

O catarinense João Roberto Moreira – um sociólogo da educação esquecido

Lea Paixão

Resumo

O texto sintetiza dimensões da trajetória profissional e da obra de João Roberto Moreira (1912/1967). Catarinense de origem, este sociólogo da educação, esteve associado à grande empreitada intelectual de Anísio Teixeira à frente do Inep nos anos 50/início dos anos 60. Produziu diagnósticos sobre os sistemas de ensino no Brasil, sobre as mudanças que deviam ser operadas na escola primária para que ela pudesse se constituir em instrumento para o desenvolvimento e refletiu sobre as relações entre educação e desenvolvimento, tema que mobilizava o campo da educação brasileira naquele período.

Palavras chave

Sociologia da Educação; Moreira, João Roberto (1912-1967). Educação e Desenvolvimento; Escola Primária.

Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Fluminense – UFF
Doutora em Sciences de l'Éducation pela Universidade de Paris V.

Durante a realização de uma pesquisa sobre escola primária brasileira, defrontei-me com alguns textos produzidos por João Roberto Moreira, que me deixaram duplamente surpreendida. De um lado, pelas análises dos problemas da Educação – em especial, sobre a escola elementar – neles contidos e, por outro lado, pelo esquecimento de que tinham sido objeto (BRANDÃO, 1996; MENDONÇA e BRANDÃO, 1997). Estão ali presentes temáticas que mobilizam pesquisadores atuais do campo da Sociologia da Educação, tais como a sala de aula, o estabelecimento escolar, a relação escola/comunidade, o nacional e o local, além de outras clássicas, como a relação escola/sociedade e democratização da Educação. Evidentemente que guardam as marcas do estoque de informações e dos paradigmas hegemônicos nas Ciências Sociais das décadas de 1950/60.

O esquecimento de que foi objeto Moreira atinge toda uma tradição de pesquisas em Ciências Sociais no Brasil à qual ele esteve vinculado, constituída em torno do esforço de Anísio Teixeira à frente do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep). Algumas de suas obras foram objeto de reflexão por parte de autores do campo da Educação (CUNHA, 1981, 1992; MOREIRA, 1990; BRANDÃO, 1996), mas ele é ainda um autor pouco conhecido por estudantes e pesquisadores dessa área.

Moreira realizou estudos e pesquisas sobre Educação como base para pensar soluções para os problemas do sistema escolar brasileiro. Foi um intelectual comprometido com as demandas de ordem prática. Daí, uma característica de sua obra: preocupação em articular teoria e prática. Sua contribuição é particularmente profícua na análise dos problemas da escola primária entre os anos 1945-1964, entre duas ditaduras, a do Estado Novo e a militar. Colocar em pauta sua obra é também situar questões postas sobre o sistema escolar no país e no mundo nos anos 50/60, com as quais ele estava em sintonia. Publicou vários livros e artigos na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* e na *Revista Educação e Ciências Sociais*. Seus textos mostram um autor em dia com resultados de pesquisas produzidas por outros pesquisadores no Brasil e no estrangeiro, em especial, nos Estados Unidos, e que transita entre temas gerais como o conceito de escola, de educação elementar e discussões sobre a prática pedagógica.

Não pretendo fazer uma avaliação sistemática de sua contribuição à Sociologia da Educação. O objetivo é mais modesto: apresentar a trajetória de Moreira comentando alguns dos livros que publicou e um relatório de projeto que coordenou. Detenho-me um pouco mais naquele em

que ele sistematizou análises sobre escola primária (1960a). Minha leitura contém os vieses da perspectiva da leitora que sou: interesse pela escola primária brasileira e por abordagens da realidade que contemplem articulações entre visões macro e microssociais.

Se a leitura que fiz não me permite analisar as modulações que o pensamento de Moreira assumiu ao longo de sua trajetória, posso, no entanto, afirmar que não é possível percorrer a história da Sociologia da Educação no Brasil sem conhecê-lo. Entretanto, não é fácil o acesso às suas obras. (*nota 1*) Por isso, incluí no artigo várias citações retiradas de textos seus na tentativa de dar voz ao próprio autor.

De Santa Catarina para o Brasil

Moreira nasceu em Mafra, Santa Catarina, em 1912. Realizou estudos primários em Joinville e, como vários intelectuais do campo da Educação, passou por um seminário (em São Leopoldo – RS), tendo concluído o secundário no Colégio Paranaense, em Curitiba.

Seduzido pelas idéias da Escola Nova que circulavam no campo pedagógico e vinham orientando reformas educacionais em vários estados, tenta implantá-las no Grupo Escolar Conselheiro Mafra de Joinville no período em que o dirigiu (1934-1935). Na Escola de Professores de Ponta Grossa, Paraná (1933-1934), e no Instituto de Educação de Florianópolis Santa Catarina (1937-1940) ensinou Psicologia, Pedagogia e Didática. Utilizava, em suas aulas, textos do sociólogo da Educação Fernando de Azevedo, com o qual mantinha contatos, o que lhe possibilitou a publicação de seu primeiro livro – *Sistemas ideais de educação; da crítica à sociologia e psicologia educacionais e do valor nas aplicações pedagógicas* (1945). Nele faz uma tentativa, com resultados ainda modestos, de discutir as relações entre Psicologia, Sociologia e Pedagogia e entre as dimensões individuais e coletivas da Educação.

Na segunda parte da obra, apresenta uma biografia de Fernando de Azevedo. O livro faz parte de uma coleção que reunia autores de prestígio internacional, como Dewey, Claparède, Piéron, Wallon, e nacionais, como Anísio Teixeira e o próprio Fernando de Azevedo, que a dirigia. Anteriormente, Moreira redigira duas teses e realizara cursos de extensão de Sociologia e Psicologia Aplicadas à Educação em São Paulo (1939/1940). Do sul, como se depreende, ele estabelecia contatos com instituições que constituíam referência no campo da Educação brasileira.

Aos trinta e dois anos, entrou para o serviço público federal (DASP) e, como Técnico em Educação, por concurso, esteve à frente da Seção de Documentação e Intercâmbio do Inep (1949-1951). Gradua-se em Filosofia (1951) e em Pedagogia (1954) pela PUC/RJ. No período de 1951 a 1953, atuou em dois colégios experimentais de grande prestígio: o de Cataguazes (MG) e o de Nova Friburgo (RJ), onde assumiu funções de supervisão, coordenação e direção.

Em sintonia com o projeto de Anísio Teixeira no INEP

Pertencente aos quadros do Inep, tendo passado por experiências de prática pedagógica e de administração, publicado um livro em uma editora de prestígio, defendido teses, foi natural que Anísio Teixeira tivesse visto em Moreira um parceiro para realização do projeto que pretendia desenvolver à frente do Instituto. Moreira participou, então, de estágios de observação e treinamento em faculdades americanas (1955), no Institut Pédagogique National e Institut International de Sèvres, na França, colocando-se em dia com discussões que se faziam sobre Educação naqueles países e ampliando sua sintonia com o projeto de Anísio Teixeira, que era elaborado em estreita colaboração com órgãos internacionais.

