como um idealista utópico ou mesmo como um acadêmico teórico enfeudado a uma generosidade anacrônica. No entanto, ele reconhecia e sublinhava bem a necessidade de investimento em educação, já que esse “teria um reflexo imediato sobre o desenvolvimento econômico e social” (MOREIRA

et al., 1962b, p. 9, tradução nossa). Mas ele também era bem claro quanto à capacidade das reformas educacionais e quanto a importância destas dependia da adequação à situação econômica do país. Para ele, a educação, principalmente nos países em desenvolvimento, tinha de ser útil socialmente, tanto mais que ela possuía potencial como “fator condicionante do aceleração do desenvolvimento” (MOREIRA et al., 1962b, p. 3, tradução nossa) mas, para isso, o planejamento educacional devia ocorrer junto com o próprio planejamento econômico (MOREIRA, 1962a). Ele chamava a atenção para o fato de que se, em “qualquer política de desenvolvimento, não se pode negligenciar os problemas de instrução pública”, pois que esses condicionam “as possibilidades de mudanças”, também não é viável colocar a educação “demasiadamente à frente de outros problemas”, com os quais está estreitamente relacionada (MOREIRA, 1959, p. 18).

Nas problemáticas apontadas e discutidas por si, naquele período, o planejamento, como já foi 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). Na base do planejamento estaria a pesquisa, sendo que a maior ou menor utilidade desta determinaria o próprio planejamento e execução. Mas, ainda assim, mesmo identificadas e explicadas as situações problemáticas, o planejamento exigia decidir racionalmente entre alternativas possíveis.

De qualquer modo, de acordo com o rigor do conhecimento obtido, a política educacional podia, mais ou menos, seguir a previsão desejada. Na verdade, para Moreira, a política educacional requeria planejamento fundamentado em estudos que assentassem em rigorosos princípios técnico-científicos, para não ser entendida como ato de pura vontade dos governantes. Isso seria mesmo necessário à execução da política educacional, já que o sucesso dela dependia também da conveniência de preparar o “povo para compreender, aceitar e ainda desejar o que é planejado”. Muitos projetos, na sua opinião, fracassavam e se perdiam, exatamente, “por falta de preparação do grupo de pessoas” que seria “beneficiado por eles” (MOREIRA, 1963b, p. 17).

No pensamento de Moreira não há lugar para entusiasmos fáceis. As mudanças pretendidas não se faziam por mera declaração de intenções.

Ele faz depender tudo do rigor da análise e da ação. Não há dúvida que tinha consciência das dificuldades que se colocavam ao processo da escolarização. Para que se pudesse avançar solidamente, era preciso, no seu entender, existir uma relação entre o investimento em educação e a população economicamente ativa, tendo que fazer o percurso de maneira progressiva, e não somente com o aumento de gastos e redução da força de trabalho. Em alguns momentos chega a ter uma posição que se pode pensar conservadora. A possibilidade da igualdade de oportunidades está encerrada entre os limites dos condicionalismos econômicos e sociais dos países. Ele destaca 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). Nesse sentido, ele marcava um posicionamento diante do desenvolvimento comprometido com o sistema socioeconômico, programando uma determinada escolarização em virtude da realidade social nacional. Olhando para a explosão demográfica da região, embora a considerasse como um fenômeno de duração limitada, entendia que ela precisava ser equacionada atendendo a dois problemas principais que afetavam a educação: a) o aumento da população exigia 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 se tivesse completado (MOREIRA, 1962b).

Está claro que, para Moreira, um planejamento racionalizado tinha que ter em conta que investimento na educação deveria ser equilibrado e o acesso da população aos graus de ensino deveria se dar de acordo com as condições e as necessidades sociais e econômicas que a marcavam. 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 percentagem de 12 a 16 anos deveria frequentar o ensino secundário, técnico ou humanístico; mais de 20% da população de 12 a 16 anos deveria prosseguir seus estudos no ensino superior (MOREIRA, 1960b).

