

## **Modernidade e Educação: uma análise histórica sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4.024/61 e desenvolvimento educacional**

TÁLITA JACY RASOTO<sup>1</sup>

### **Resumo**

Num contexto de expansão econômica, política e social no Brasil, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1961, teve como uma das prerrogativas, se impor como normativa em busca de desenvolvimento educacional. Este trabalho tem como objetivo apresentar algumas das especificidades encontradas na legislação para essa expansão e desenvolvimento, observando a temática como importante objeto de compreensão dos processos de modernização que ocorreram na educação. Por meio de uma análise bibliográfica e de algumas fontes históricas, sendo elas comentários de pesquisadores da época, foi possível observar as incoerências em muitos aspectos desenvolvimentistas que a lei apresentou e/ou ocultou.

### **Palavras chaves**

Desenvolvimento educacional; Modernidade na educação; Legislação Educacional.

### **Introdução**

Há certa familiaridade quando a modernidade é tratada e associada a temas como arte, cultura, arquitetura, moda, tecnologia, indústria, etc. São questões intrínsecas que levam a correlações. Assuntos de ordem econômica, política ou educacional são deixados no segundo plano quando se faz referência ao termo, pois, de certo modo, são questões em que a modernidade é discutida quando o objetivo é fazer uma comparação a uma época antiga.

Este trabalho tem como foco central apresentar a temática do desenvolvimento educacional a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4.024/61, tratando o conceito de desenvolvimento na área da educação como expressão referente à modernidade. Para isso fez-se necessário contextualizar três termos que são “polissêmicos”, para em seguida chegar a compreensão das relações entre desenvolvimento e educação. Moderno, modernidade e modernismo são correlatos, polissêmicos e associados à história, à superação do antigo e a um certo “parâmetro de referências, moldando pensamentos e juízos de valores sobre artes e ciências, vida política, social e econômica” (VELLOSO, 2010: 11).

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Paraná (mestranda). Graduada em História (Universidade Tuiuti do Paraná) e Comunicação Social/ Hab. Jornalismo (Universidade Positivo) – [talitarasoto@gmail.com](mailto:talitarasoto@gmail.com)

Muitos esforçaram-se em desvelar a polissemia de moderno, modernidade e modernismo para então historicizar os seus usos, enfatizando a complexidade da temática. Marcus Vinicius Correa Carvalho debruçou-se sobre essa multiplicidade de sentidos dos termos, enaltecendo a oposição entre o antigo e o moderno, entrecruzando vários autores que vão argumentar por meio de elementos de um determinado período histórico e indicar um diagnóstico de épocas modernas. As inúmeras variáveis de pensadores da modernidade apontam para um sem fim de representações, que vão assim caracterizar a modernidade e modernização, que devem ser interpretadas levando em conta o pensamento estético, interpretação histórica, e processo de construção de uma sensibilidade moderna, como aponta Carvalho (2012).

*A palavra “modernidade” tem se prestado a diferentes interpretações de acordo com seus vários interesses de aplicação apesar de ser traduzida, não raro com a mesma ideia de “modernização”. Desse modo, ela foi interpretada e apropriada de uma maneira geral como “época da história”, em que predominariam as categorias da “novidade”, da “superação” e do “progresso” sob a égide do marco da Revolução Francesa, traduzindo-se muitas vezes como questão tratada em termos de “modernização”. Ao mesmo tempo, interpretada e apropriada como época das multidões, das cidades e da indústria, na qual predominavam as categorias do urbano e do desenvolvimento sob a égide da Revolução Industrial, a modernidade traduziu-se igualmente, em termos de “modernização”. Assim, ao longo dos séculos XIX e XX, o termo “modernização” encampou ideias, práticas, representações e projetos de modernidade apropriados de maneira ideológica e aplicados, pragmaticamente, na tentativa de equiparar povos e nações que, em contextos históricos específicos, eram tomados como modelos do que seja a modernidade, em termos econômicos, políticos e/ou sociais (CARVALHO, 2012: 26).*

A amplitude dos conceitos pede uma contextualização, para que os termos modernidade, modernismo e modernização não sejam apenas determinantes de natureza histórica, como questiona Carvalho (2012). Dificilmente, para o autor, se esgotarão as possibilidades de autodefinir certo período como moderno, pela necessidade já justificada acima de que a sociedade tem de sobrepor o seu contexto temporal e avaliá-lo como melhor em detrimento ao antigo.

As discussões sobre modernidade levam a muitas conceituações que vem a partir do termo. Mercado, Estado democrático, desenvolvimento científico-tecnológico, como cita Carvalho (2012), que são pontos subsequentes à ideia de modernidade. A discussão de referência neste caso se dará por meio de relações entre desenvolvimento e educação e como esses dois conceitos podem ter ligação com a ideia de moderno, modernidade e modernização.