No Inep, ele sistematizará o pensamento que vinha ensaiando em obras anteriores. Não é possível entender a sua produção sem se fazer referência à grande empreitada intelectual de Anísio Teixeira.

Os temas, as posições teórico-metodológicas presentes na obra de Moreira estão em sintonia com os eixos de atuação do Inep naquele momento.

Teixeira, ao assumir a direção do Inep, em 1953, já anunciava seu projeto de criar centros nacional e regionais, buscando institucionalizar a atividade de pesquisa. Apesar de constituir uma de suas funções desde a sua criação em 1937, essa atividade se tornou secundária à medida que o Inep, assumindo a gestão do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Primário, tornou-se responsável pela distribuição de recursos destinados à construção de escolas, objeto de disputas de políticos. Com Anísio Teixeira, as Ciências Sociais passam a ser referência para os estudos. Até então, naquela Casa privilegiavam-se abordagens do campo da Psicologia.

Órgãos internacionais apoiaram a criação dos centros de pesquisa. No contexto internacional do pós-guerra, a Unesco, um desses órgãos, tinha objetivos ambiciosos, como explica Celso de Ruy Beisiegel (1974):

Na atmosfera ideológica peculiar dos primeiros tempos do após-guerra, um dos imperativos então prevalentes de paz e de justiça social encontravam seus corolários educacionais no apelo à difusão de conhecimentos e de atitudes favoráveis à elevação das condições de vida das regiões atrasadas e do desenvolvimento de maior compreensão entre os povos de culturas diversas. Essa “educação fundamental”, votada a constituir-se em um fundo comum integrador de toda a humanidade, por isso mesmo implicava conteúdos amplos e flexíveis, de realização variável segundo as características peculiares dos diferentes agrupamentos. (p. 81).

Países do primeiro mundo como França, Inglaterra e Estados Unidos, empenhados em processos de modernização, de expansão do sistema capitalista e comprometidos com uma relativa redistribuição de riquezas entre classes sociais, pela via indireta das políticas do Estado do Bem-Estar Social, entre elas as políticas de Educação, promovem a universalização do ensino secundário. Considera-se, então, que o sistema escolar possa atuar como instrumento de diminuição de desigualdades sociais. Análises funcionalistas davam suporte teórico a essa percepção otimista. Entende-se porque, nessa conjuntura, temas como educação e mobilidade social, educação e democracia, igualdade no acesso à educação se constituíram em objetos privilegiados de estudo entre os sociólogos da Educação.

Nos países do terceiro mundo, ditos subdesenvolvidos, também se acredita nas possibilidades do sistema escolar como instrumento de mudanças sociais. São apostas otimistas, mas que contêm elementos que as distinguem daquelas do primeiro mundo. Nesses países, a escolarização primária estava longe da generalização. Assim, tornava-se prioridade garantir educação primária para toda a população e ampliar sua duração.

Havia uma outra expectativa positiva em relação ao sistema de ensino nos países subdesenvolvidos – ele poderia contribuir para promover o desenvolvimento. Para isso, eram necessárias reformas visando a sua modernização e adequação a essas atribuições. Assim, entre nós, além de temáticas que emergem na Sociologia da Educação, em países do hemisfério norte, como a democratização da Educação e

a mobilidade social, toma ênfase a discussão sobre as relações entre Educação e desenvolvimento. A análise dessa relação mobiliza muitos pesquisadores do campo das Ciências Sociais (CUNHA, 1981) e gera explicações diferentes. Essa discussão esteve no centro das preocupações do trabalho de Moreira.

Pode-se dizer que com Anísio Teixeira à frente, o Inep inaugurou uma nova forma de pensar a Educação, em que se estreitavam os laços entre Educação e Ciências Sociais e se promovia a institucionalização da Sociologia (*nota 2*) e, em particular, da Sociologia da Educação entre nós. Cunha (1992), ao fazer um balanço da Educação na Sociologia, faz a seguinte avaliação: *De fato, nada temos que se compare à inspiração de um Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - Inep - que, através do Centro Brasileiro e dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, criou condições para uma importante produção sociológica sobre a Educação, nos anos 50 e começo dos 60.* (p. 9)

A obra de Moreira é elaborada nesse contexto institucional e social.

À frente da campanha de inquéritos e levantamentos do ensino médio e elementar (Cileme)

Moreira começou a colaborar com Anísio Teixeira, participando ativamente das discussões e da elaboração do projeto de criação dos centros de pesquisa. Ao lado de outros cientistas e com um deles, Charles Wagley, da Universidade de Colúmbia, antigo colaborador de Teixeira, foi incumbido de propor os planos para sua concretização. Aceitara, em 1954, convite para coordenar a Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (Cileme), que constituía, junto com a Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (Caldeme), antecipações da direção que Teixeira iria imprimir à sua gestão à frente do Inep. Com a primeira, visava à realização de análises sobre a Educação no Brasil e, com a segunda, à produção de manuais didáticos.

Seguindo as orientações que organizam o Inep, Moreira produziu, entre outros estudos: *A educação em Santa Catarina* (1954) e *Introdução ao estudo do currículo da escola primária*, (1955b) visando à construção de quadros analíticos sobre a Educação no Brasil e à produção didática.

- *A educação em Santa Catarina*

No livro, Moreira faz um diagnóstico da educação em Santa Catarina, seu estado natal. Porém, sua pretensão é mais ampla: pretende, com ele, elaborar um modelo de pesquisa para orientar outros estudos nos demais estados, visando à construção de um grande mapa da situação do ensino no país, nos termos pensados pelo Inep. Nele, o autor parte das condições sociais em que o sistema escolar emergiu no estado, focalizando necessidades postas pela nacionalização de uma população imigrante. Considera a evolução posterior para chegar à avaliação do ensino elementar e normal, médio e superior, às instituições extra-escolares e à formação de professores nos anos 50.

A leitura que ele realiza dessa realidade é balizada por sua adesão a orientações do movimento de reformas educacionais promovidas por “pioneiros da educação” no país ao final da década de 1920 e início dos anos 30, de caráter “escolanovista”, ao qual Santa Catarina também aderira em 1933. Para ele, os objetivos visados na organização do sistema de ensino catarinense, em sua origem, foram o combate ao analfabetismo e a disseminação da língua nacional para os imigrantes. Avalia que o esforço de renovação de 1933 pouco frutificou e que, nessa tentativa, houve confusão entre o espírito da escola ativa e a tendência centralista e autoritária na administração dos serviços em Educação. O sistema de ensino teria sido funcional inicialmente e se tornou pobre e pouco moderno. Não se modernizou nem atendia à população na faixa etária.

A partir do diagnóstico, Moreira sugere ao estado: adoção de práticas de planejamento, constituição de um Fundo Estadual de Educação e Cultura e organização de um Departamento Estadual de Educação e Cultura sob o controle de um Conselho Estadual.