Como não podia deixar de ser, alguém que estava tão atento aos fenômenos sociais e educacionais, Moreira leva em conta a distribuição desigual da população pelos países e pelas diferentes regiões de cada um deles assim como as diferenças de desenvolvimento que existiam entre

elas. Por isso, ele tinha por necessário que a partir das análises dos dados se devia determinar as carências de cada região e estabelecer possibilidades educacionais adequadas as mesmas. Todavia, ressaltava que não era possível realizar um projeto radical para mudar a situação e que tais deficiências não poderiam ser sanadas a curto prazo, mediante plano unilinear de realizações educacionais. Por este motivo os planos e projetos educacionais deviam “depende das possibilidades econômico-sociais de cada país”, seguindo “uma série de passos sucessivos e correlacionados com as etapas ou passos do desenvolvimento econômico” (MOREIRA, 1960b, p. 50).

Na opinião deste estudioso das políticas educativas, qualquer análise tinha que levar em consideração a existência de um mundo que se concretizava em vários espaços geográficos. Não bastava olhar os dados locais ou nacionais. Apesar das diferenças entre as regiões e os países era necessário ter consciência do que se estava a passar a nível mundial. Era a partir dessa compreensão que se podia integrar a leitura regional na nacional. Assim, 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” ou seja, como a região se comporta no contexto nacional (MOREIRA, 1961b, p. 193).

Contudo, considerando Moreira que o aperfeiçoamento tecnológico dependeria da educação e do investimento estrangeiro no progresso das técnicas de produção, que somente a tecnologia originária destes países não seria suficiente para um desenvolvimento mais rápido, concluía que o crescimento dos sistemas educacionais poderia avançar na medida do desenvolvimento econômico e segundo as necessidades mais imediatas de desenvolvimento, a partir de um planeamento educacional que deveria seguir critérios de rendimento econômico e de utilidade social, portanto, articulado às discussões do planeamento da economia (MOREIRA, 1963a).

Vendo a partir de Portugal, percebemos que a discussão sobre o desenvolvimento podia abrir nuances ou perspectivas diferentes. Convém, no entanto, prevenir que estamos tão só a considerar os textos analisados como exemplares discursivos e não a submetê-los a considerações comparativas regidas pela configuração do Estado-Nação.

Mais condizente com a abordagem adotada por Moreira, a revista “Análise Social” traz no seu bojo a perspectiva do desenvolvimento entendido não só como possibilidade de crescimento econômico, mas também como transformação sócio-cultural, sendo fator essencial do progresso global e harmônico das comunidades humanas. Fosse como fosse, o processo exigia da educação a função de formar novas aspirações, bem como novas formas de ação nos indivíduos, sendo a educação, por um lado, fator de “transformação da mentalidade social” e, por outro, “simultaneamente motor e consequência do desenvolvimento”(GOMES, 1964, p. 654).

No seu artigo, “O desenvolvimento sócioeconômico e a educação”, Sousa Gomes é claro quanto à relevância que se estava a dar à articulação da educação com o crescimento da economia. Nas suas palavras, as “inúmeras obras consagradas aos problemas da educação e do desenvolvimento” apresentavam uma “verdadeira ‘economia da educação’, com todas as suas implicações no crescimento econômico e no progresso social das comunidades”. Mas ele via ainda essa articulação de outra perspectiva, porque considerava que também “a ideia de que o crescimento econômico é simultaneamente motor e consequência do desenvolvimento da educação” havia entrado definitivamente “em todos os esquemas de planificação econômica”. Concluindo o raciocínio, explicitava ainda:

Quer considerada como um consumo (que aumenta com a melhoria da situação econômica), quer tomada como um *investimento* (porque é necessária mão-de-obra extremamente qualificada para o funcionamento das modernas sociedades industriais), a educação ou, se quisermos, o ensino, é hoje objeto de aturado estudo (GOMES, 1964, p. 654).

