

Dossiê

PLANOS GOVERNAMENTAIS, MANIFESTOS E APELOS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PERÍODO DA FORMAÇÃO NACIONAL- BURGUESA (1948-1964)

José Carlos Souza Araujo^{1,2} 

Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro³ 

RESUMO

O objeto do presente artigo está centrado em explicitar as relações de força presentes na temática em torno da formação de professores no Brasil entre os anos de 1948 e 1964. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental cujos objetivos abarcaram, durante o período anunciado há pouco, treze diretrizes de ordem institucional advindas da Comissão Econômica para a América Latina (Cepal) desde 1948, do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb), criado em 1955 – da Aula Inaugural de Vieira Pinto (1956) no Iseb –, dos Programas de Metas (1958) e (1959) do Presidente Juscelino Kubitschek, do Manifesto ‘Mais Uma Vez Convocados’ (1959), de compromissos interministeriais decorrentes da Reunião de Punta del Este, Uruguai (1961), do Plano Nacional de Desenvolvimento (Brasil, 1962), do Plano Trienal 1963–1965 (Brasil, 1963), além de um Comício e de uma Mensagem de João Goulart ao Congresso Nacional, respectivamente em 13 e 15 de março de 1964.

Palavras-chave: Formação do Professor, Formação Nacional-Burguesa, Capitalismo.

¹Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia/MG, Brasil

²Universidade de Uberaba (Uniube), Uberaba/MG, Brasil.

³Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Ituiutaba/MG, Brasil.

PLANES DE GOBIERNO, MANIFIESTOS Y CONVOCATORIAS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EL PERIODO DE LA EDUCACIÓN NACIONAL-BURGUESA (1948-1964)

RESUMEN

El presente artículo tiene por objeto explicitar las relaciones de poder que atravesaron la temática de la formación de profesores en Brasil entre 1948 y 1964. Se trata de una investigación bibliográfica y documental que abarcó trece directrices institucionales formuladas en el período, entre ellas: las proposiciones de la Comisión Económica para América Latina (Cepal) a partir de 1948; las reflexiones del Instituto Superior de Estudios Brasileños (Iseb), creado en 1955, incluida la Lección Inaugural de Vieira Pinto (1956); los Programas de Metas del gobierno de Juscelino Kubitschek (1958–1959); el Manifiesto *Una vez más convocados* (1959); compromisos interministeriales asumidos en la Reunión de Punta del Este, Uruguay (1961); el Plan Nacional de Desarrollo (1962); el Plan Trienal 1963–1965; además de un mitin y un mensaje del presidente João Goulart al Congreso Nacional, respectivamente los días 13 y 15 de marzo de 1964.

Palabras clave: formación del profesorado. formación nacional-burguesa, capitalismo.

GOVERNMENT PLANS, MANIFESTOS, AND APPEALS TO TEACHER TRAINING IN THE PERIOD OF BOURGEOIS NATIONAL FORMATION (1948-1964)

ABSTRACT

This article aims to explicate the power relations that permeated the debate on teacher education in Brazil between 1948 and 1964. It is a bibliographical and documentary study that encompassed thirteen institutional guidelines formulated during this period, among them: the propositions of the Economic Commission for Latin America (ECLA/CEPAL) from 1948 onwards; the reflections of the Higher Institute of Brazilian Studies (Iseb), created in 1955, including Vieira Pinto's Inaugural Lecture (1956); the Targets Program of President Juscelino Kubitschek (1958–1959); the Manifesto *Once Again Called Upon* (1959); interministerial commitments arising from the Meeting of Punta del Este, Uruguay (1961); the National Development Plan (1962); the Triennial Plan (1963–1965); as well as a rally and a presidential message by João Goulart to the National Congress, on March 13 and 15, 1964, respectively.

Keywords: Teacher education, National-bourgeois formation, Capitalism.

INTRODUÇÃO

[Trata-se de um] “[...] humanismo do nosso tempo, que prezará fundamentalmente o conhecimento das ciências da cultura e da natureza, a posse das técnicas de exploração fecunda da realidade material e as artes que expressem o sentido original do homem brasileiro. Apresenta-se, assim, *a educação como aspecto capital da teoria do desenvolvimento*. Para o Brasil atual, *a educação é a difusão dessa ideologia*. (Vieira Pinto (1956, p. 50–51, grifo nosso)

Meta 30 – Intensificação da formação de pessoal técnico e *orientação da Educação para o Desenvolvimento*, com a instalação de *institutos de formação especializada* (Programa de Metas do Presidente Juscelino Kubitschek (1958, p. 20, grifo nosso).

O objeto do presente artigo está centrado em explicitar as relações de força presentes nas aspirações em torno da formação de professores no Brasil entre os anos de 1948 e 1964. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental; esta se faz com fontes primárias, que abarcam treze diretrizes de caráter institucional, tal como está explicitado no resumo deste.

Os documentos selecionados para a pesquisa contemplam fontes institucionais e programáticas configuradas pelo caráter oficial, ou seja, planos de governo, manifestos, discursos e compromissos interministeriais, partindo do pressuposto de que tais documentos expressam, no nível da formulação política, as relações de força e os projetos de sociedade que estavam em disputa nesse período de transição do capitalismo competitivo para o monopolista.

É foco deixar elucidado a respeito de como se formularam diagnósticos, metas e reivindicações que tinham em vista da formação de professores. A análise foi feita à luz da conjuntura, e procurou articular as fontes institucionais às contradições estruturais e à situação do campo educacional, tais como o analfabetismo, o professorado leigo, a expansão da escolarização primária, crescimento demográfico e seus desdobramentos no campo escolar etc.

Em particular, estabelecendo-se o ponto de partida em 1948, pela criação da Cepal, tem-se o marco da concepção de desenvolvimento no Brasil que estará em vigência desde então, que será traduzida em perspectivas desenvolvimentista e nacionalista em movimento desde os anos 1950 no Brasil, bem como a *formação nacional-burguesa*.

O conceito de formação é basilar na linguagem pedagógica, configurando-se como insubstituível, mesmo contemporaneamente: é extremamente comum, nos dias atuais, referir-se à formação inicial, continuada, permanente, presencial, remota, em serviço, à distância, ou simplesmente clamar-se por formação seja do aluno, seja do professor.

Também muito se escreveu, nas últimas décadas, sobre a formação de professores, a valorização do professor, representações sobre o professor, qualidades do professor, pedagogia do professor, didática do professor, *status* do professor, trabalho docente, história da formação docente, ética docente, profissão docente etc. A discussão sobre sua formação é longa, pois paulatinamente tornou-se intrínseca à existência humana pelo menos desde os tempos medievais e modernos.

O foco deste artigo assume a formação professor ou a formação docente como uma questão de política educacional nos anos de 1950 e 1960 dada a escassez ou a existência de professores leigos.

A documentação definida para a descrição, explicação e interpretação permite focalizar a formação do professor como parte de um processo fundado em contradições, numa perspectiva de totalidade, mas em movimento no decorrer de 1948 a 1964 em vista da modernização da sociedade brasileira.

Os projetos, as aspirações, as reivindicações, as críticas sobre a formação do professor não têm foco no exercício profissional docente, na sala de aula ou na formação inicial, nem mesmo na seriação escolar. Interessa-nos, em particular, a história da formação docente explicitada em documentos de caráter institucional, tal como se descreveu inicialmente, no período de 1948 a 1964, demarcado como período da denominada por *formação nacional-burguesa*.

Esta locução tem suas raízes na historiografia brasileira, o que a tornou uma categoria de análise para a descrição, explicação e interpretação – como níveis científicos – da realidade a partir das dimensões socioeconômica e política do Brasil, seja em sua vertente crítica, seja em relação à dialética marxista. Um exemplo de tal abordagem se encontra em Florestan Fernandes (1975) já mencionado anteriormente, referente às três fases do capitalismo brasileiro.