A estratégia metodológica que tenta construir para análise dos problemas da Educação nos estados, experimentada em Santa Catarina, contém elementos que Moreira desenvolverá melhor em trabalhos posteriores: sensibilidade à articulação entre dimensões macro e microsociais, entre conhecimentos dos campos da História, Sociologia, Antropologia e Psicologia. Ele trata de dimensões culturais, históricas, sociais; políticas, e administrativas mais amplas e se mostra atento ao contexto local e às práticas pedagógicas produzidas no interior da escola.

Empenhado no diagnóstico da Educação brasileira, como era objetivo do Inep, produziu pelo menos dois outros estudos: sobre os sistemas de ensino pernambucano (1956) e gaúcho (1955a). Em *A escola elementar e a formação do professor primário no Rio Grande do Sul*, elabora uma análise que parece mais sofisticada do aquela realizada em seu estado natal. Trabalha características culturais, políticas e administrativas do estado, avalia dados estatísticos sobre o atendimento e a formação de professores, apresenta informações obtidas em doze municípios, relata observações realizadas em escolas, “repartições” públicas e informações obtidas em contatos com pais, professores, alunos e autoridades.

- *Introdução ao estudo do currículo da escola primária*

Nesse primeiro livro-texto sobre currículo publicado no Brasil (1955b), é apresentada uma discussão sobre o conceito e a emergência dessa disciplina. Em seguida, é focalizado o currículo do ensino primário brasileiro do Império à República, considerando-se sua história, as reformas experimentadas em alguns estados na década de 1920 para, então, fazer-se o diagnóstico de sua situação no Brasil. O autor demonstra familiaridade com estudos realizados sobre a realidade do Rio Grande do Sul, Alagoas, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Ceará, Piauí, Maranhão e Pará. Sua leitura da situação brasileira apóia-se, com frequência, em estudos realizados em outros países, em particular nos Estados Unidos. Os fundamentos teóricos e técnicos desse campo de conhecimento são apresentados no último capítulo.

Pressupondo que não seria viável uma reconstrução do sistema segundo os padrões “modernos”, ele se propõe, no livro, a identificar o que de moderno existe e pode ser aproveitado e o que de tradicional poderia vir a ser revitalizado para tornar a escola primária mais funcional, sem provocar as mentalidades dominantes entre os professores. Na perspectiva de quem está procurando explicar os problemas da Educação e encontrar soluções viáveis para enfrentá-los, Moreira coloca em dúvida a pertinência de se realizarem grandes revoluções. Ele diz:

Não pretendemos que a escola seja instrumento único de progresso social; reconhecemos que uma grande soma de vícios da nossa estrutura econômica – rural, industrial e mercantil – bem como da orientação da nossa política administrativa – centralização excessiva,

concentração de recursos em áreas restritas por um processo fiscal de tipo colonial etc. – entravam a marcha do nosso progresso e fazem surgir no Brasil uma percentagem que ultrapassa de 60%, de áreas miseráveis, de populações paupérrimas, marginais do relativo conforto que alguns centros urbanos já conquistaram.

Entretanto, admitimos que a escola pode e deve ser um ponto de partida para a renovação e o progresso brasileiro. E justamente a escola primária, aquela que pode e que vai, pouco a pouco, atingindo toda a nossa população e todas as áreas do nosso território, se ela for boa, se ela for realizada como o está sendo em vários países desenvolvidos do mundo, estará preparando nosso povo para que ele realize o progresso desejado. (p. 215-216)

A propósito desse livro, Antônio Flávio B. Moreira (1990), estudioso do campo do currículo, avalia que a teoria curricular nele exposta [...] *forma um estranho mosaico de princípios e técnicas* [...], onde *Idéias das tendências tecnicistas e progressivistas são combinadas com elementos da tradição católica* [...]. (p. 104)

Vale a pena pontuar o empenho em pensar mudanças considerando limites decorrentes do que ele chamou as *mentalidades vigentes*, em especial, a mentalidade dos professores. Comprometido, ao mesmo tempo, em explicar a realidade e viabilizar mudanças, o autor se mostra atento ao que pensam os principais atores responsáveis pela prática.

Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE)

As funções da Cileme foram assimiladas pelo CBPE, um dos centros de pesquisa criados em 1955 (*nota 3*) É interessante observar que a Divisão de Estudos e Pesquisa ficou sob a direção de Darcy Ribeiro, enquanto Moreira foi ocupar-se do Setor de Planejamento. Nessa etapa, Moreira coordenou um projeto experimental de Educação.

Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (Cnae)

Em 1957, Moreira foi convidado pelo MEC para coordenar a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (Cnae). Na verdade, a erradicação do analfabetismo não constituía prioridade nos planos do então presidente Juscelino Kubitschek: a Educação era uma dentre as

trinta metas do Plano de Metas. Nele, a Educação era também considerada um instrumento de desenvolvimento, mas, segundo Moreira, não havia sintonia entre a perspectiva de setores econômicos do governo e as de seu grupo quanto ao conteúdo dessa relação. Setores do governo viam na Educação um instrumento para aumentar a produtividade do trabalho. A ênfase, nesse caso, era a formação de mão-de-obra demandada pelo aparelho de produção. Moreira e outros pesquisadores do Inep apostavam nessa relação, a partir de outra leitura. Em relatório sobre a Campanha (1960c, p. 8), Moreira discorre sobre essas divergências:

Quando o governo do presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira foi iniciado, pensou-se em realizar no Brasil um verdadeiro processo revolucionário de desenvolvimento, mediante o célebre programa de metas do referido presidente, que, todavia, não deu muita ênfase ao programa educacional. Esse programa que foi, sem dúvida, executado, tornou-se motivo de admiração, quer no país, quer no estrangeiro. Alguns de seus idealizadores e de seus executores, quando interrogados a respeito dos problemas relacionados mais de perto ao homem, à pessoa humana, respondiam sempre que o desenvolvimento econômico, determinando mudanças sociais de estrutura e organização, criaria condições melhores, mais favoráveis ao tratamento do homem como pessoa, quer ele fosse considerado do ponto de vista cultural, quer do ponto de vista higiênico ou do econômico. Todavia, os técnicos e especialistas do Ministério de Educação e Cultura, em face do planejamento realizado e posto em execução, não aceitaram aquela teoria econômica, um tanto fatalista, pois significava a predominância causal ou determinante do econômico sobre o social e o cultural. Por isso decidiram estudar melhor o assunto, uma vez que adotavam a premissa de que o desenvolvimento econômico e a mudança orgânica da sociedade brasileira dependiam, principalmente, da formação do homem.

Nesse contexto, as atividades na Cnae se organizaram tendo em vista não a erradicação do analfabetismo, mas o esboço de [...] *uma teoria educacional do ensino fundamental para o Brasil e, em geral, para os países subdesenvolvidos como o nosso* (ibid., p. 4), visando a subsidiar as bases de um planejamento educacional para os governos posteriores a JK. Há aí tensões entre posições teóricas e políticas envolvendo os atores sociais a serem ainda exploradas.