Como se vê, a ação da educação não era tomada de maneira isolada, mas integrada num esforço global que tinha de passar por um planejamento. Para tanto, assim como o já havíamos evidenciado no pensamento de Moreira, o planejamento é considerado instrumento estratégico fundamental não só na definição da política educacional mas também na de outros domínios, designadamente no social e no econômico, procurando estabelecer

[...] uma programação adequada de objetivos e recursos disponíveis, bem como de ações concretas a empreender, como meio indispensável para uma aceleração conveniente do desenvolvimento harmonizado duma sociedade (SILVA, 1965, p. 282).

A planificação do ensino deveria ocorrer então a partir da deteção prévia dos condicionantes sociais que entravavam o sistema e deveria atender às exigências em mão-de-obra qualificada pelos setores produtivos (GOMES, 1964). Era exatamente a preocupação com o desenvolvimento que motivava o tom discursivo dos autores dos artigos publicados na *Análise Social*. Em um deles dava-se conta da razão que justificava o crescente investimento na educação, afirmando que

[...] à medida que o progresso técnico se acentua, crescem as necessidades de preparação daqueles que têm a missão de o integrar na vida cotidiana, mediante o aperfeiçoamento das atividades produtoras (PEREIRA, 1964, p. 821).

A necessidade de maior preparação técnica dos trabalhadores portugueses, contudo, não era proveniente de uma convicção inerente aos valores do governo nacional. Portugal inseria-se num espaço geoeconômico sujeito à orientação de instituições internacionais. O país, apesar da retórica nacionalista, abria-se ao modelo da economia ocidental sob a orientação do EUA, o que obrigava a encarar a sua modernização e a investir na qualificação da sua população. Assim, a educação possuía a tarefa principal de atender às exigências do mercado e da economia, sendo suporte fundamental do progresso econômico, surgindo a planificação do ensino “como resultado das exigências em mão-de-obra qualificada pelos sectores produtivos” (GOMEZ, 1964, p. 664). Estas perspectivas coadunam-se com as indicações da OCDE, que aponta, por exemplo em um documento datado de 1964 e intitulado “A Política de Mão-de-Obra, instrumento de Crescimento Econômico” publicado na *Análise Social*, no ano seguinte, a necessidade de qualificar os trabalhadores adultos e reformar os sistemas de ensino geral e de formação, de acordo com a técnica moderna, e de prever as necessidades futuras de mão-de-obra

conforme as categorias profissionais, orientando os programas de ensino e de formação.<sup>2</sup>

Nesse sentido, se compreende a insistência na reforma do sistema de ensino português, evidenciada no interior desta revista, em torno da preparação técnica dos trabalhadores. De fato, vários autores preocupam-se em pontuar a necessidade de uma política voltada para a promoção de uma educação de base, em que se possa combater o analfabetismo e prolongar o período de escolaridade obrigatória. Com isto pretendia-se assegurar um operariado mais capaz e aumentar a base de recrutamento da formação de técnicos especializados. Um ou outro artigo valorizaria exatamente essa conveniência de se incentivar o acesso ao ensino médio e à Universidade, revendo a orientação pedagógica dada ao ensino, para que dê conta de uma formação ao mesmo tempo geral e técnica (PEREIRA, 1964; GOMES, 1964, CÂNDIDO, 1964).

Contudo, não podemos deixar de destacar que mesmo no interior deste discurso de carácter mais econômico sobre as políticas educacionais, se encontra a preocupação de não entender a escola apenas como formadora de técnicos e de mão-de-obra qualificada. Há também quem a veja como instância privilegiada para a promoção cultural, humana e social. Um dos autores afirmava:

[...] a formação científica e técnica é cada vez mais importante e basilar, mas em contrapartida a formação nas humanidades e nas ciências sociais torna-se simultaneamente mais necessária, para permitir não apenas o equilíbrio, mas a própria plenitude na formação global de cada homem (GOMES, 1964, p. 668).

De qualquer modo, e apesar de se encontrar um entendimento mais amplo acerca das funções educacionais nos artigos da revista “Análise Social”, não há dúvida que as preocupações sobre a educação eram muito orientadas pelos interesses associados ao desenvolvimento econômico e seguiam muito de perto as ideias definidas pela OCDE.