A associação entre a formação nacional-burguesa, do final dos anos de 1940 e os primeiros meses de 1964, e a formação do professor implicam em expressar que as contradições em torno da formação nacional-burguesa, naquele período, também se fazem presentes na formação do professor. De acordo com o princípio de totalidade, o todo se explicita em partes – dentre elas, a formação do professor – e que tal parte convive com a formação nacional-burguesa.

As estruturas sociais – entre elas a formação do professor – compartilham da dinâmica socioeconômica, o que se verificará pelo conjunto desse artigo; mencione-se, em particular, pelas referências ao *grifo nosso* a cada uma das citações textuais, muito ricas para revelar o contexto, a circunstância, a conjuntura em torno da formação do professor e dos projetos emergentes a respeito entre 1948 e 1964.

Além de Florestan Fernandes (1975), já mencionado, podem ser levados em conta em torno de tal projeto de formação nacional-burguesa em Nelson Werneck Sodré (1958), Caio Prado Júnior (2011), cuja 1ª. edição é de 1942; João M. C. de Mello e Fernando Novais (2009), Fernando Novais (1975). Há muitos outros nos anos de 1950 e 1960 a discutir tal questão tais como Hélio Jaguaribe, Celso Furtado, Ignacio Rangel, Alberto Guerreiro Ramos, Álvaro Vieira Pinto, João Cruz Costa etc (sugere-se, ainda, o artigo de Bresser- Pereira (1997), uma vez que reúne uma extensa bibliografia a respeito da temática).

ESTRUTURA E CONJUNTURA/CIRCUNSTÂNCIAS: AS MÚLTIPLAS DETERMINAÇÕES

A título de referencial teórico – em atendimento à perspectiva da dialética marxista – visamos elucidar textualmente os princípios da práxis, de totalidade, de movimento, de qualidade e quantidade e de contradição no âmbito da história brasileira entre o fim dos anos 1940 e o final de março de 1964. Considere-se a análise, a partir da perspectiva gramsciana,

que permite compreender como as políticas de formação docente se articularam às disputas hegemônicas e ao papel social do professor no projeto de desenvolvimento nacional (Saviani, 2007).

Propõe-se que se utilize mais acertadamente de um termo mais preciso: conjuntura.

[...] deve-se distinguir no estudo de uma estrutura os movimentos orgânicos (relativamente permanentes) dos elementos que podem ser denominados “de conjuntura” (que se apresentam como ocasionais, imediatos, quase acidentais) (Gramsci, 1980, p. 45).

Nessa direção, cabe refletir sobre a distinção entre o que é orgânico e o que é ocasional, quase acidental ou imediato. A estrutura brasileira, em trânsito nos anos de 1950, estará fundada no *capitalismo monopolista* (Fernandes, 1975). A visão de mundo liberal sob a estrutura capitalista evidentemente cimenta a dimensão própria da estrutura, composta por infraestrutura e superestrutura. Em seu interior, se encontra a conjuntura.

Todavia, a dimensão ocasional ou circunstancial ou quase acidental – a que cimenta a conjuntura e que pode vir a ser mais ou menos ampliada em termos de periodização – implica que busquemos as aspirações em torno da formação do professor entre o ano de 1948 e o fim de março de 1964, anteriormente à ditadura civil-militar.

Em suma, trata-se de se assumir como objeto a formação do professor nessa conjuntura perante as estatísticas, a fim de se responder à questão: quais relações de força passaram a pesar em nível conjuntural, mas sob a diretriz do modo de produção capitalista em transição da fase competitiva à monopolista?

Contudo, também na conjuntura se manifesta a tradição das gerações passadas, inclusive em circunstâncias especificamente conjunturais:

Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhe as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram. A tradição de todas as gerações passadas é como um pesadelo que comprime o cérebro dos vivos. [...] nessas épocas [os homens] conjuram temerosamente a ajuda dos espíritos do passado, tomam emprestados os seus nomes, as suas palavras de ordem, o seu figurino, a fim de representar, com essa venerável roupagem tradicional e essa linguagem tomada de empréstimo. (Marx, 2011a, p. 25–26).

Na mesma obra de Marx (2011a, p. 162), as circunstâncias se configuram pelo poder da sociedade:

Se o homem é formado pelas circunstâncias, será necessário formar as circunstâncias humanamente. Se o homem é social por natureza, desenvolverá sua verdadeira natureza no seio da sociedade e somente ali, razão pela qual devemos medir o poder de sua natureza não através do poder do indivíduo concreto, mas sim através do poder da sociedade.

Em diálogo com Étienne Bonnot de Condillac (1714–1780), um empirista francês, veja-se como Marx (2011b, p. 161) situa o desenvolvimento do homem em torno da educação e das circunstâncias:

Em sua obra intitulada *L'essai sur l'origine des connaissances humaines* [Ensaio sobre a origem dos conhecimentos humanos], Condillac desenvolveu os pensamentos de Locke e demonstrou que não apenas a alma, mas também os sentidos, não apenas a arte de fazer ideias, mas também a arte da captação sensorial eram obra da experiência e do hábito. *Da educação e das circunstâncias externas dependerá, por conseguinte, todo o desenvolvimento do homem* (grifo nosso).

Novamente, Marx (2011b, p. 162) retoma a força da experiência, do hábito, da educação, da influência das circunstâncias sobre os homens sobre a capacidade intelectual:

Não é preciso ter grande perspicácia para dar-se conta do nexos necessário que as doutrinas materialistas sobre a bondade originária e a capacidade intelectual igual dos homens, sobre a força onipotente da experiência, do hábito, da educação, da influência das circunstâncias sobre os homens, do alto significado da indústria, do direito ao gozo etc.

Essa concepção já estava presente desde 1846 nos escritos de Marx e Engels (2001, p. 47), como quando afirmam a necessária interlocução entre os homens:

A História não é senão a sucessão das diferentes gerações, cada uma das quais explora os materiais, os capitais, as forças produtivas que lhes são transmitidas pelas gerações precedentes; assim sendo, cada geração, por um lado, continua o modo de atividade que lhe é transmitido, mas em circunstâncias radicalmente transformadas, e, por outro lado, ela modifica as antigas circunstâncias entregando-se a uma atividade radicalmente diferente.

Nessa perspectiva, a discussão sobre a formação do professor no Brasil será enfocada como parte de uma totalidade menor ou uma das partes de que se compõe o todo – a conjuntura de transição do capitalismo competitivo para o capitalismo monopolista, porém levando em conta a corporificação do último desde a segunda metade dos anos de 1950, quando também se identificam significativas urgências em torno da formação do professor.

Embasada no pensamento de Gramsci (1980), a análise de conjuntura exige uma investigação detalhada das relações de força que atuam em diferentes níveis da totalidade social, especialmente as relações contraditórias entre infraestrutura e superestrutura, mediadas pela conjuntura (Gramsci, 1980), em particular no âmbito do modo de produção denominado por capitalismo monopolista.

Norteados por essas reflexões iniciais, cabe retomar o objeto deste estudo, que se envolve com a descrição, explicação e interpretação de caráter conjuntural, mas cimentadas pela estrutura capitalista desde o início do século XIX:

Com essa definição, ela protegia tanto as fontes da acumulação pré-capitalista, que continuaram a dinamizar o persistente esquema *neocolonial de exportação-importação*, que deu lastro ao crescimento interno do *capitalismo competitivo*, quanto o modelo de acumulação propriamente capitalista, nascido com a mercantilização do trabalho e as relações de produção capitalista, que possibilitaram a revolução urbano-comercial e a transição concomitante para o industrialismo, ainda sob a égide do capitalismo competitivo (Fernandes, 1975, p. 262, grifo nosso).

A possibilidade de uma revolução industrial tal como se verifica, em particular desde os anos de 1950, em vista do conseqüente aumento do industrialismo conduz ao capitalismo monopolista, que se corporifica ou se consolida no decorrer da ditadura civil-militar entre 1964 e 1985, qualificada por Bresser-Pereira (1997) por *interpretação autoritário-modernizante*.