## Modernidade, industrialização e desenvolvimento

A alusão ao passado e a vontade compartilhada de viver um tempo revolucionário, com grandes transformações que afetam a vida política, social e pessoal marcam o espírito crítico da modernidade (VELLOSO, 2010). Palavras como progresso, evolução, liberdade, democracia, ciência e técnica, assim como desenvolvimento inscrevem as rupturas, principalmente quando das revoluções no século XVIII momento em que “*modernité* (...) termo extraído da sociologia, compreende o processo de dissolução dos modos de organização das sociedades tradicionais face à emergência da sociedade industrial” (VELLOSO, 2010: 15).

Frente a essa sociedade industrial e a uma nova perspectiva de prática social, muitas pesquisas vieram a contribuir para um debate sobre o passado e essa ruptura, quando o passado foi pensado interligado à continuidade, e não apenas oposição, como aborda Velloso (2010).

*Em O pintor e a vida moderna (1860-1863), Baudelaire enfatiza a singularidade do moderno como qualidade em si, e não como algo que contrastava com o passado. Desfeita a relação de oposição, cada onda do passado transformava-se na própria modernité trazendo sucessivas vanguardas, com qualidades singulares: ‘Cada época tem o seu porte, o seu olhar, o seu gesto’, afirmava o autor (VELLOSO, 2010: 15)*

Para Baudelaire, um crítico de arte e pensador da modernidade, *modernité* ganhou seu significado ímpar quando houve uma percepção de mediação entre passado e presente. “Logo, antigo deixara de ser configurado como exemplo, modelo e paradigma para transfigurar-se na historicidade do presente” (VELLOSO, 2010: 16). O pensador, além de vislumbrar o espaço da arte como lugar de contradições da modernidade, observou a sociedade industrial e os efeitos dela sobre a humanidade também como espaços de rupturas.

Trazendo a discussão para o contexto brasileiro, a ideia de modernidade vinculada à educação tem forte relação com a constituição do desenvolvimento econômico do país, por meio da industrialização, discutido neste artigo no período que compreende as décadas de

1950 e 1960<sup>2</sup>. Assim como vários campos permitem elencar características modernas e fazer um paralelo com o antigo e a frequente sobreposição a ele, a visão de subdesenvolvimento veiculada e discutida por alguns autores nestas décadas, como lembra Maria do Carmo Xavier (2012), teria como base um olhar crítico sobre a educação para o desenvolvimento. A autora problematiza o tema trazendo como referenciais pensadores como Alberto da Costa e Silva, Celso Furtado e Anísio Teixeira, que vão discutir o desenvolvimento industrial e conseqüentemente aspectos da área educacional, sendo a educação mola propulsora para combater o subdesenvolvimento, produto da dependência tecnológica e cultural vivida por longo tempo na história do país (XAVIER, 2012). Assim, o tema industrialização foi reinterpretado e a indústria

*foi descrita como o lugar a partir do qual se processariam as transformações sociais desencadeadas da aceleração do tempo histórico, no sentido de mudança social e cultural da nação. Para alguns intelectuais ligados ao campo da educação, a indústria foi compreendida como um componente da cultura, de modo a se pensar a economia não como dedução da fábrica, mas, sim, como o “lugar” onde a sociedade sintetiza sua elaboração técnica mais refinada e sua memória do trabalho conjunto (XAVIER, 2012: 219).*

Por esse ponto de análise, novos valores, ideais e comportamentos sociais seriam incorporados mitificando a indústria e fazendo dela um elemento capaz de mudança social (XAVIER, 2012, p.219). Havia a necessidade de incorporar a população ao novo momento econômico e social por meio de capacitação técnica e um ensino prático que pudesse atender a formação de mão de obra especializada para as novas demandas econômicas e da indústria.

Foi a partir dos anos de 1950 e 1960 que o momento de desenvolvimento urbano e industrial e de modernização social encontrou na escolarização qualificada “um veículo de preparação do indivíduo para a vida numa sociedade industrial e democrática. Mais do que preparar quadros técnico-profissionais exigidos pelo crescimento econômico, cobrou-se da escola a função de formar uma nova consciência nacional capaz de integrar o indivíduo ao modo de vida democrático” (XAVIER, 2012: 220).

Pensando pelo viés das novas ideias de desenvolvimento que vinham alicerçadas à industrialização, ao ensino básico, técnico e superior, algumas mudanças foram decisivas.

---

<sup>2</sup> O país passava por um contexto de crise do modelo nacional-desenvolvimentista de industrialização, e de implantação do modelo associado ao desenvolvimento econômico, a partir de 1955. O discurso a partir da década de 1950 se resumia ao da expansão econômica e industrial (GONÇALVES; GONÇALVES, 2008)

Uma delas ocorreu pela ideia difundida de investimento não somente no capital físico, mas também no capital humano (DAROS, 2012: 187).