Vejamos alguns elementos da teoria educacional contida na proposta da Cnae. Ela incorpora abordagem teórico-metodológica que orientava atividades de pesquisa que, sob a influência da Escola de Chicago (*nota 4*), vinham sendo realizadas no Inep – os estudos de comunidade. Um balanço sobre resultados de estudos de comunidade fora elaborado pela pesquisadora do CBPE Josildete Gomes (1956). Para dar início aos trabalhos, foram selecionados municípios pequenos representativos das diferentes regiões do Brasil. Um deles, o de Leopoldina (MG) (cidade do então ministro da Educação, Clóvis Salgado), constitui-se em núcleo-piloto, onde seriam experimentadas as propostas antes de serem estendidas.

As ações deveriam ser precedidas de um diagnóstico, em que a Educação era analisada como parte da realidade social local. O combate ao analfabetismo era pensado de forma articulada aos problemas do sistema de ensino e este era analisado em suas relações com as condições econômicas, sociais e culturais da população envolvida. Na verdade, a proposta da Cnae continha um amplo programa de desenvolvimento comunitário formado por um conjunto de ações que iam desde as mais diretamente relacionadas aos problemas do sistema de ensino (ampliação da rede, qualificação de professores, reorganização de currículos etc.) até aquelas que diziam respeito ao desenvolvimento comunitário mais geral, como constituição de comitês comunitários. Nela são consideradas ações relativas à educação de jovens e adultos, à qualificação de professores leigos, à educação rural, à educação complementar. É também digno de nota o fato de que a Cnae incorpora, entre as estratégias pedagógicas, duas inovadoras para a época: o ensino pelo rádio e por correspondência.

Para elaborar a proposta, Moreira valeu-se dos estudos que vinham sendo realizados no âmbito do Inep. Ele cita, em seu relatório, dentre outras, as contribuições de Oracy Nogueira, que *Forneceu os meios para apurar as possíveis diferenças no processo de socialização operante no Brasil, em face das diferenças de estrutura, de economia e cultura das sociedades locais*. (p. 18); a de Manuel Diegues Júnior, sobre regiões culturais do Brasil; além de estudos produzidos por Andrew Pearse, Josildete Gomes, Aparecida Joly Gouveia.

O diagnóstico sobre Leopoldina, centro experimental piloto, incorpora informações históricas, econômicas, sociais, demográficas e culturais da cidade. Na análise da situação educacional, aponta como problemas: escolas urbanas com excesso de alunos e escolas rurais mal ins-

taladas, a defasagem idade-série, as taxas de abandono e a concentração da população escolar na primeira série. Aqui ele refina, com base em pesquisas, suas análises sobre causas do que seria mais tarde chamado “fracasso escolar”. Mas essa categoria ainda não emergira nos anos 50. Moreira discorre sobre irregular distribuição dos alunos pelas diferentes séries escolares, discriminação social e relação entre êxito escolar e origem social dos alunos. A partir de dados obtidos em pesquisa sobre três grupos escolares de Leopoldina declara:

O exame das promoções nessas três escolas, no conjunto das quatro séries do curso elementar, demonstra a relação entre o êxito escolar e a camada social a que pertence o aluno. (p. 44)

Mais adiante, reforça esse raciocínio (p. 46):

Verifica-se por essa descrição da equipe dos pesquisadores, que havia nas escolas públicas de Leopoldina um problema de melhor ou pior acolhimento de alunos, conforme a classe social de que provinham, deixando-se, assim, de obedecer ao preceito de educação indiscriminada, sem distinção de classe, estado econômico e convicções.

O contexto político da época não possibilitou vida longa à Cnae. Iniciada em 1958, teve sua pretendida expansão contida em 1961 e, em seguida, foi extinta.

Nesse mesmo período, uma outra experiência de enfrentamento dos problemas do ensino primário vinha sendo realizada em Minas Gerais, balizada por outra abordagem dos problemas de educação primária. Fruto de um acordo com os Estados Unidos, o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar – 1956/1964 (Pabae) também buscava, via estudo-piloto, implantar um programa visando à melhoria do ensino primário brasileiro, em que a chave era o treinamento de professores de escolas normais nas técnicas modernas de ensino e a produção de materiais didáticos adequados. Treinados (o termo utilizado era esse), os professores (em particular os de metodologia do ensino) treinariam os futuros professores primários em técnicas de ensino. Nessa perspectiva tecnicista, os problemas relativos à alfabetização poderiam ser resolvidos com a utilização competente de uma Didática adequada (PAIVA e PAIXÃO, 1997, 2000, 2002).

Enquanto as propostas articuladas na Cnae não prosperam, a perspectiva tecnicista do Pabae ganha força no campo pedagógico e na orientação de políticas educacionais com o golpe militar de 1964. Na verdade, a tradição inepiana é relegada ao esquecimento. No entanto, é bom lembrar, a Educação primária era tratada como instrumento de desenvolvimento tanto na proposta da Cnae quanto na do Pabae. E Cnae e Pabae eram projetos que mantinham vinculação com o Inep.

A proposta da Cnae revela o esforço de Moreira em elaborar, a partir de um conjunto amplo de resultados de pesquisas produzidas em cooperação com cientistas sociais brasileiros e estrangeiros, uma estratégia de ação para colocar a educação elementar em consonância com as demandas de modernização e de desenvolvimento nos termos em que vinham sendo pensadas no Inep.

O relatório dessa experiência foi publicado em 1960. Nesse mesmo ano, Moreira lançou livros em que organiza seu pensamento em torno de dois temas centrais em sua obra: a escola primária e a relação educação-desenvolvimento.

- Educação e desenvolvimento no Brasil

Educação e desenvolvimento no Brasil (1960b) tem como matéria-prima um curso ministrado por Moreira, como professor visitante, na Universidade de Chicago em 1959. Como no estudo sobre Santa Catarina, além de avaliar a Educação no Brasil, o texto visava a servir de orientação à realização de estudos semelhantes, nesse caso, em outros países da América Latina. Uma versão do livro foi publicada nos estados Unidos, em co-autoria com Robert J. Havihurst.

Como em textos anteriores, Moreira traça um amplo painel da evolução do país, de Colônia a República, organizando informações econômicas, sociais, políticas, geográficas, demográficas e culturais (nos quatro primeiros capítulos). Nos três capítulos subsequentes, focaliza temáticas caras ao funcionalismo: mobilidade social, relações da Educação com a família e com a religião. Discorre sobre um condicionamento recíproco entre educação e desenvolvimento e considera que, para ser progressivo, o desenvolvimento depende de um povo com contínua e crescente elevação de nível cultural. Caberia à escola elementar desempenhar [...] a *função primordial de formação cultural mínima*, co-

mum e básica de todo o povo [...]. (p. 20) Avalia que o ensino rural não é capaz de *melhorar a vida rural* e rejeita o discurso de que se pode obter fixação do homem no campo via educação e aponta a associação entre escolarização e urbanização.