CAPITALISMO MONOPOLISTA E FORMAÇÃO NACIONAL-BURGUESA ENTRE O FIM DOS ANOS DE 1940 E O FINAL DE MARÇO DE 1964

Florestan Fernandes (1975, p. 277–78) considera que, historicamente, o desenvolvimento capitalista brasileiro em perspectiva global assim pode ser descrito: “a) fase de eclosão de um mercado capitalista especificamente moderno; b) fase de formação e expansão do capitalismo competitivo; c) fase de irrupção do capitalismo monopolista”. A caracterização dessas fases se refere aos

[...] três padrões de desenvolvimento capitalista (com as variantes que resultaram de sua evolução interna), [e] se vinculam à implantação e às sucessivas transformações do capitalismo na sociedade brasileira, do início do século XIX aos nossos dias. (Fernandes, 1975, p. 278).

O capitalismo brasileiro desde a Abertura dos Portos em 1808 aos anos de 1860 constitui-se como primeira fase, cuja denominação é de *transição neocolonial*, e se refere às “[...] evidências históricas da crise estrutural irreversível do sistema de produção escravista”, e pertence à *fase de eclosão do mercado capitalista moderno* (Fernandes, 1975, p. 278).

A segunda é denominada pelo autor como fase que compreende a “[...] consolidação e disseminação desse mercado e por seu funcionamento como fator de diferenciação do sistema econômico” (Fernandes, 1975, p. 278, grifo nosso). Abarca ela

[...] o período de consolidação da economia urbano-comercial quanto à primeira transição industrial verdadeiramente importante; e vai, *grosso modo*, da sexta década ou do último quartel do século XIX até a década de 1950, no século XX. (Fernandes, 1975, p. 278).

A terceira fase irrompe com o *capitalismo monopolista*, em que se encontra demarcada, nesse artigo, a formação do professor como objeto; manifesta-se da seguinte forma:

[...] pela reorganização do mercado e do sistema de produção, através das operações comerciais, financeiras e industriais da “grande corporação” (predominantemente estrangeira, mas também estatal ou mista). Embora as tendências para essa evolução sejam anteriores, ela só se acentua no fim da década de 1950 e só adquire caráter estrutural posteriormente à “Revolução de 1964”. (Fernandes, 1975, p. 278).

É a esta altura que se vincula a análise de conjuntura em torno da discussão sobre a formação do professor em período anterior à emergência da ditadura civil-militar, quando o capitalismo monopolista ganha materialidade e fortalece os aspectos de um capitalismo nascente industrialmente. Em suma, trata-se de se compreender o clima político, econômico e educacional que se instaura ao final dos anos de 1940.

De acordo com Bresser-Pereira (1997, p. 4), tal *interpretação nacional-burguesa* sobre o Brasil,

[...] surge nos anos quarenta e alcança pleno desenvolvimento nos anos cinquenta, reflete as mudanças econômicas e políticas ocorridas no Brasil, principalmente a partir de 1930 [...] É a interpretação do Partido Comunista, e será principalmente a interpretação do Grupo de Itatiaia, que publica entre 1953 e 1955 a revista *Cadernos do Nosso Tempo*, e afinal se reúne no Iseb (Instituto Superior de Estudos Brasileiros) que, depois de diversos conflitos internos, é extinto pelo regime militar. Será também, embora em menor grau, a interpretação dos economistas da Cepal (Comissão Econômica para a América Latina, da ONU).

A formação nacional-burguesa se manifesta inicialmente por uma crítica da *interpretação da vocação agrária*, a primeira dentre tais interpretações até aqui mencionadas. A formação nacional-burguesa qualifica a cultura brasileira como alienada, transplantada, inautêntica, ornamentada, dentre outros adjetivos, do que se infere a tradicional concepção de que o país está sobrecarregado de inferioridade colonial. Dessa posição, emerge a busca por “[...] uma identidade cultural nacional e a formular um projeto nacional para o Brasil: um projeto de industrialização e independência política” (Bresser-Pereira, 1997, p. 5).

Nesse sentido, aqui se encontra o cerne por meio do qual se engendrou o capitalismo monopolista mencionado há pouco, resultante, na linguagem de Florestan Fernandes (1975, p. 282–309), do *capitalismo competitivo*, o qual estabeleceu fronteiras com a transição na direção do *capitalismo monopolista*.

A sociedade é dividida em dois grandes blocos. De um lado, a oligarquia agrário-mercantil dominante, aliada ao imperialismo, opõe-se à industrialização brasileira e busca manter o *status quo* semicolonial, semifeudal e primário exportador. De outro lado, sob a liderança de Getúlio Vargas e depois de Juscelino Kubitschek, temos o grupo modernizante: a burguesia industrial nacional, as classes médias técnicas (os tecnoburocratas) e os trabalhadores urbanos, além de frações substituidoras de importação da velha oligarquia. (Bresser-Pereira, 1975, p. 5).

Caberia à burguesia industrial uma conceituação:

É a “burguesia nacional” uma construção mental com uma certa base na realidade que, segundo a interpretação nacional-burguesa, seria nacionalista, industrializante moderna e socialmente progressista, enquanto a burguesia agrário-mercantil seria tradicional, colonial, anti-industrializante. [...] são os representantes da oligarquia substituidora de importações, como é o caso de Getúlio Vargas, que deterão a liderança do poder político no período do pacto populista. (Bresser-Pereira, 1997, p. 5).

O sentido da locução, *pacto populista*, está referido à interpretação nacional-burguesa. Em particular, Celso Furtado é o

[...] economista mais influente da época, que traz *para o Brasil a crítica da Cepal à teoria neoclássica sobre o desenvolvimento* [...], faz a análise do modelo primário-exportador e, mais genericamente, do subdesenvolvimento brasileiro, e propõe a industrialização via substituição de importações e planejamento econômico (Bresser-Pereira, 1997, p. 6, grifo nosso).

Para o Iseb, bem como para Celso Furtado, a preocupação era a de explicar a realidade brasileira e, por extensão, a realidade latino-americana:

[...] era a de criticar as teorias desenvolvidas nos países centrais e construir uma teoria alternativa capaz de explicar a realidade brasileira ou latino-americana. [...] o projeto de industrialização da Cepal e o projeto de construção nacional sob a liderança da burguesia nacional e do Estado possuíam muitos pontos em comum. As ideias de planejamento e de industrialização substitutiva de importações eram centrais [...]. A ideologia nacional-burguesa, entretanto, não era apenas burguesa. Era também uma primeira manifestação da ideologia modernizadora, desenvolvimentista e eficientista, da tecnoburocracia nascente no aparelho do Estado. (Bresser-Pereira, 1997, p. 6-7).

A seguir e cronologicamente, trazemos alguns aspectos que revelam correlações de ordem educacional, com maior ou menor incidência na configuração da formação nacional-burguesa, o que também incide sobre a formação do professor.

Historicamente, a instituição da Cepal – entidade da Organização das Nações Unidas (ONU) – criada em 25 de fevereiro de 1948, é fundamental porque foi responsável por promover a inserção do termo *desenvolvimento* no cenário econômico, político, social, educacional latino-americano e, particularmente, brasileiro (Colistete, 2001), em substituição à categoria *progresso*, emergente na França através do movimento iluminista desde os meados do século XVIII.

A Cepal é uma das cinco comissões regionais do Conselho Econômico e Social da ONU, com sede em Santiago, Chile, e foi criada com o seguinte objetivo:

[...] monitorar as políticas direcionadas à promoção do desenvolvimento econômico da região latino-americana, assessorar as ações encaminhadas para sua promoção e contribuir para reforçar as relações econômicas dos países da área, tanto entre si como com as demais nações do mundo. Posteriormente, seu trabalho ampliou-se para os países do Caribe e incorporou o objetivo de promover o desenvolvimento social e sustentável (Brasil, 2025, *on-line*).

A Cepal realiza

[...] estudos e pesquisas relativos ao desenvolvimento econômico e social da região, a formulação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e prestação de serviços operativos nos campos da informação especializada, assessoramento, capacitação e apoio à cooperação e coordenação regional e internacional. (Brasil, 2025, *on-line*).