---

<sup>2</sup> Em dois outros textos, em específico, são referenciadas indicações da OCDE para a formação de pessoal científico e técnico. Trata-se dos artigos “Formação e utilização do pessoal científico e técnico: a acção da OCDE”, de João Cruzeiro e “Formação de técnicos em Desenvolvimento Económico”, de Mário Murteira.



Subjacente a essa reflexão, como é evidente, estavam os sérios problemas da educação portuguesa, nomeadamente, de existir ainda uma percentagem bastante elevada de analfabetismo, da grande maioria da população ativa portuguesa possuir apenas a instrução primária, de ser baixa a proporção dos operários e empregados diplomados por uma escola secundária e de ser muito reduzido o número de indivíduos com cursos médios e superiores. Em face dessa realidade, parecia óbvio a muitos, e em especial aos que pretendiam incentivar o desenvolvimento, que só havia que apostar-se na expansão da escolarização, tanto mais que o país estava fortemente condicionado pela dinâmica econômica internacional, na qual tinha que realisticamente se integrar.

A revista “Brotéria”, contudo, tende a favorecer uma abordagem do desenvolvimento, onde a relação do homem com a economia se perspectiva muito mais humanista e se faz a partir da Doutrina Social da Igreja, nomeadamente daquela que acabou sendo expressa na encíclica *Populorum Progressio*. O desenvolvimento, perspectivado pela Igreja a partir de uma visão mais global do homem e das coisas humanas, é percebido como processo que desencadeia mudança nas pessoas e nas instituições, e como “um problema de elevação humana em todas as camadas populacionais” (SILVA, 1966b, p. 533). Para tanto, o desenvolvimento é concebido e entendido no interior de uma nova perspectiva teórica, nomeada por Lebret de “economia humana”, que pressupunha como princípios éticos básicos o respeito pela pessoa e a instauração do bem comum sendo que, como declara um dos autores, “a pessoa humana e a comunidade, são pois os dois pólos fundamentais que, num autêntico ‘desenvolvimento’, devem harmonizar-se, para uma perfeita realização do primeiro” (SILVA, 1966b, p. 534). Para o referido autor

[...] o desenvolvimento autêntico [...] supõe e exige mesmo uma reconversão da ciência econômica clássica, não tanto nos seus princípios, mas sim nos seus métodos, e muito principalmente nos seus fins. Esta reconversão deverá orientar-se no sentido daquilo a que Lebret chama a economia humana (idem, p. 533).

Estamos claramente diante de uma perspectiva que pretendia uma viragem dos pressupostos que regiam a economia. Esta forma de conceber o desenvolvimento implicava que a sua promoção deveria proporcionar a passagem da sociedade “a uma fase mais humana”, e ter como condição primordial o alcance da dignidade do homem, associado a um processo amplo e diversificado, de transformações sócio-culturais. Nesta perspectiva, o discurso veiculado na revista aponta para encaminhamentos quanto a promoção do desenvolvimento não apenas pensados para a realidade portuguesa mas também para os países mais atrasados, situados principalmente nos continentes americano e africano. O desenvolvimento é assim pensado de forma a promover não apenas condições de maior coesão social nos espaços nacionais como também de dar oportunidade de os povos menos desenvolvidos poderem usufruírem do progresso que se estava em condições concretizar. Algumas discussões, desse período, apontavam como problema que devia de ser enfrentado com convicção, a distância entre os países subdesenvolvidos e desenvolvidos, que vinha, precisamente, aumentando naqueles últimos anos (SILVA, 1967). Fazendo eco dessa preocupação, Costa André escreve que “o desenvolvimento econômico” surge, assim, “como um imperativo de consciência”. Daí que ele expresse a ideia de uma forma bem linear: “sem que se criem maiores rendimentos, sem que se produzam maiores quantidades de bens, não é possível pensar em melhorar a situação social do mundo” (ANDRÉ, 1961, p. 306).