A conclusão a que podemos chegar, portanto, é a de que, nas atuais condições brasileiras, só a educação escolar não é capaz de melhorar a vida rural. Talvez que ela seja, em certo sentido, um meio de melhor urbanização, porque dará às populações que migram para as áreas urbanas mínimos culturais que contribuirão para a sua melhor adaptação ao novo ambiente em que tentam viver. Neste sentido, o que estamos fazendo é útil e prático, porque, enquanto não forem realizadas reformas básicas ou de estrutura, as populações rurais não terão outro caminho que o êxodo para as cidades. (p. 191)

Apesar de privilegiar a discussão em torno da escola primária reproduzindo texto do livro a ela dedicado, que será comentado a seguir, Moreira enfoca também, porém com menor destaque, o ensino secundário, associando-o à preparação para o trabalho e o ensino superior. Dedica um capítulo à análise da administração e do financiamento da Educação e finaliza com um capítulo que trata do tema que mobilizava a sociedade brasileira àquela época – o projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em tramitação no Congresso Nacional. Segundo Cunha (1981), *A posição peculiar de João Roberto Moreira, influenciado ao mesmo tempo pela ideologia de desenvolvimento do ISEB e pelo funcionalismo da Escola de Chicago, permitiu-lhe encontrar explicações para a questão da LDB que escapavam a seus contemporâneos. [...] Neste capítulo, Moreira mostra a inevitabilidade da expansão da escolarização fazer-se por meio da escola pública apesar da resistência dos empresários do ensino. [...] Numa surpreendente previsão, Moreira dizia que a LDB seria 'ecclética, contraditória e provisória' o que impediria até mesmo seu cumprimento, o que, de fato, veio a acontecer.* (p. 11) (nota 5).

Um grupo de pesquisadores da PUC/RJ, que também analisou esse livro (BRANDÃO, 1996), avalia que ele pode [...] *ser considerado um marco no processo de constituição da disciplina sociologia da educação.* (p. 8)

- Teoria e prática da escola elementar: introdução ao estudo social do ensino primário

O livro é estruturado em doze capítulos. Nos dois primeiros, Moreira apresenta discute as relações entre educação e sociedade. Em seguida, focaliza a história e as funções da educação elementar. Seguem-se seis capítulos, em que o objeto é a prática pedagógica nas escolas: o ensino das matérias que compõem o currículo (linguagem; número e cálculo; ciências; estudos sociais), a integração entre matérias e técnicas de observação das crianças. Dedicar um capítulo sobre a direção, que inclui dimensões da burocracia e considerações sobre relações da escola com as famílias. No último capítulo, ele se ocupa da educação rural e de base (adultos).

Avaliar a variedade de temas de que trata o livro exige o conhecimento em vários subcampos da Educação. Para os objetivos deste artigo, alguns pontos devem ser destacados: o conceito de Educação, o papel do professor primário no processo de reforma e uma síntese de suas idéias sobre escola primária.

- O conceito de educação

Moreira refere-se a influências em seu pensamento. Incorpora contribuições de Durkheim, criticando o caráter conservador de sua definição:

E. Durkheim procurou caracterizar a educação como ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações jovens para adaptá-las à vida social. Esta definição, embora procure delimitar em sua compreensão o que é processo adaptativo considerado, pode facilmente levar a um fatalismo ou conservadorismo, que tornaria inútil todo esforço de progresso e renovação educacionais. (p. 2)

Vale-se de Dewey:

Não há dúvida de que muitas das diretrizes deste nosso trabalho figuram entre as adotadas e racionalmente justificadas por John Dewey. Algumas de suas premissas do livro “Democracia e Educação” são: a) a escola não pode ser uma preparação para a vida social se não reproduzir as condições típicas da vida social; b) o conteúdo das atividades escolares deve ser prático, isto é, ativo no sentido de realizar e construir; c) as atividades tecnológicas de uma era industrial são fatores decisivos na determinação

do pensamento, dos ideais e da organização social dos povos. (p. 54) [...] não significa que aceitemos as idéias de Dewey em seus fundamentos filosóficos; julgamos mesmo que elas são susceptíveis de crítica profunda e racionalmente experimental, em virtude de alguns preconceitos determinados por condições especiais da cultura norte-americana [...]. (p. 54)

Busca elaborar, como outros autores de sua época, uma aproximação da escola numa tensão entre conservação e mudança. Há aí, ele admite, uma contradição:

Mas a educação encerra em si mesma quase uma contradição. Como processo social, ela é, sobretudo conservadora, pois é o processo pelo qual os indivíduos adquirem os modos, crenças, conhecimentos e padrões de sua sociedade. [...] Ora, por outro lado, a educação intencional pretende mais do que conservar; seu escopo é aperfeiçoar o homem e, através dele, a própria sociedade; pretende mesmo, em certos momentos de crise social, ser senão o remédio, pelo menos um dos remédios para mudar a situação. (p. 15)

Essa contradição, para ele, é aparente ou resulta das contradições da própria sociedade. Exemplifica relatando resultados de pesquisa, realizada em 1954, sobre expectativas de escolarização entre *pobres operários e outras classes mais pobres* do então Distrito Federal. Observou-se, então, diz ele, que cerca de 80% dos respondentes enviavam os filhos à escola [...] *a fim de que, instruídos, eles pudessem sair da classe a que pertenciam os pais, ultrapassando as suas limitações econômicas e de trabalho manual e pesado.* (p. 15) Moreira conclui: *Vemos, assim, que a própria sociedade, pelos seus desníveis e contradições, levou uma de suas classes a formular um ideal a respeito da educação escolar, em oposição, talvez, aos interesses de outras classes sociais.* (p. 16)

- Os professores e a reforma da escola

Atento aos atores da prática, em especial, aos professores, considera que não era possível realizar reformas bruscas e de grande porte no sistema escolar. Alerta para a necessidade de se compreenderem as mentalidades vigentes entre os agentes envolvidos com a prática escolar. Acreditava que era possível,

[...] por meio simples e práticos, dinamizar um pouco mais o ensino e as atividades escolares infantis, a fim de quebrar, até certo ponto, o isolacionismo de tal escola. [...] O professor terá que, certamente, ensinar Aritmética, Leitura, Escrita, Geografia, História etc. [...] Terá que obedecer a um programa que significa uma seriação de assuntos ou pontos devidamente graduados. Ora, nada impede que esse professor procure conhecer a sua comunidade, a ambiência da escola em que trabalha; desse conhecimento lhe poderá advir uma série de sugestões que permitam dar à execução do programa escolar um conteúdo mais vivo, mais próximo da realidade local, mais participante do mundo em que vive a criança. (p. 63)

Moreira pretendia, com esse livro-fonte, contribuir para dinamizar o ensino, [...] *dar novo aspecto, novo conteúdo e nova direção à formação do magistério que futuramente deverá se encarregar do ensino elementar, bem como tentar pelos meios mais exeqüíveis reorientar o próprio magistério em exercício.* (p. 154)

- Síntese sobre escola primária

Na conclusão do capítulo III (p. 102-103), Moreira sintetiza, em dez pontos, suas idéias sobre escola primária:

1. A escola primária, moderna, corresponde ao princípio de educação como direito e dever de todos, em virtude de condições da vida contemporânea;
2. Corresponde ao mínimo de que o homem tem necessidade como equipamento cultural exigido pela sociedade do nosso tempo;
3. É universal e, por isso, pública, servindo às crianças de todas as origens, indistintamente, quaisquer que sejam suas crenças, raça, classe social;
4. É laica, o que não significa anti-religiosa, mas neutra em face das ideologias religiosas e políticas, respeitando-as igualmente;
5. É mantida pelo Governo, isto é, com recursos do povo, para o próprio povo;
6. Em face dos direitos do homem que resultam de condições ne-

cessárias à vida coletiva pacífica, reconhece também direitos da criança, como pessoa humana em desenvolvimento;

7. Procurando dar à criança as bases do seu necessário equipamento cultural, tem em vista as suas possibilidades medianas, deixando para os níveis médio e superior o aproveitamento das aptidões específicas, de acordo com as necessidades coletivas e com interesses pessoais;
8. Por equipamento cultural entende não apenas hábitos e habilidades mentais, mas também motores (manuais) e atitudes morais, cívicas ou políticas;
9. Considera as matérias escolares, inclusive a leitura e o cálculo, meios e não fins, no processo de equipar culturalmente a criança para a vida e, por isso, a aprendizagem de tais matérias deve ser realizada em situações concretas de sua aplicação ou utilização;
10. Dificulta e torna impraticáveis as rotinas escolares, em virtude da necessidade de revisão contínua do currículo e do planejamento constante das atividades educativas.

- Os problemas da escola primária brasileira

Entre os problemas que impedem que a escola primária assuma as funções necessárias à sociedade brasileira apontados por Moreira, estão:

- Falta de clareza sobre os objetivos da escola primária

Nem o governo nem a população teriam, segundo Moreira, clareza sobre os objetivos do ensino primário, que deveriam ser o de formação cultural mínima, comum e básica de todo o povo. Ele apontava, por exemplo, contradição entre esses objetivos e as expectativas de setores das camadas mais pobres que viam na escolarização dos filhos instrumento para fazê-los escapar das atividades profissionais pouco qualificadas dos pais.

- O processo de avaliação

Moreira considerava que o processo de avaliação na escola primária vinha gerando altas taxas de evasão e de repetência e impedia a generalização desse nível de ensino entre nós. Justifica seu raciocínio a partir de estudos elaborados por Kessel (1954), que mostravam

que 85% da população em idade escolar chegaram a iniciar o primário em 1945, mas apenas 15% foram aprovados na quarta série. Daí conclui que um dos problemas mais graves da escola estava localizado no sistema de avaliação, que impõe a todos os mesmos padrões de aproveitamento ao final de cada série. Para ele, isso privilegiaria os alunos “bem dotados” e estaria expulsando os demais. Permanecer na escola era mais problemático que entrar nela. Defendia, a partir dessa análise, a adoção da promoção automática.

- Isolacionismo e segregacionismo

Moreira criticava a escola primária por não estabelecer relações vitais com a sociedade, com a comunidade na qual está inserida e com os atores que dela participam. A escola estava isolada e atuava de forma a segregar gerações que nela conviviam, a separar a vida escolar da vida espontânea da criança, as aprendizagens escolares da vida social.

É interessante, para aquela época, a análise que faz de estereótipos e preconceitos com que a professora atua e que têm como explicação central valores, atitudes de sua experiência social de origem – classe média urbana. Entre os estereótipos e preconceitos manifestados por professores, cita a tendência de eles considerarem alunos de bom aproveitamento aqueles que revelam [...] *capacidade de usar com relativa facilidade os símbolos ou sinais verbais da linguagem falada e da linguagem escrita*. (p. 149). *A valorização da riqueza*.

A estrutura geral da obra mostra uma variedade de temas e uma ousada pretensão de dar conta de discussões teóricas de fundo que se desdobram em orientações sobre a organização do ensino em vários níveis: do sistema (critérios de aprovação, currículos), do estabelecimento (direção), do ambiente escolar geral (relações entre alunos, relações entre iguais) e da sala de aula (ensino de disciplinas, relações na sala de aula). Não é possível, além de constatar o fôlego que tal empreitada exige, discutir a coerência e a pertinência das articulações que fundamentam tal movimento. Isso supõe o trabalho de diferentes especialistas. Mas é interessante observar a tentativa de pensar a prática pedagógica articulada a finalidades que o sistema escolar deveria perseguir no contexto social dos anos 50 e início da década de 1960.

Compromissos internacionais

Em maio de 1961, Moreira foi chamado a dirigir o Departamento Nacional de Educação, mas em decorrência de alterações no quadro político – Jânio Quadros renunciara – essa experiência foi interrompida em setembro e ele foi coordenar um projeto de pesquisa sobre educação e desenvolvimento no Centro Latino-Americano de Pesquisas Sociais (1961/1962).

Esteve no Chile coordenando um projeto que visava à generalização e à melhoria do ensino primário na América Latina, o Projeto Principal do Escritório Regional da Unesco para a América Latina. Em 1963, assumiu a direção da representação da Unesco na América Latina.

Nesse período, elaborou um documento básico para discussão no Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (Ipes), que estava empenhado em formular propostas de reformas sociais associando capitalismo e democracia que pudessem ser contrapostas aos projetos da esquerda brasileira (MOREIRA, 1964).

Em 1964, pensou em aceitar um cargo que lhe fora oferecido no Brasil, mas aqui chegando encontrou uma situação delicada que o fez sofrer – seu filho mais velho fora preso por motivos políticos. Buscou mobilizar a rede de amigos. Não assumiu o cargo e retornou ao Chile, onde permaneceu até 1965, quando reassumiu seu cargo no Inep. Mas não encontrou ali as condições favoráveis de trabalho. Ao mesmo tempo, lecionava Sociologia Política no curso de mesmo nome na PUC/RJ.

Essa situação desconfortável levou-o de volta ao exterior, como professor visitante e consultor da Universidade de Porto Rico. Estava organizando um centro internacional de Educação Comparada quando veio a falecer, em 21 de maio de 1967.

Moreira no campo da sociologia da educação brasileira

A obra de Moreira mostra um sociólogo da Educação comprometido em explicar e mudar; em pesquisar e planejar, com a teoria e a prática. Compromissos que ele dividiu com outros cientistas sociais que se vincularam a Anísio Teixeira no CBPE. Há aqui uma dimensão interessante desses intelectuais. A interlocução que privilegiavam extrapolava os limites do campo acadêmico. Seu perfil de cientista social, construído

a partir desses compromissos e da orientação dos estudos que publicou – diagnósticos sobre a realidade escolar –, parece coerente com as características do campo das Ciências Sociais que se constituíram no Rio de Janeiro. Miceli (1987) observa que, neste estado [...], *o vigor institucional e intelectual das ciências sociais esteve via de regra ancorado em iniciativas assumidas ou encampadas por setores políticos e governamentais influentes*. (p. 10) E compara esse processo com o que se passou em São Paulo: *Enquanto na capital federal vai se construindo uma hierarquia de objetos e problemáticas em função de sua relevância para o debate político mais amplo, o que equivale a dar prioridade aos conteúdos em detrimento dos procedimentos científicos, em São Paulo logo prevaleceu uma hierarquia propriamente acadêmica privilegiando os métodos de apropriação científica (a começar pelo trabalho de campo) e os focos de interpretação, substituindo a relevância política pela excelência intelectual*. (p. 11) A contribuição e características da obra de Moreira trazem marcas das condicionantes apontadas por Miceli para o caso do Rio de Janeiro. Ele seria um intelectual típico desse estado naquele período.