Nos anos de 1950, o trabalho da Cepal foi o de promover [...] o desenvolvimento latino-americano através de políticas de industrialização conduzidas pelo Estado para reduzir as brechas entre as economias desenvolvidas e as economias em desenvolvimento (Organização das Nações Unidas, 1954).

Por sua vez, a economia então é caracterizada por dois polos: centro e periferia. De um lado, estariam as economias desenvolvidas, industrializadoras e disseminadoras de progresso técnico; de outro, na periferia, que também acolhia as economias latino-americanas, situavam-se as economias em situação de subdesenvolvimento, produtoras e exportadoras de bens

primários (Biblioguías, 2025). Às economias subdesenvolvidas deviam caber o apoio estatal e, posteriormente, uma reorientação para a produção de bens de capital e a promoção da integração econômica e comercial da região.

Através de tal política, a Cepal (Haffner, 2002) tornou-se norteadora da vanguarda do pensamento latino-americano em matéria de desenvolvimento. O *Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía*, atualmente *División de Población de la Cepal*, surgiu em meados da década de 1950, quando na região se toma consciência acerca da necessidade de se obterem dados sistematizados e periódicos sobre a população (Biblioguías, 2025).

Para dinamizar o processo de industrialização era necessário levar adiante reformas estruturais orientadas a reduzir o atraso agrário, a conter a marginalidade e a pobreza que gerou a dinâmica migratória do campo para a cidade e a promover inversões que permitissem acumular progresso técnico e maior absorção do emprego nas novas atividades industriais. Desde modo, a Cepal propunha mudanças estruturais baseadas na reforma agrária e na aplicação de políticas de redistribuição de ingresso que permitissem reduzir a heterogeneidade estrutural e a dependência para promover o desenvolvimento. (Prebisch, 1963).

Em termos de filiação, evidencia-se a presença da teoria do capital humano, uma vez que ela é ligada à economia do desenvolvimento. Sua influência deu-se entre os países industrializados durante os anos de 1950 e 1960. Na América Latina,

[...] serviu de elemento articulador a um discurso economicista em educação que respondia de maneira eficiente aos alinhamentos medulares do capitalismo central e que se correspondia com as exigências do processo de industrialização. (Alpízar, 2001, p. 81).

A obra desse autor é enriquecida por concepções diversas de desenvolvimento, uma vez que promove distinções que se apresentaram desde os anos de 1950 no interior da institucionalização da Cepal (cf. Alpízar, 2001, p. 65–79). Em termos de influência, como salienta, não se pode descurar das concepções de riqueza, de progresso e de evolução, as quais estariam na raiz e no movimento que sofreu o conceito de desenvolvimento (Alpízar, 2001, p. 57–65).

A 14 de julho de 1955, o decreto nº 37.608 criou o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb). Tratava-se de uma instituição, que se responsabilizaria pela tarefa de ser um curso de altos estudos sociais e políticos, criada por João Café Filho, substituto de Getúlio Vargas (após o seu suicídio em 24/8/1954), e que governaria até o fim de 1955. Dois artigos do decreto são esclarecedores para a sua caracterização:

Art. 1º É instituído, no Ministério da Educação e Cultura, diretamente subordinado ao Ministro de Estado, um curso permanente de altos estudos políticos e sociais, de nível pós-universitário, sob a denominação de Instituto Superior Brasileiro (Iseb), dotado, para a realização de seus fins, e na forma deste decreto, de autonomia administrativa e de plena liberdade de pesquisa, de opinião e de cátedra. Art. 2º O Iseb tem por finalidade o estudo, o ensino e a divulgação das ciências sociais, notadamente da sociologia, da história, da economia e da política, especialmente para o fim de aplicar as categorias e os dados dessas ciências à análise e à compreensão crítica da realidade brasileira, visando à elaboração de instrumentos teóricos que permitam o incentivo e a promoção do desenvolvimento nacional (Brasil, 1955, grifo nosso).

Tal como a citação deixa entrever, o Iseb destinava-se a contribuir para uma ideologia nacionalista, tendo em vista sua colaboração aos esforços de desenvolvimento do Brasil desde os meados dos anos de 1950. Dessa forma, estiveram em jogo discussões nacionalistas, dentre as quais, a de internacionalização da economia promovida pelo governo de Juscelino Kubitschek, quando houve uma dissidência entre membros do Iseb que apoiavam essa orientação. No dia 3 de abril de 1964, tal Instituto foi extinto pelo governo Castelo Branco, em razão de divergências da ditadura civil-militar com sua orientação.

Convém elucidar com uma exemplificação: em 14 de maio de 1956, Álvaro Vieira Pinto¹ ministrou uma aula inaugural no curso regular do Iseb, pronunciada no Auditório do Ministério da Educação e Cultura, no Rio de Janeiro, cujo conteúdo se encontrada denominado por *Ideologia e desenvolvimento nacional*.

Trata-se de uma obra pequena não afim à escola primária, mas cujo teor – o de propor uma ideologia do desenvolvimento nacional – envolve tal etapa da educação, quando o analfabetismo andava demarcado por recenseamento em 57,2%. Nesse sentido, cabe relevar como exemplo do papel do ideário nacionalista-desenvolvimentista no país, que a taxa de analfabetismo em 1960 cairia para 39,6%.

Com efeito, pertencem ao primeiro ano de funcionamento do Iseb a obra de Vieira Pinto e sua reflexão filosófica (cf. também *Consciência e Realidade Nacional*, em 2 vols., publicada em 1960) que abarca muitos aspectos. Faz referências ao que circulava então a respeito do “[...] mutismo das grandes massas ignorantes e apáticas”; acusa que faltou ao Brasil, em seu passado intelectual, a presença da filosofia; dentre outros aspectos, não se teve compreensão do “[...] papel das grandes e obscuras massas que constituem o corpo nacional” (Vieira Pinto, 1956, p. 15).

Diante do aumento do crescimento demográfico recorde nos anos de 1950 (2,9% ao ano), argumentava o autor que:

[...] ou tomamos o rumo do desenvolvimento, o que se dará à medida que formos capazes de utilizar os dados da ciência e os instrumentos da técnica, a serviço de uma *ideologia do progresso* ou, se o não fizermos, enveredaremos *pela estrada do pauperismo, que nos conduzirá à condição das grandes massas asiáticas* (Vieira Pinto, 1956, p. 16, grifo nosso).

Ante tal alternativa, propõe que é preciso formular o problema da educação para o desenvolvimento, lema que explicita nas entrelinhas a formação do professor:

A ideologia do desenvolvimento não é doação feita às classes populares, para que cada uma a absorva na medida da sua capacidade; ao contrário é transmutação que se opera na intimidade do homem “em situação” e de que resulta a clarificação conceitual da representação que faz do seu status social e da evolução histórica. *É processo imanente, mas admite aceleração por influência exterior. Isto é que constitui a noção social de educação.* (Vieira Pinto, 1956, p. 49, grifo nosso).

¹ Álvaro Vieira Pinto foi um importante filósofo brasileiro. Nasceu em 1909 e faleceu em 1987. Sua atuação no Iseb se deu como diretor do Departamento de Filosofia, de 1955 a 1961; entre 1961 e 1964, assumiu a direção geral.

No entanto, reconhece o autor a necessidade de outro conceito de educação vinculado ao seu projeto em torno da ideologia do desenvolvimento econômico e social, voltada ao anseio das massas:

Não estamos ainda preparados para dizer qual o plano educacional a realizar, porque se trata justamente de elaborá-lo desde os fundamentos. O que nos parece necessário, no entanto, é *imprimir novo rumo à nossa educação*, a fim de orientá-la, sem compromisso com qualquer credo político, *no sentido da ideologia do desenvolvimento econômico e social*. [...] Se chegar realmente a unificar um pensamento definido e claro sobre o que é e o que deve ser o Brasil; se, pela força persuasiva das diretrizes aconselhar, puder mover a inteligência dos homens das classes dirigentes, políticos, empreendedores industriais e diretores técnicos, orientando-lhe a ação no rumo da iniciativa reacional; se, pela verdade intrínseca da ideologia que ajudar a construir, *vier a identificar-se aos anseios das massas, terá então contribuído para dar existência histórica a um Brasil que até agora não ousamos senão imaginar* (Vieira Pinto, 1956, p. 49 e 53, grifo nosso).