A economia e o desenvolvimento econômico deveriam, pois, assumir uma nova condição de subordinação e instrumentalização em relação ao homem, estando a serviço desse, de sua dignidade, de toda a humanidade e em “diálogo com o Transcendente” (SILVA, 1966). O tom desse discurso na “Brotéria” era muito generoso e esperançoso. Um dos autores assumia claramente que o

[...] único caminho para o desenvolvimento econômico ser autêntico é ser fiel ao homem integral, à interpersonalidade humana, à inter-influência aceite e correspondida, à ação e interação humana entre comunidades e vários níveis de progresso e de domínio tecnológico da matéria (SILVA, 1966, p. 596).

Na revista são indicados, em especial, diversos fatores de desenvolvimento que deveriam ser enfrentados e discutidos pela sociedade a partir de uma perspectiva mais humana acerca da economia, demarcando um posicionamento da Igreja Católica diante de determinadas questões relacionadas ao processo de desenvolvimento econômico, nomeadamente sobre a propriedade e acerca do fenômeno da industrialização. Relativamente ao primeiro aspecto, embora a propriedade privada fosse tida como legítima, essa não devia estar desligada da sua dimensão social, pelo que até podiam justificar-se medidas de reforma agrária. Mais do que assumir uma posição extremista, o que se pretendia era refrear os abusos que o sistema econômico propiciava. A mesma preocupação estava quando perspectivava o fenômeno da industrialização. Esse também era visto de maneira positiva e intimamente vinculado ao desenvolvimento econômico, contudo, sendo a industrialização “necessária para a promoção do desenvolvimento”, isso não significava que se devesse “processar de modo precipitado, de maneira a abalar as estruturas tradicionais ainda necessárias, ou a criar um estado de anomia nas relações sociais” (SILVA, 1967b, p. 479).

Neste sentido, o planeamento é tomado como ferramenta fundamental para o desencadeamento racional das mudanças requeridas, porque, estando ao “serviço do homem” e de sua “libertação”, podia assegurar melhor, além do crescimento econômico, o progresso social e a redução das desigualdades (SILVA, 1967). O desenvolvimento planeado surgia mesmo como “único possível para os países subdesenvolvidos”, tendo em conta a disponibilidade de recursos existentes e o ritmo acelerado que necessitavam imprimir à sua evolução para alcançar o nível das nações evoluídas (SILVA, 1967, p. 502). Assim perspectivado, cabia ao Estado gerir o planeamento, configurando-se como árbitro entre as várias ações possíveis para a promoção, ao mesmo tempo, do crescimento econômico e do progresso social, pois só assim, de fato, o bem comum poderia

[...] ser assegurado e o desenvolvimento promovido, tendo em vista o conjunto da nação e não apenas alguns grupos privilegiados ou economicamente poderosos e influentes (SILVA, 1967, p. 502).

Com esta insistência no bem comum, numa economia social e no planeamento, despontou a necessidade de ressaltar que havia de fugir-se de uma coletivização geral e de uma “ditadura dos técnicos” (SILVA, 1967), o que, mais uma vez, remete o desenvolvimento para um quadro ideológico onde a economia de mercado devia integrar-se numa sociedade democrática com acentuadas preocupações sociais.

Dentro desta concepção de desenvolvimento, a educação é entendida como estratégica tanto para o progresso econômico como para a integração social e enriquecimento da pessoa. Um dos autores escreve, em determinado momento:

[...] o homem instruído, apoiado na família, livremente associado a seus irmãos, é o fim e o factor primeiro do desenvolvimento. Por isso, a instrução de base deverá ser o primeiro objetivo de um plano de desenvolvimento, já que um analfabeto é um espírito subalimentado (SILVA, 1967b, 482).