Há uma relação positiva entre ensino e desenvolvimento e por isso, como justifica Maria das Dores Daros, “as transformações necessárias ao desenvolvimento se consubstanciam na necessária passagem da sociedade tradicional para a moderna, ou seja, para a sociedade urbano-industrial” (DAROS, 2012: 187). Nada mais moderno, modernista e modernizador do que levar um pensamento desenvolvimentista de ensino para dentro das fabricas ou trazer os trabalhadores até as instituições escolares, fazendo-os sujeitos pertencentes a um novo sistema educativo voltado para a universalização na educação primária, obrigatória e gratuita, fator elencado pela autora.

Para se adequar às características universais no campo educacional, já que este sofreu influências transnacionais de organismos internacionais, como UNESCO, o país passou por “pressões que se fizeram sentir, em relação à modernização, para que tivesse lugar o desenvolvimento da escola de massas” (DAROS, 2012: 188). Vale lembrar, como aborda a autora, que escolaridade obrigatória, recomendada pela UNESCO só foi fixada por meio da LDB 5.692/71, quando foi instituída a formação básica de oito anos.

A equação para a universalização da educação e assim um moderno conceito de desenvolvimento educacional faria sentido se estivesse amparada por organizações internacionais de forma teórica e metodológica, sendo alicerçadas em redes de contatos, financiamentos e permutas de informações e conhecimentos que “centraram-se em torno de vários aspectos essenciais, sendo um deles a ideologia do progresso, centrada na equação educação e desenvolvimento, ou seja, na crença de que a expansão e melhoria dos sistemas educativos assegurariam o desenvolvimento socioeconômico” (DAROS, 2012: 189).

Assim como as instituições do Estado, que passavam por mudanças estruturais postas no Plano de Metas do governo do presidente Juscelino Kubitschek<sup>3</sup> (1956 – 1961), havia a crença nas relações entre as várias camadas do poder público e privado. O desenvolvimento de um pensamento embasado nas teorias de modernização era necessário para a transposição de uma sociedade tradicional para uma sociedade urbano industrial, como aponta Daros

---

<sup>3</sup> No governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira a meta era a coordenação racional da ação do Estado com estímulo aos setores da economia, mas com ênfase a áreas que formavam o que foi chamado de “estrangulamento da economia”. Dentro deste plano o setor da educação recebeu atenção mesmo que apenas para formar um quadro técnico para operar nas indústrias (ALMEIDA, 2014, p. 6).



(2012). Para isso, a educação seguia um fim específico para atender a uma demanda inerente ao novo projeto de industrialização e modernização econômica. “Esperava-se, portanto, que a educação preparasse tecnicamente para as atividades industriais e divulgasse atitudes adequadas à nova sociedade” (DAROS, 2012: 190).

Esse avanço para a sociedade urbano industrial, elencado por Daros (DAROS, 2012: 191), requereria ajustes na sociedade como um todo, para alcançar o nível de países industrializados avançados. Nas teorias de modernização que geram ideais e padrões de sociedade considerados normais, a autora evidencia o processo contínuo marcado pela ânsia de uma sociedade moderna como ponto final da evolução social.

*A modernização é também colocada como internalização das qualidades empresariais, aceitação de novas ideias, existência de habilidades técnicas, etc. Para tal fim, espera-se que a educação desempenhe papel importante, ajudando, além de mudar seu conteúdo com a “evolução do ensinamento técnico e científico”, a interiorizar “as atitudes correspondentes ao nosso marco normativo da sociedade, ou seja, atitudes empresariais, motivações adequadas para o trabalho industrial” (DAROS, 2012: 191)*

Houve por muito tempo uma preocupação com a educação e o progresso técnico e como estes dois elementos se configurariam num novo sistema educacional mais democrático, como observa Daros (2012) em sua análise. Citando Lourenço Filho, a autora reforça a conclusão do pesquisador no que se refere à relação entre estrutura profissional, produtividade e renda, além de recursos educacionais. “Não há um só ramo de ensino que não se interesse ao desenvolvimento, por isso que todos, sem exceção, envolvem problemas que lhe dizem respeito” (DAROS, 2012: 198).

Neste contexto de educação para o desenvolvimento e modernidade pedagógica aliada ao contexto econômico e expansão industrial, foi implementado no final do ano de 1961 a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação. A partir dela, muito do que é considerado como ruptura a um antigo modo de ensino pode ser observado, principalmente por se tratar de um momento único para a educação formal do país e possível geradora de desenvolvimento.