Em sua introdução, o Programa de Metas do Presidente Juscelino Kubitschek de 1958 elucida uma resposta aos clamores de Vieira Pinto (1956):

A política de desenvolvimento econômico do Presidente Juscelino Kubitschek consubstancia-se em seu *programa de metas, que abrange projetos a serem executados com recursos públicos e privados*. O programa traduz, um conjunto dinâmico e progressivo de obras e empreendimentos realizáveis em diversas etapas, algumas das quais deverão ser ultimadas até o fim do atual quinquênio de Governo (1961) e outras de conclusão prevista de 5 a 10 anos, como é o caso da meta de energia elétrica, na qual cerca de 40% dos investimentos em curso só serão consumados entre 1961 e 1965 (Brasil, 1958, p. 9, grifo nosso).

Em tal Programa de Metas do Presidente Juscelino Kubitschek (Brasil, 1958), de 30 de junho de 1958, a “Meta 30 – Formação do Pessoal Técnico” –, encontra-se sob o seguinte entendimento:

O plano de metas visa dotar o país de uma infra e superestrutura industrial e modificar sua conjuntura econômica; se não ocorrer interligação desse plano com os demais fenômenos econômicos, sociais e políticos, o plano tornar-se-á falho. A conclusão é simples: a *infraestrutura econômica deve ser acompanhada de uma infraestrutura educacional e, portanto, social* (Brasil, 1958, p. 95, grifo nosso).

Em relação ao Ensino Primário, então vigente com quatro a cinco anos de duração, tal Programa de Metas se refere, de uma maneira audaciosa, ao aumento no número de alunos entre 1958 e 1961, o que implica na formação de professores: “Em 1955–56, os déficits em matéria educacional eram graves. Para corrigi-los, traçaram-se metas compensadoras. Em matéria de ensino primário, prevê-se o *aumento de 40 mil alunos em 1958; 120.000 em 1959; 220.000 em 1960 e 340.000 em 1961* (Brasil, 1958, p. 95, grifo nosso)

Em *Mais uma vez convocados: manifesto ao povo e ao governo* (de janeiro de 1959), vinte e sete anos depois do *Manifesto dos pioneiros da educação nova* (1932), advogava-se que as críticas ao ensino brasileiro assim estivessem estabelecidas: [...] *tomam as proporções de um clamor geral. A organização do ensino é má, arcaica e, além de antiquada, deficiente a*

tantos respeitos, todos o afirmam; que a educação primária, em dois, três ou quatro turnos, se reduziu a pouco mais do que nada. (Mais uma vez convocados, 1959, p. 206, grifo nosso)

Além disso, agravaram-se desmedidamente os problemas de edificações e instalações escolares. É outra afirmação que caiu no domínio comum e já não precisa, por sua evidência, nem de pesquisas para pô-la à prova dos fatos, nem do reforço de pareceres de autoridades na matéria (Mais uma vez convocados, 1959).

A visão no referido Manifesto (1959) era a de que, em geral, o professorado de Ensino Primário (e mesmo do grau médio), além de ser mal preparado cultural e pedagogicamente, era constituído por uma maioria leiga (dois terços ou três quartos conforme os estados); não havia salário condizente com a alta responsabilidade de seu papel social nem quaisquer meios para a revisão periódica de seus conhecimentos (Mais uma vez convocados, 1959, p. 206).

Tal referência ao montante do professorado leigo revela, sobremaneira, as dificuldades relativas à escolarização, as quais potencializariam o enfrentamento que ocorreu por ocasião da ditadura civil-militar, quando se criou a licenciatura curta como curso de graduação, além de se ampliar a jornada escolar do Primeiro Grau para oito anos, em substituição ao Ensino Primário, de quatro. Estava em pauta, nessa conjuntura, a transição para o capitalismo monopolista, que contou também com o êxodo rural desde os anos 1940, em média até então com 80% da população no meio rural.

Tais dados se inserem na compreensão de que, nesse contexto da formação nacional-burguesa, a formação docente se impunha não apenas como requisito técnico-pedagógico, mas como elemento substancial para atender à crescente demanda por mão de obra urbana qualificada (Saviani, 1983; Lombardi, 2005). Nesse sentido, essa relação entre a questão da formação docente e o desenvolvimento econômico-industrial evidencia as tensões entre a função social do professor e as exigências do capital.

Na verdade, são muitos os clamores no interior do Manifesto de 1959 a respeito da organização do ensino: número de turnos escolares; número reduzido de escolas técnicas; nível do ensino secundário; edifícios e instalações escolares; nível do professorado primário; professores leigos; baixos salários etc.

Se se considerar ainda que ultrapassa de 50% da população geral o número de analfabetos no país e que, de uma população em idade escolar (isto é, de 7 a 14 anos) de 12 milhões de crianças, não freqüentam a escola senão menos da metade ou, mais precisamente, 5.775.246 (Mais uma vez convocados, 1959, p. 206, grifo nosso).

Ainda segundo o Manifesto Mais Uma Vez Convocados (1959), a problemática toda se encontrava em crescimento demográfico rápido dos trinta anos prévios, num processo intenso de industrialização e urbanização e de mudanças econômicas e socioculturais. *Processou-se o crescimento espontâneo da educação, pela própria força das cousas, e tanto mais desordenadamente quanto, em vez de se ampliar, se reduziu a ação coordenadora do poder público, federal e estadual* (Mais Uma Vez Convocados, 1959, p. 206, grifo nosso).

Em 1959, tem-se uma avaliação do Programa de Metas de Juscelino Kubitschek, o qual retoma uma citação daquele Programa de 1958, citado anteriormente, para reafirmar que o país necessitava de infraestrutura e superestrutura industriais na conjuntura de então. A posição de que a “Meta 30” visava à formação de pessoal técnico é retomada, bem como a afirmação de que, conclusivamente,

[...] a infraestrutura econômica *deve ser acompanhada de uma infraestrutura educacional* e, portanto, a meta constitui propriamente um *Programa de Educação para o Desenvolvimento* [...]. Em 1959, pela primeira vez desde o início da vigência da atual Constituição Federal, um de seus preceitos fundamentais será cumprido: o que manda dar 10% da renda tributária da União para os programas de cunho educacional. No ano de 1958 o orçamento consagrou verbas no total de 9 bilhões e 420 milhões de cruzeiros ao Ministério da Educação, correspondentes a 8,6% do total da previsão da receita. Deste total, foram aplicados 7,6 bilhões, ficando a soma de 1,8 bilhão restante subordinada ao fundo de reserva na rubrica de “restos a pagar”, com pagamentos previstos para o ano em curso. Já o orçamento geral da União para 1959 cumpriu o dispositivo constitucional de entrega dos 10% ao Ministério da Educação e Cultura, subindo a 13 bilhões, 224 milhões, 142 mil e 986 cruzeiros (Brasil, 1959, p. 182 e 189, grifo nosso).

Em relação ao Ensino Primário, a informação constante no Programa de Metas de 1959 era de que nos leva a retomar a questão da necessidade de professores:

[...] a situação anterior (1955) era a seguinte: 1. desordem nas matrículas em função da correspondência entre a idade mental e as respectivas séries escolares; 2. desordem na composição das classes pela reunião de grupos heterogêneos: carência seletiva dos recém-ingressos; permanência de repetentes; rígidos critérios de promoção; 3. desordem na distribuição dos horários: atual necessidade de, simultaneamente, *manter na escola essas classes e atender às crescentes solicitações de matrícula, em dois (2), três (3) e quatro (4) turnos diários, prejudiciais ao ensino* (Brasil, 1959, p. 184, grifo nosso).