A educação apresenta-se, pois, fundamental para o desenvolvimento mas este deve ser orientado por uma visão humanista que acentua a dignificação da pessoa. No entanto, isso não impede que o investimento em instrução seja também defendido por ter incidência sobre as questões econômicas, preparando trabalhadores qualificados, desenvolvendo o espírito de iniciativa e de inovação da população, melhorando a estrutura de consumo, favorecendo a mobilidade econômico-social. Chega-se mesmo a encadear uma retórica muito próxima de um alinhamento mais tecnocrático. Advoga-se o investimento no sistema de ensino, porque ele constituiu um meio de seleção dos quadros dirigentes, dos empresários, dos administradores e dos técnicos e levanta-se a problemática da promoção da instrução, defendendo-se que deve ser condicionada pelo aumento do rendimento nacional, ainda que este também esteja relacionado à existência de quadros técnicos e de dirigentes em número adequado.

Nesse sentido, pode-se dizer, que tanto na revista *Análise Social* quanto na *Brotéria* se apresentam abordagens muito sintonizadas com preocupações de determinadas elites da sociedade portuguesa. Tudo indica que nestes textos se dá conta de duas perspectivas de desenvolvimento e,

portanto, também de dois modos de valorização da educação, ainda que, porque ambas se situam num sistema de economia de mercado, acabem por inscrever a fundamentação das políticas educativas muito dependentes das conveniências do desenvolvimento econômico e a partir da abordagem da teoria do capital humano. Contudo, na perspectiva apontada na revista *Brotéria*, embora se perceba a importância da educação para a promoção do desenvolvimento, ela não deveria ser condicionada unicamente, a partir das exigências econômicas. A perspectiva de desenvolvimento e, por consequência, o papel da educação na sociedade, no interior desta abordagem, deviam estar em sintonia com um entendimento acerca da economia enquadrado pelo Pensamento Social da Igreja, onde o respeito pela pessoa e o bem comum se constituíam como valores reguladores importantes.

Da análise já realizada resulta, evidentemente, que temos textos e contextos diferentes e que isso confere expectativas de singularidade que não podem ser ignoradas. Todavia, se os textos remetem para espaços e instituições diferentes isso não é suficiente para se avançar com conclusões que tenham em consideração o Estado-Nação como unidade de referência comparativa. Embora se esteja perante conteúdos escritos por autores de Portugal e do Brasil, eles são aqui trabalhados como *corpus* contínuo sujeito tão só à interpelação dos que sobre ele se debruçaram. De qualquer modo, diante dos discursos levantados e analisados neste trabalho, levando-se em consideração as especificidades, características e espaços sobre que se referem e onde foram apresentados, é possível identificar um entendimento acerca do desenvolvimento e do que ele implica, ainda que, simultaneamente, também se possam distinguir diferenças de abordagem tanto em razão de diferentes *nuances* ideológicas, quanto dos enquadramentos geopolíticos que têm como referência. Moreira tem o Brasil e a América Latina como espaço de referência para os seus trabalhos e a Unesco como instituição tutelar. Próximo do pensamento do autor brasileiro estão os artigos publicados na revista portuguesa “Análise Social”, que por sua vez parecem coincidir com a compreensão de desenvolvimento da OCDE. Entretanto, uma outra revista publicada em Portugal, a “Brotéria”, acolhia artigos onde a compreensão acerca do desenvolvimento se fundava no Pensamento Social da Igreja Católica mas sem se afastar de ideias centrais da Teoria do Capital Humano. Os

diversos textos evidenciam que havia preocupações idênticas de um lado e do outro do Atlântico e que as diferenças de perspectiva se deviam menos ao espaço geográfico e eram mais condicionadas por determinadas visões acerca da sociedade, da economia e do próprio papel da educação. Independentemente de serem produzidas em Portugal ou no Brasil, as ideias expostas sobre o desenvolvimento apontam para a proximidade no fundamental, aparecendo a educação como fator relevante e estratégico, apenas podendo oscilar entre o servir uma perspectiva mais humanista e com maior preocupação com o equilíbrio social ou ser condicionada por meros interesses derivados da competição económica.