A obra de Moreira mostra um intelectual que procurou entender o sistema escolar brasileiro apropriando-se de conhecimentos produzidos em diferentes campos do conhecimento: História, Economia, Antropologia, Psicologia, Biologia e Sociologia, a partir dos quais elaborou diagnósticos da realidade escolar brasileira nos anos 50/60.

Ao se ocupar de discussões de caráter micro, Moreira discute temas que hoje são privilegiados pela Sociologia da Educação. Foi essa dimensão que despertou meu interesse pelo autor. Estão presentes em seus textos discussões sobre: fracasso escolar, relação família-escola, sala de aula, o ambiente da instituição escolar, cultura escolar e cultura da família, linguagem e sucesso escolar, escola e comunidade. Ele se revela atento aos atores do sistema escolar ao considerar as “mentalidades” dos professores primários, quando reflete sobre as reformas que se fazem necessárias. Avaliando o peso desses atores na concretização de mudanças na prática pedagógica, desconfia de reformas radicais. Ao tratar de causas da evasão e repetência, coloca em pauta a distância entre valores e padrões culturais que separam os alunos dos professores. Ao discutir as finalidades da escola primária, focaliza formas como certos setores sociais se apropriam da

escolarização. Hoje, retomamos tais temáticas, influenciados por abordagens que nos chegaram, principalmente, via teorias da reprodução, sem recuperar a memória da nossa história da Sociologia da Educação e de autores como Moreira.

Do ponto de vista macro, Moreira trata de um tema que foi central no decorrer dos anos 50/60 – a relação educação e desenvolvimento. Essa relação está no centro da versão brasileira de otimismo com as possibilidades do sistema escolar que caracterizou os anos do pós-guerra. Discussões sobre esse tema mobilizaram intelectuais brasileiros naquele período. Não é possível ignorar sua importância no âmbito da história da Sociologia da Educação entre nós. Mapear as orientações assumidas na discussão sobre educação e desenvolvimento não é tarefa fácil. Horta (1982) assinala o surgimento dessa discussão no período 1956/1960, que incluía posições diferentes que iam [...] *desde a afirmação de que o desenvolvimento econômico deveria ser buscado primeiramente, pois traria como consequência necessária o desenvolvimento educacional, até a afirmação contrária de que a Educação era pré-condição essencial para o desenvolvimento econômico só havendo o desenvolvimento educacional se houvesse antes desenvolvimento educacional. Entre os dois extremos, surgiu toda uma gama de posições diferentes quanto às relações entre Educação e desenvolvimento, dependentes, logicamente, da forma como esses dois conceitos eram definidos.* (p. 33) A explicação dessa relação em Moreira conteria, segundo Cunha (1981), elementos da ideologia desenvolvimentista do Iseb e do funcionalismo da Escola de Chicago.

Em Moreira há uma preocupação que vale retomar. Apropriando-se de contribuições das Ciências Sociais produzidas em países do hemisfério norte, ele pretende elaborar uma reflexão autônoma sobre a realidade brasileira. Ao colocar em pauta João Roberto Moreira, gostaria de ter contribuído para dar visibilidade a um autor que, independentemente da avaliação da pertinência, da coerência interna de sua obra, da originalidade e do significado de sua empreitada intelectual, que está ainda por ser realizada, faz parte da história da Sociologia da Educação no Brasil. E, como disse no início deste artigo, não é possível percorrer a história da Sociologia da Educação no Brasil sem conhecê-lo.

Notas

- 1 Em um texto em que explora a “recepção” da obra de Michel Foucault, Bourdieu (1997, p. 19-20) escreve nas linhas derradeiras o seguinte: “frente a todas as ameaças que envolvem a recepção, pode-se perguntar muito seriamente se um pensador consciente não tem interesse, às vezes, em fazer-se ilegível, não no sentido da grande obscuridade carismática heideggeriana e holderliniana; quero dizer, a fazer-se difícil de ler para ter alguns verdadeiros leitores, no lugar de muitos desses terríveis não leitores que parece que lêem”.
- 2 Miceli (2001, p. 114), ao comentar as aulas inaugurais de Michel Foucault, Roland Barthes e Pierre Bourdieu no Collège de France, escreve que elas podem ser vistas “como exemplares sequenciais de uma espécie em diálogo. Todavia, quando examinamos umas em relação às outras, elas surtem esse efeito que acaba vindo à tona na fala de todos: cada um deles se sente desafiado a ser melhor, mais brilhante e audacioso, do que seus antecessores. Tudo se passa como se Bourdieu redigisse sua aula com aquela proferida por Barthes na cabeça, fazendo com que algo da prosa límpida e encantada do colega passasse a pontuar o texto de um craque no enlace de condicionantes. Seja como for, percebe-se um capricho rematado na redação da aula, destoante de outros trabalhos de Bourdieu, dono de uma prosa imagética e de rigor conceptual”.
- 3 Referir-se aos capitais dos agentes não é proferir julgamentos de quaisquer espécies, afirmar algo sobre as características morais individuais ou sobre o valor das pessoas, mas descrever um estado relativo das posições no espaço das posições sociais. Capital, portanto, é uma propriedade relacional, só podendo ser identificada em relação a outras. Os capitais podem ser de diversos tipos (econômico, político, cultural, lingüístico, de relações sociais), podem existir em vários estados (incorporado, objetivado, institucionalizado) e podem converter-se uns nos outros (por exemplo, os integrantes do campo do poder, em particular os políticos profissionais, são pessoas que, em geral, conseguiram com sucesso converter capital econômico em capital político). Além disso, os capitais possuem “leis” (por exemplo, a que afirma a atração tendencial do capital ao capital – “capital atrai capital”). O *capital*

simbólico é uma propriedade especial e rara, cuja mágica consiste em conferir fama e credibilidade ao seu proprietário, isto é, dotá-lo do poder legítimo de enunciação da palavra legítima.

- 4 As coações que os agentes das posições sociais mais desfavorecidas sofrem na escola são tanto mais fortes e resistentes quanto mais sutis, como as “quase invisíveis de tão habituais” coações que advêm da linguagem e de todas as censuras corporais suportadas por esses agentes. As disposições lingüísticas dos agentes mais desfavorecidos são expressas na forma de uma *hexis* corporal (inibição, acanhamento, gagueira, desconfiança) que constitui a entrada da dominação simbólica no corpo (há uma perfeita descrição literária da somatização física dos esquemas de dominação na novela *O sócio*, de Dostoievski, na qual a personagem principal, Goliádkin, funcionário público subalterno, passa por inúmeras situações de constrangimento físico imposto pela incorporação da dominação simbólica que, às vezes, chega até à paralisia da vontade).