A título de balanço, informava-se que os objetivos foram fixados da seguinte forma no mesmo Programa de Metas (os desdobramentos em relação à formação do professor também se manifestam, o que revela aqui a necessidade de correlacionar referências à quantidade em relação à qualidade, inclusive em número de professores):

1. graduação da escola pela idade do aluno; 2. adoção de regime mais flexível de promoções; 3. *criação de classes especiais para 20 mil novos alunos/ano, pré-adolescentes analfabetos*; 4. extensão gradativa do dia escolar até 6 horas; 5. extensão da escolaridade a 6 anos nas áreas urbanas e a 4 nas zonas rurais; 4. construídas 2.536 escolas primárias com 5.452 salas de aula (Brasil, 1959, p. 183-184, grifo nosso).

Mesmo após mais de uma década de institucionalização da Cepal – centrada na ideia de desenvolvimento – e após o Programa de Metas do governo Kubitschek de 1958, a questão educacional continuava a fustigar a realidade: somente em 1961, com a reunião de Punta del Este, Uruguai, entre 5 e 17 de agosto, é que se encaminha uma solução para o médio prazo, a qual será enfrentada pela reforma, por meio da lei 5.692, de 11 de agosto de 1971 (Brasil, 1971).

A propósito, entre 5 e 17 de agosto de 1961, realizou-se em Punta del Este, Uruguai, uma reunião extraordinária do Conselho Interamericano Econômico e Social em Nível Ministerial. Dois documentos emergem de tal reunião:

O primeiro documento foi a Declaração aos Povos da América, de 1961, que menciona centralmente preocupações com o *analfabetismo, além do comprometimento de ampliação das oportunidades de educação secundária, técnica e superior*; o segundo foi a Carta de Punta del Este, também resultante da referida reunião, e que corrobora as preocupações com a eliminação do analfabetismo entre adultos e com a ampliação da educação primária, no mínimo, para seis anos até 1970.

No texto da Carta de Punta del Este (1961, p. 11) se lê o seguinte:

Eliminar o analfabetismo nos adultos do Hemisfério e, para 1970, assegurar um *mínimo de seis anos de educação primária a toda criança em idade escolar da América Latina; modernizar e ampliar os meios para o ensino secundário, vocacional, técnico e superior; aumentar a capacidade para a investigação pura e aplicada, e prover pessoal capacitado que requerem as sociedades em rápido desenvolvimento.* (grifo nosso).

Certamente, os grifos nessa citação se referem à *formação do professor*. Mas a ampliação da escola primária para seis anos até 1970 – a Reforma 5.692/1971 sob a ditadura civil-militar ampliou esta jornada escolar para oito anos (Primeiro Grau).

Em um anteprojeto que serviu de suporte ao Plano Nacional de Desenvolvimento de João Goulart (Brasil, 1962), certamente não era desconhecida a situação do Ensino Primário. No curto período de sua presidência da República, entre setembro de 1961 e abril de 1964, elaborou-se um anteprojeto, concluído em julho de 1962, do qual também o Ensino Primário era objeto, com novas demandas em torno da formação do professor.

Informa o anteprojeto que, em 31/12/1961², havia 4,5 milhões de crianças matriculadas em idade escolar de 7 a 14 anos; e que no ano seguinte seriam atendidas, na faixa etária 7–14 anos: 7.141.284 de 13 milhões de crianças, ou seja, 54,9% (Brasil, 1962, p. 134).

Tal contingente em expansão também apontava a necessidade de professores. Por isso, o referido anteprojeto sustentava ser preciso resolver, prioritariamente, os seguintes problemas relativos ao ensino primário:

- a) Evitar o acúmulo de analfabetos, através de escolas para todas as crianças brasileiras de 7 a 14 anos; b) incluir o curso complementar de dois anos além do quarto primário, estendendo, assim, a escolaridade até os seis anos de estudo, pelo menos nos centros urbanos; c) promover a alfabetização e a recuperação cívica dos jovens que, anualmente, alcançarem os 14 e os 18 anos de idade ainda analfabetos; d) *eleva o nível de qualificação profissional do professorado brasileiro e a formação de novos contingentes de magistério, através de centros de aperfeiçoamento junto a Escolas Normais e Institutos de Educação* (Brasil, 1962, p. 134-135, grifo nosso).

² As informações estatísticas citadas são relativas ao que era conhecido por ocasião da primeira Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional aprovada em 20 de dezembro de 1961.

No Plano Nacional de Desenvolvimento (Brasil, 1962) indica-se a meta de ampliar a escolarização e qualificar professores, destacando a preocupação com os professores leigos. Tal meta prevista no plano, está em consonância com a leitura de Florestan Fernandes (1975) sobre o papel da educação na modernização dependente, destacando implicitamente a preocupação quanto ao papel do professor como agente na formação de mão de obra qualificada e na reprodução das relações sociais.

Ao mesmo tempo, revela-se o que Saviani (2007) denomina de subordinação da política educacional à lógica de reprodução do capital, quando a formação docente é concebida como parte da infraestrutura necessária ao desenvolvimento econômico.

Com efeito, há mais detalhes ainda relativos ao Ensino Primário, a exemplo da “Meta do Ensino Primário”, em que “toda população de 7 anos deve estar na escola até 1963, para que toda população escolar de 7–14 anos possa contar com seis anos de escola primária até 1970”³ (Brasil, 1962, p. 135). Trata-se de uma repercussão da reunião de Punta del Este, Uruguai, entre 5 e 17 de agosto de 1961.

Argumenta-se que a economia se apresentava diversificada, “[...] ocasionando rápidas transformações de estrutura, as classes trabalhadoras reclamam educação de nível mais elevado, a fim de se ajustarem aos novos processos econômicos” (Brasil, 1962, p. 136, grifo nosso).

Nessa direção, também se argumenta em defesa do planejamento educacional, tendo em vista instrumentar o homem brasileiro na direção de sua ascensão no seio da coletividade:

Vivemos numa sociedade em transformação, que é produzida pela vontade coletiva de superarmos o estágio de país pobre, subdesenvolvido. Mas se se quer transformar a estrutura social, *deve-se modificar o Homem brasileiro, dando-lhe instrumentos que permitam sua ascensão no seio da coletividade* (Brasil, 1962, p. 136, grifo nosso).

Ainda faz a defesa do que se evidencia, a essa altura, sobre o

[...] descompasso entre as forças de produção e o sistema de ensino [...] [em vista da] carência ou *falência de técnicos e cientistas, em quantidade e qualidade*, nas áreas e gamas da pesquisa, de gerência técnica e administrativa, da supervisão e execução, produtoras de riqueza e geradoras de cultura civilizada (Brasil, 1962, p. 138, grifo nosso).

Em vista do descompasso entre as forças de produção e o sistema de ensino há pouco mencionado, a alternativa se encontra remetida ao professor em vista do surto de desenvolvimento de então, além dos administradores de ensino, os especialistas em educação, os técnicos de ensino, os orientadores educacionais:

Ora, a base dessa *formação de qualidade está na figura do professor, convenientemente aparelhado, para que possa fazer face à dinâmica educacional exigida pelo atual surto de desenvolvimento*. Incluem-se, também, no mesmo, os administradores de ensino ou de escolas, os especialistas em educação, os técnicos de ensino, a par da imperiosa formação de orientadores educacionais e profissionais (Brasil, 1962, p. 138, grifo nosso).

³ O anteprojeto já tinha em vista os encaminhamentos da reunião de Punta del Este, de agosto de 1961, de que até 1970 os países latino-americanos, inclusive o Brasil, instalariam educação primária com no mínimo seis anos.

Em busca dessa documentação que envolve essa seção, localizou-se também o Plano Trienal 1963–1965 (Brasil, 1963), escrito por Celso Furtado, ainda no governo de João Goulart. Em relação ao nosso retardamento em atender ao mínimo as necessidades escolares brasileiras, é possível caracterizá-lo da seguinte forma relativamente ao ensino primário, o que também implica inerentemente a formação do professor:

No ensino primário apenas *educamos com quatro séries de ensino primário 30 por cento dos alunos* de 12 a 13 anos, ou sejam, 600.000 escolares, dos quais somente 300.000 continuam os estudos e *300.000 podem se integrar na massa dos trabalhadores, não qualificados*. Deveríamos escolarizar até a quarta série primária pelo menos dois milhões de alunos (Brasil, 1963, p. 12, grifo nosso).