Seja olhando por uma ou outra perspectiva, a educação devia ser pensada em função do desenvolvimento económico, levando tanto em atenção o que a situação económica do país permitia quanto o que podia contribuir para a alterar bem como melhorar as condições de vida da população em geral. Portanto, o fomento da educação não era propriamente equacionado como relevante em si mesmo. Não parecia existir qualquer pensamento que fizesse da educação uma virtude, que lhe atribuisse uma qualidade inerente a si própria. Mesmo se os textos mais condizentes com a doutrina social da Igreja Católica apelavam a um desenvolvimento humano, a transformações que se colocassem ao serviço do homem, eles pensavam a educação como um meio para atingir uma determinada qualidade de vida, como uma forma de melhor servir um sistema produtivo, como possibilidade de capacitação de recursos humanos. Não se apreende neles uma concepção que coloque a educação como condição primeira da elevação humana, como capacidade de reinventar o desenvolvimento da pessoa e da sociedade. A educação é concebida como instrumental e como tal está subordinada a uma lógica económica que se define unicamente pela capacidade de apropriação e transformação dos recursos. Por isso, a educação é encarada apenas pelo seu lado pragmático e pelo seu potencial técnico.

Não está em causa que, quer em alguns textos de Moreira quer em alguns dos autores portugueses, não existissem preocupações sociais que não se considerasse conveniente a melhoria das condições de vida das populações, que, implícita ou explicitamente, não se atendesse à conveniência de reduzir as desigualdades que, pelo menos, não se pensasse em acabar com a pobreza endêmica e a ignorância do analfabeto. Pelo

contrário, vê-se que os diferentes autores entendem como necessária a elevação do nível social e cultural da população, que o investimento na educação é fundamental, que é preciso fomentar uma predisposição das pessoas para a inovação e para dar resposta aos problemas que se colocam no seu tempo. Diríamos que se recolhe consenso dos discursos analisados sobre a importância da educação para as transformações sociais requeridas numa sociedade em processo de modernização. E que esse consenso se estende até à subordinação das políticas educativas às condições e às conveniências do crescimento económico. A discussão sobre a educação ficava, assim, dependente das análises das condições económicas e das perspectivas sobre o desenvolvimento da economia. Todos concordavam, no entanto, que as dinâmicas da economia e da educação deviam ser asseguradas por planeamentos que tivessem em atenção as duas realidades e as suas projeções. Assim pensadas, as políticas educativas ficavam bastante condicionadas pela vontade e pela capacidade do Estado em cada país e também pela influência das organizações internacionais legitimadas pelo conhecimento que mobilizavam e pelo reconhecimento político que tinham junto dos políticos de diferentes países. Nesse sentido, a educação era, cada vez mais, definida para um contexto nacional a partir de referências económicas e educacionais transnacionais.

## **Fontes**

CÂNDIDO, Ludovico Morgado. A evolução recente da estrutura escolar portuguesa. *Análise Social*. Revista trimestral. Instituto Superior de Ciências Económicas e Financeiras, Gabinete de Investigações Sociais. Lisboa, Universidade Técnica de Lisboa. Aspectos sociais do desenvolvimento económico em Portugal. v. II, p. 671-698, n. 7-8, 2º semestre de 1964.

ANDRÉ, J. L. da Costa. O homem e o desenvolvimento económico. *Brotéria*, Revista de Cultura, Lisboa, n. 3, v. LXXII, jan-jun. 1961.

CRUZEIRO, João. Formação e utilização do pessoal científico e técnico: a acção da OCDE. *Análise Social*. Revista trimestral. Instituto Superior de Ciências Económicas e Financeiras, Gabinete de Investigações Sociais. Lisboa, Universidade Técnica de Lisboa. v. V, p. 107-114, n. 17, 1º trimestre de 1967.

GOMES, António Sousa. O desenvolvimento sócio económico e a educação. *Análise Social*. Revista trimestral. Instituto Superior de Ciências Económicas e Financeiras, Gabinete de Investigações Sociais. Lisboa, Universidade Técnica de Lisboa. Aspectos sociais do desenvolvimento económico em Portugal. v. II, p. 652-670, n. 7-8, 2º semestre de 1964.

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/Universidade 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.