Referências

- BEISIEGEL, Celso de Rui. *Estado e educação popular*. São Paulo: Pioneira, 1974.
- BRANDÃO, Zaia et al. O esquecimento de um livro: tentativa de reconstituição de uma tradição intelectual no campo da educação. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 3, p. 18-30, set./dez. 1996.
- COULON, Alain. *A Escola de Chicago*. Campinas: Papirus, 1995.
- CORRÊA, Mariza. A revolução dos normalistas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 66, p. 13-24, ago. 1988.
- CUNHA, Luiz Antônio. Educação e sociedade no Brasil. *Boletim Informativo e Bibliográfico de Ciências Sociais (BIB)*, Rio de Janeiro, n. 11, p. 7-24, 1981.
- _____. A educação na Sociologia: um objeto rejeitado? *Cadernos CEDES*, São Paulo, n. 27, p. 9-22, 1992.
- GOMES, Josildete da Silva. A educação nos estudos de comunidade no Brasil. *Educação e Ciências Sociais: Boletim do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 63-105, ago. 1956.

- HORTA, José Silvério Baia. *Liberalismo, tecnocracia e planejamento educacional no Brasil: uma contribuição à história da educação brasileira no período 1930-1970*. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982.
- KESSEL, Moysés I. A evasão escolar no ensino primário. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 56, p. 53-72, out./dez. 1954.
- MENDONÇA, Ana W.; BRANDÃO, Zaia (org.). *Por que não lemos Anísio Teixeira? Uma tradição esquecida*. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.
- MICELI, Sérgio. Condicionantes do desenvolvimento das Ciências Sociais no Brasil: 1930-1964. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, [S.l.], v. 2, n. 5, p. 5-26, out. 1987.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas: Papirus, 1990.
- MOREIRA, João Roberto. *Os sistemas ideais de educação: da crítica à sociologia e psicologia educacionais e do valor nas aplicações pedagógicas*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1945.
- _____. *A educação em Santa Catarina: sinopse apreciativa sobre a administração, as origens e a difusão de um sistema estadual de educação*. Rio de Janeiro: Cileme/Inep/MEC, 1954.
- _____. *A escola elementar e a formação do professor primário no Rio Grande do Sul*. Rio de Janeiro: Cileme/Inep/MEC, 1955a.
- _____. *Introdução ao estudo do currículo da escola primária*. Rio de Janeiro: Inep/MEC, 1955b.
- _____. A pesquisa e o planejamento em educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 38, n. 90, p. 8-23, abr./jun. 1963.
- _____. Aspectos atuais da situação educacional e cultural em Pernambuco. *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 21-75, dez. 1956.
- _____. Delineamento geral de um plano de educação para a democracia no Brasil. *Boletim informativo do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais*, Rio de Janeiro, nov. 1964.
- _____. *Educação e desenvolvimento no Brasil*. Rio de Janeiro: Centro Latino-Americano de Pesquisas em Ciências Sociais, 1960b.
- _____. *Teoria e prática da escola primária: introdução ao estudo social do ensino primário*. Rio de Janeiro: CBPE/Inep/MEC, 1960a.
- _____. *Uma experiência de educação: o projeto piloto de erradicação do analfabetismo do Ministério da Educação e Cultura*. Rio de Janeiro: Gráfica Carioca, 1960c.

- NOVA, Sebastião Vila. *Donald Pearson e a Escola de Chicago na sociologia brasileira: entre humanistas e messiânicos*. Lisboa: Veja, 1998.
- NUNES, Clarice. Anísio Teixeira: a luta pela escola primária pública no país. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante ; MENEZES, Maria Cristina (Orgs.) *Anísio Teixeira, 1900-2000: Provocações em educação*. Campinas: Autores Associados; Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2000. p. 107-127.
- REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. In Memoriam: João Roberto Moreira (biobibliografia). Rio de Janeiro, v. 48, n. 107, p. 103 –107, jul./set. 1967.
- PAIVA, Edil Vasconcelos; PAIXÃO, Lea Pinheiro. *PABAE (1956-1964): a americanização do ensino elementar no Brasil*. Niterói: Eduff, 2002.
- _____. PABAE, o ensino primário com assistência internacional. In: FARIA, Luciano Mendes de; PEIXOTO, Ana Maria Casassanta (Orgs.). *Lições de Minas: 70 anos da Secretaria de Educação*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2000. p. 104-119.
- _____. O PABAE e a supervisão escolar. In: SILVA JÚNIOR, Celestino ; RANGEL, Mary (Orgs.). *Nove olhares sobre a supervisão*. Campinas: Papirus, 1997. p. 37-57.
- PAIXÃO, Lea Pinheiro. João Roberto Moreira. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de A.; BRITTO, Jader de M. *Dicionário de educadores brasileiros*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999. p. 270-276.
- XAVIER, Libânia Nacif. *O Brasil como laboratório: educação e ciências sociais no projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (1950/1960)*. 1999. Tese (Doutorado)- Departamento de Educação da PUC/RJ, Rio de Janeiro, 1999.

Sociology of Education; Primary School; Education and Development.

El catarinense João Roberto Moreira - un Sociólogo de la Educación Olvidado

Abstract

The text summarizes dimensions of João Roberto Moreira's work and his professional career (1912/1967). Born in the state of Santa Catarina, this sociologist of education was associated to the intellectual framework of Anísio Teixeira who was the head of INEP in the 50's and early 60's. He has conducted research and diagnosis of the Brazilian educational system, the changes that should take place in primary school so that it would be an instrument for development and he established the links between education and development, theme which mobilized the Brazilian educational field in that period.

Key words

Sociology of education; Moreira, João Roberto (1912-1967); Education and Development; Primary School.

Resumen

E presente texto aborda las dimensiones de la obra de Joao Roberto Moreira (1912-1967), y su trayectoria profesional. Moreira nació en Santa Catarina, Brasil, y como sociólogo de la educación participó del movimiento intelectual de Anísio Teixeira, quien en la década de los años de 1950 y en los inicios de los años de 1960, era responsable del Instituto Nacional de Estudios y Pesquisas en educación – Inep. También, escribió diagnósticos en relación con el sistema de enseñanza brasileiro y sobre los posibles cambios que debían ser realizados en la escuela primaria para que ella pudiese ser un instrumento de desarrollo. También, se preocupó con la relación entre desarrollo y educación, tema de vital importancia en la educación brasileira en ese momento histórico.

Palabras claves

Sociología de la Educación; Moreira, Joao Roberto (1912 – 1967); Educación y Desarrollo; Escuela Primaria.

Praia do Flamengo, n. 100/302
22210-030- Rio de Janeiro/RJ
e-mail: lpaixao@üs.com.br

Recebido em: 20/06/2002
Aprovado em: 29/08/2002