Entretanto, o Plano Trienal (1963) se mostra com expectativas em relação à conjuntura, tendo em vista o ano de 1965:

Se a respectiva cultura entrar em fase de transformação, em virtude de mudança de estrutura e de condições de trabalho da sociedade como é o caso do Brasil, a *contingência de transformar a escola e expandi-la para atender às novas necessidades da sociedade em mudança* faz-se verdadeira a própria condição de sua sobrevivência. [...] Se os recursos previstos para o programa se tornarem disponíveis, deveremos *chegar, em 1965, à condição de oferecer seis anos de educação primária a todos os brasileiros de zona urbana, na faixa de educação compulsória*. Na zona rural, deveremos chegar à escolaridade média de quatro anos (Brasil, 1963, p. 13; 14, grifo nosso).

Observe-se também o otimismo do referido Plano Trienal: “Em números absolutos, significará isto 12 milhões de alunos na escola primária, três milhões nos ginásios e seiscentos mil nos colégios” (Brasil, 1963, p. 14). O teor do plano era otimista em relação à construção de prédios escolares e equipamentos (cf. p. 19–21), ao *programa de recuperação e aperfeiçoamento do magistério*, através dos *Centros de Treinamento do Magistério sob financiamento da União*, e à criação da figura de um *professor supervisor responsável por até dez classes primárias*. As cifras prometem o *aperfeiçoamento, em 1963, de 5.000 professores, inclusive leigos; em 1964, cerca de 20.000 professores e, em 1965, cerca de 50.000 professores* (Brasil, 1963, grifo nosso).

Em Comício da Central do Brasil, em 13 de março de 1964, João Goulart (2004, p. 230) retoma a ideia das reformas, apontando ao final da citação as contradições inerentes à conjuntura:

Vamos continuar lutando pela construção de novas usinas, abertura de estradas, implantação de fábricas, hospitais, *escolas para o povo sofredor*. Nada disso terá sentido profundo, porém, se não for assegurado o sagrado direito ao trabalho e uma justa participação do povo no desenvolvimento nacional. Sabemos muito bem que de nada vale ordenar a miséria do país com aquela aparência bem comportada com que alguns pretendem iludir o povo. É a hora das reformas. [...] *O caminho das reformas é o do progresso e da paz social. Reformar, trabalhadores, é solucionar pacificamente contradições de uma ordem jurídica superada pela realidade em que vivemos* (grifo nosso).

No mesmo comício, sustentou João Goulart (2004, p. 218):

[...] todos, sem exceção, precisam ter acesso à educação. [...] A todos é preciso oferecer um mínimo de garantias à saúde, assim como se impõe que a todos, igualmente, se proporcione o direito a habitações condignas e alimentação suficiente. O povo exige, muito justamente, um mínimo de bem-estar, sem o qual é impossível o progresso intelectual e até mesmo o exercício das mais mezinhas virtudes morais. Não é possível que continuemos indiferentes a viver lado a lado com a miséria. (grifo nosso).

Dois dias depois, por intermédio de Mensagem ao Congresso Nacional em 15 de março de 1964 – portanto, a uma quinzena do golpe de Estado de 31/03/1964 –, pronunciou João Goulart uma observação importante a respeito do desenvolvimento brasileiro: afirmou que *os contrastes são de natureza estrutural, o que afeta a população, a distribuição da renda nacional, a participação na vida política e as oportunidades relativas à educação* (grifo nosso). *“Estruturais, estas contradições só poderão ser resolvidas mediante reformas capazes de substituir as estruturas existentes por outras compatíveis com o progresso realizado e com a conquista dos novos níveis de desenvolvimento e bem-estar”* (Goulart, 2004, p. 237, grifo nosso).⁴

Estavam em jogo as contradições entre o passado recente e o presente de então em relação aos rumos da educação: desenvolvimento realizado pelo capitalismo monopolista e suas contradições em relação às expectativas que gerou e à busca de superação, o que representaria uma ruptura com tal processo após 31 de março de 1964.

CONSIDERAÇÕES EM ABERTO

A formação do professor, em particular, e a educação brasileira, em geral, estiveram em pauta nos Planos, Programas de Metas, no Manifesto (1959), no Comício, na Mensagem ao Congresso Nacional, nas atividades institucionais da Cepal e do Iseb, bem como em compromissos assumidos por ocasião da reunião de Punta del Este, Uruguai, em agosto de 1961. Tudo isso se desenvolve no período da formação nacional-burguesa. Estatísticas várias também foram referidas no corpo desse artigo.

Em vista do número de escolas primárias, da necessidade de se ampliar a escola primária aproximadamente para além dos 50% de crianças que frequentavam a escola de então, pressionou-se, por consequência, a necessidade de formação de professores, bem como a ampliação do número de professores em vista dos escores (dois terços ou três quartos dos professores eram leigos, conforme os Estados).

A taxa de analfabetismo – 61,20% em 1940; 57,2% em 50; 46,7% em 60 (Ferraro, 2009) – o crescimento demográfico recorde na década de 1950 (2,99% ao ano), o êxodo rural e o consequente crescimento da população na vida urbana são marcantes no movimento da sociedade brasileira de então, em vista das contradições em sua totalidade, da relação entre qualidade e quantidade bem como do movimento histórico.

⁴ Sobre as condições estruturais ditas por João Goulart, cf. Viana (1980).

Tais aspectos estão entre as questões principais da educação brasileira na conjuntura do período da formação nacional-burguesa. Convém ter em vista dados estatísticos da população brasileira no período 1940–60, inclusive as populações urbana e rural. A tabela a seguir permite a compreensão.

Tabela 1 – Populações urbana e rural entre os anos de 1940 e 1960

	POPULAÇÃO URBANA	POPULAÇÃO RURAL	TAXA DE URBANIZAÇÃO	TOTAL
1940	12.880,2	28.356,1	31,24 %	41.236,3
1950	18.782,8	33.161,5	36,26%	51.944,3
1960	31.303,0	38.767,4	44,67%	70.170,4

Fonte: dados de Ferraro (2009)

Os números e percentuais permitem verificar que a transição para o capitalismo monopolista se deu na segunda metade dos anos 1950, quando a taxa de urbanização ainda girava em torno de 36,26%. Todavia, é somente em 1970 que a população urbana tem hegemonia sobre a rural: 52.085 milhões na zona urbana, e 41.054,1 milhões na zona rural (Ferraro, 2009), quando então se consolida o capitalismo monopolista no âmbito da ditadura civil-militar entre 1964 e 1985.

Tais dados estatísticos constituem-se como pano de fundo; porém, faziam parte desse movimento de natureza dialética as contradições entre os mundos rural e urbano, quando este era pouco dominante em termos percentuais; por outro lado, há um crescimento demográfico recorde nos anos 1950. Concentração demográfica crescente, também, em cidades-chave, o que permitiria a afirmação paulatina de uma vida urbano-comercial e urbano-industrial – o que significa aumento da renda *per capita* – e melhoria paulatina do padrão de vida em alguns setores da população.

É aqui que faz sentido incorporar o princípio da relação entre qualidade e quantidade de vida, e afirmar o processo de crescimento do mercado interno. Além desses aspectos, o consumo e a produção se apresentam crescentemente, em vista da modernização tecnológica constituída, bem como aquela que apresentava potencial para fomentar o crescimento do crédito.

Todavia, a industrialização e a metropolização dos centros urbanos não se fizeram sem antagonismos e conflitos, em que o governo de João Goulart é um exemplo.

Nunca chegou a existir uma situação pré-revolucionária tipicamente fundada na rebelião antiburguesa das classes assalariadas e destituídas. No entanto, a situação existente era potencialmente pré-revolucionária, devido ao grau de desagregação, de desarticulação e de desorientação da própria dominação burguesa, exposta ininterruptamente, da segunda década do século à “revolução institucional” de 1964, a um constante processo de erosão intestina (Fernandes, 1975, p. 394).