MURTEIRA, Mário. Formação de Técnicos em Desenvolvimento Económico. *Análise Social*. Revista trimestral. Instituto Superior de Ciências Económicas e Financeiras, Gabinete de Investigações Sociais. Lisboa, Universidade Técnica de Lisboa. v. I, n. 4, p. 617-623, out de 1963.

OCDE. A política de mão-de-obra, instrumento do crescimento económico. *Análise Social*. Revista trimestral. Instituto Superior de Ciências Económicas e Financeiras, Gabinete de Investigações Sociais. Lisboa, Universidade Técnica de Lisboa. v. VIII, n. 11, p. 369-374, jul /1965.

PEREIRA, Raul da Silva. Portugal em face dos níveis sociais europeus. *Análise Social*. Revista trimestral. Instituto Superior de Ciências Económicas e Financeiras, Gabinete de Investigações Sociais. Lisboa, Universidade Técnica de Lisboa. Aspectos sociais do desenvolvimento económico em Portugal. v. II, p. 802-829, n. 7-8, 2º semestre de 1964.

SILVA, Maria Manuela da. Para um planeamento social. *Análise Social*. Revista trimestral. Instituto Superior de Ciências Económicas e Financeiras, Gabinete de Investigações Sociais. Lisboa, Universidade Técnica de Lisboa. v. III, p. 279-295, n. 11, jul/ 1965.

SILVA, António da. Implicações filosóficas do desenvolvimento económico-social. *Brotéria*, Revista de Cultura, Lisboa, n. 12, v. LXXXIII, p. 585-597, jul-dez 1966.

SILVA, Augusto da. A promoção do desenvolvimento económico. *Brotéria*,

- Revista de Cultura, Lisboa, v. LXXXV, p. 342-354, jul-dez, 1967a.
- \_\_\_\_\_. Factores de desenvolvimento. *Brotéria*, Revista de Cultura, Lisboa, v. LXXXV, n. 11, p. 473-491, jul-dez, 1967b.
- SILVA, Ricardo. Desenvolvimento económico. Aspectos nacionais e internacionais. *Brotéria*, Revista de Cultura, Lisboa, v. LXXXVII, p. 810-818, jan-jun, 1966a.
- \_\_\_\_\_. Algumas considerações sobre o conceito de desenvolvimento. *Brotéria*, Revista de Cultura, Lisboa, v. LXXXIII, p. 525-534, jul-dez 1966b.
- \_\_\_\_\_. Promoção do desenvolvimento e planeamento. *Brotéria*, Revista de Cultura, Lisboa, v. LXXXIV, p. 494-502, jan-jun, 1967.
- \_\_\_\_\_. Situação do ensino em Portugal e o desenvolvimento económico. *Brotéria*, Revista de Cultura, Lisboa, v. LXXXVIII, p. 242-248, jan-jun, 1969.

## Referências

- AZEVEDO, Joaquim. *O ensino secundário na Europa*. Lisboa: Asa Editores, 2000.
- CARVALHO, Rómulo de. *História do ensino em Portugal. Desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbervikian, 1985.
- DANIEL, Leziany Silveira. *Itinerários para uma Racionalidade ativa*. 224 f. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.
- 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. 2003. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

NÓVOA, António. Política de educação. In: BARRETO, Antônio & MÔNICA, Maria Filomena (coord.) *Dicionário de História de Portugal –VII*. Lisboa: Figueirinhas, 1999. p. 591-96.

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, 1999. p. 270-276.

SANDER, Benno. Educação na América Latina: Identidade e globalização. *Educação*, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 157-165, mai/ago 2008.

TEODORO, Antônio. O Estado Novo e a educação. As mudanças invisíveis na sociedade portuguesa do pós-guerra e a expansão educativa. In: FERNANDES, Rogério & PINTASSILGO, Joaquim (orgs). *A modernização e a escola para todos na Europa do sul no século XX*. Lisboa: Spicae, 2003. p. 27-50

XAVIER, Libânea Nacif. *O Brasil como laboratório*. Educação e Ciências Sociais no projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. São Paulo: Edusf, 1999.

*Data de registro: 21/10/09*

*Data de Aceite: 25/11/09*