Tal posição de Florestan Fernandes (1975) traduz parcialmente o desenvolvimento do capitalismo competitivo a partir dos anos de 1920. Embora ambos sejam categorias econômicas, não convém cindir outros aspectos da sociedade brasileira, como afirmar as contradições entre o capitalismo monopolista e as necessidades de escolarização, crescentes na conjuntura de então, e de qualificação diante da vida urbana que contava com baixos índices de escolarização.

Tal período de formação nacional-burguesa se encerra com a instauração da ditadura civil-militar em 31 de março de 1964. Esta se apresenta como a antessala do findar o período da formação nacional-burguesa, quando então se consolida o capitalismo monopolista. Esse é o legado do período de formação nacional-burguesa à referida ditadura.

As contradições em torno da necessidade de formação do professor se manifestaram de diferentes maneiras nessa conjuntura, desde a inserção da América Latina, em particular o Brasil, nas sendas do desenvolvimento; o Iseb também participou, através de muitos intelectuais, do processo vivenciado pela busca da *‘educação como aspecto capital da teoria do desenvolvimento’* (grifo nosso).

A formação docente tornou-se uma reivindicação necessária e estratégica para aquela conjuntura, seja pelos Programas de Metas, pelos Planos de Educação, pelas reivindicações do Manifesto de 1959, uma expressão escolanovista, pelo compromisso da reunião de Punta del Este, Uruguai, em agosto de 1961, que devia efetivar-se com uma escolaridade básica de seis anos até 1970. Este é resultante de um compromisso externo, mas também fez parte das demandas pela formação do professor.

REFERÊNCIAS

- ALPÍZAR, José Solano. **Educación e desenvolvimento na América Latina**: uma análise histórico-conceitual. Heredia, Costa Rica: EUNA, 2001.
- BIBLIOGUÍAS. **75 años de la CEPAL y el pensamiento cepalino**. Disponível em <https://biblioguias.Cepal.org/Cepal75/decada50>. Acesso em: 18 jan. 2025.
- BRASIL. **Decreto nº 37.608**, de 14 de julho de 1955. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-37608-14-julho-1955-336008-norma-pe.html>. Acesso em: 18 jan. 2025.
- BRASIL. **Programa de Metas do Presidente Juscelino Kubitschek**. Estado do Plano de Desenvolvimento Econômico em 30 de junho de 1958. Rio de Janeiro: Presidência da República. Serviço de Documentação, 1958.
- BRASIL. **Programa de Metas do Presidente Juscelino Kubitschek**. III – Estado do Plano de Desenvolvimento Econômico em 30 de Setembro de 1959. Rio de Janeiro: Presidência da República. Serviço de Documentação, 1959.
- BRASIL. **Plano nacional de desenvolvimento**: Anteprojeto Preparado pelo Conselho do Desenvolvimento (agosto de 1962). Diretrizes para o quinquênio 1963–1967. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1962. Disponível em <https://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=PresRepubli&id=&pagfis=2322>. Acesso em: 26 nov. 2024.
- BRASIL. **Plano Trienal 1963–1965**. Brasília, DF: Departamento de Imprensa Nacional, 1963.
- BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 22 out. 2024.
- BRASIL. **Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e a Divisão de Assuntos de Gênero**. Disponível em <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/politicas-para-mulheres/arquivo/assuntos/acoes-internacionais/Articulacao/articulacao-internacional/onu-1/O%20que%20e%20a%20CEPAL%20e%20a%20Divisao%20de%20Assuntos%20de%20Genero.pdf>. Acesso em: 22 out. 2024.
- BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Interpretações sobre o Brasil. In: LOUREIRO, Maria Rita (org.). **50 anos de ciência econômica no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 17–69.
- CARTA de Punta del Este. In: ALIANZA PARA EL PROGRESO. **Documentos oficiales emanados de reunión extraordinaria del Consejo Interamericano Económico y Social al Nivel Ministerial**. Celebrada en Punta del Este, Uruguay del 5 al 17 de agosto de 1961. Disponível em <http://www.fcpolit.unr.edu.ar/trabajosocial1/files/2013/09/Alianza-para-el-Progreso-I.pdf>. Acesso em: 7 maio 2017.
- COLISTETE, Renato Perim. O desenvolvimentismo Cepalino: problemas teóricos e influências no Brasil. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 41, p. 21–34, 2001.
- DECLARAÇÃO aos povos da América. In: ALIANZA PARA EL PROGRESO. **Documentos oficiales emanados de reunión extraordinaria del Consejo Interamericano Económico y Social ao Nivel Ministerial**. Celebrada en Punta del Este, Uruguay, del 5 al 17 de agosto de 1961. Disponível em <http://www.fcpolit.unr.edu.ar/trabajosocial1/files/2013/09/Alianza-para-el-Progreso-I.pdf>. Acesso em: 7 maio 2017.
- FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. São Paulo: Globo, 1975.

- FERRARO, Alceu Ravello. **História inacabada do analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.
- GOULART, João B. M. João Goulart: Perfil, discursos, depoimentos (1919–1976). In: BRAGA, Kenny *et alii* (org.). **Leonel Brizola**: perfil, discursos e depoimentos (1922–2004). Porto Alegre: Assembleia Legislativa do Estado do RS, 2004.
- GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o Estado Moderno**. 4^a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- HAFFNER, Jacqueline A. H. **A Cepal e a Industrialização Brasileira (1950–1961)**. Porto Alegre: ed. PUCRS, 2002.
- LOMBARDI, José Claudinei. **História e historiografia da educação brasileira**. Campinas: Autores Associados, 2005.
- MAIS uma vez convocados. MANIFESTO ao povo e ao governo. Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc2_22e.pdf Acesso em: 30 maio 2018.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 2^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- MARX, Karl. **A sagrada família**. São Paulo: Boitempo, 2011a.
- MARX, Karl. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857–1858. Esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011b.
- MELLO, João M. C. de; NOVAIS, Fernando. **Capitalismo tardio e sociabilidade moderna**. 2^a edição. São Paulo, Editora UNESP, 2009.
- NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL. **Entidades das nações unidas no Brasil**. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/about/un-entities-in-country>. Acesso em: 15 jan. 2025.
- NOVAIS, Fernando. **Estrutura e Dinâmica do Sistema Colonial**. Lisboa: Livros Horizonte, 1975.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Estudio económico de America Latina**. México: Naciones Unidas, 1954.
- PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- PREBISCH, Raul. **Hacia una dinámica del desarrollo latino-americano, 1963**. Disponível em <https://biblioguias.Cepal.org/Cepal75/decada60>. Acesso em: 22 mar. 2025.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 9^a ed. São Paulo: Cortez, 1983.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.
- SODRÉ, Nelson Werneck. **Introdução à Revolução Brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1964.
- VIANA, Cibilis da Rocha. **Reformas de base e a política nacionalista de desenvolvimento**: de Getúlio a Jango. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- VIEIRA, Evaldo. **A República brasileira 1951–2010**: de Getúlio a Lula. São Paulo: Cortez, 2015.
- VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ideologia e desenvolvimento nacional**. Rio de Janeiro: Instituto Superior de Estudos Brasileiros, 1956.
- VIEIRA PINTO, Álvaro. **Consciência e Realidade Nacional**. Rio de Janeiro: ISEB, 1960, 2 vols.

Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro – é Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Pós-Doutorado em Psiquiatria, Neurologia e Psicologia Médica pela Universidade de São Paulo e Pós-Doutorado em Educação pela Universidade de Uberaba. Professora da Universidade Federal de Uberlândia do curso de graduação em Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação.
E-mail: betania.laterza@gmail.com

José Carlos Souza Araujo –é Doutor em Educação na área de Filosofia e História da Educação, pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Mestre em História Social pela Universidade de São Paulo (USP). Professor da Universidade de Uberaba e da Universidade Federal de Uberlândia.
E-mail: jcaraujo.ufu@gmail.com

Declaração de disponibilidade de dados:

Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

Recebido em: 27/03/2025

Aprovado em: 20/08/2025

Editora responsável: Natália Gil