### **Uma avaliação sobre a Lei de Diretrizes e Bases 4.024/61 e o desenvolvimento educacional**

O grande questionamento feito a partir do novo contexto social e econômico que difundia a ideia de superação ao subdesenvolvimento com progresso social, econômico e

democracia, esteve atrelado a possível capacidade que o país teria de absorver uma educação do Povo e para o Povo. Seria um sistema educacional aberto para todos? Esse foi um dos questionamentos apontados por pensadores como Florestan Fernandes.

O autor na publicação intitulada *Educação e sociedade no Brasil*, do ano de 1966, indica alguns erros cometidos referentes à política educacional no período, além de alertar como, e se, a LDB traria a oportunidade para se iniciar uma correção definitiva. Dentre os problemas levantados, estavam:

*Primeiro, ignorando as exigências da educação popular e sua importância para sairmos do caos político, do atraso cultural e da dependência econômica. Segundo, convertendo em objetivo central dos programas governamentais a propagação de tipos de escolas que mal nos serviram no passado, quando se tratava apenas de instruir às complexas necessidades educacionais de nossa época. Terceiro, subestimando e negligenciando o ensino elementar comum, abandonando-o a um criminoso estado de degradação e perversão. Quarto, forjando o fantasma do combate ao analfabetismo por qualquer meio, quando se sabe (ou se deveria saber), que a nossa principal dificuldade está na má qualidade e na pior distribuição do ensino elementar comum. Quinto, alimentando concepções anacrônicas, que interferem negativamente no uso dos recursos educacionais e impedem a consolidação de uma política educacional frutífera, suscetível de orientar-nos na expansão concomitante dos vários ramos e níveis do ensino (FERNANDES, 1966: 350).*

Para o autor, ainda que fosse necessário para o período um rompimento com as concepções do “antigo regime” e uma concepção de filosofia educacional mais democrática, havia a necessidade também de se enfrentar “exigências educacionais novas, através de recursos educacionais igualmente novos” (FERNANDES, 1966: 350).

Em uma das versões divulgadas quando ocorreu a implementação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o professor Afro do Amaral Fontoura (1962) comenta em um texto introdutório à lei, que ela “vem sendo saudada como ‘carta de libertação da educação brasileira’, o ‘13 de maio’ do ensino em nosso país” (FONTOURA, 1962: 4). Num tópico destinado a analisar especificamente o futuro da educação a partir da nova legislação, o professor reforça que a LDB não faria milagres, colocando a responsabilidade de seu sucesso e desenvolvimento educacional do país na mão dos governantes e como eles a utilizariam a partir de suas intenções e interesses.

O comentário do membro da comissão elaboradora do projeto de lei, Carlos Lacerda, ganhou destaque no texto do professor Afro, ao apresentar os progressos que a lei poderia trazer.

*Enquanto os críticos censuram, outras personalidades a aplaudem com calor. Eis o que disse Clóvis Salgado, antigo ministro da Educação e cultura e atual membro do Conselho Federal de Educação: - “Para mim, a lei de Diretrizes e Bases é uma verdadeira carta de alforria da educação nacional”. “A lei abre largas e promissoras perspectivas para a educação nacional. O ensino vinha sendo governado pelas leis da ditadura, afeiçoadas ao seu espírito e objetivos. Por isso mesmo, rígidas, uniformes, despóticas. Leis minuciosas, regulamentares que tiravam qualquer iniciativa às escolas e mestres, transformando o Ministério da Educação em um órgão de fiscalização, de espírito policial, temido e antipático. O próprio Conselho Nacional de Educação, nada mais fazia do que aplicar a matéria pedagógica parecendo mais um órgão da Justiça do que da Educação”. “Por tudo isso e por muitas outras razões, considero a Lei de Diretrizes e Bases um verdadeiro marco na história do nosso progresso cultural. Lei da libertação e da maioria do ensino” (FONTOURA, 1962: 12)*

Por outro lado, o olhar para o progresso e desenvolvimento da nova lei para a educação era discutível, inclusive dentro da própria estrutura formadora dos princípios que nortearam a construção da legislação. Mesmo Carlos Lacerda reforçando o novo patamar que o ensino iria atingir por meio da lei, muitos outros problemas surgiriam a partir de perspectivas e silêncios aos quais o texto apresentava.

O educador Fernando Azevedo, citado no texto de Fontoura (1962), mostrou sua desaprovação à lei ressaltando que ao invés de solucionar as deficiências da estrutura educacional, faria evidenciar as diferenças de classes e o acesso aos níveis de escolarização. “Não se pode tergiversar quanto a esse ponto: a Lei de Diretrizes e Bases antes mesmo de entrar em vigor já está ultrapassada pelas condições e necessidades reais do ensino brasileiro” (FONTOURA, 1962: 14).

A perspectiva de encontrar na nova lei atendimento a uma demanda de ideal modernista, baseado no desenvolvimento industrial, na pesquisa científica e na experimentação trouxe frustração para inúmeros analistas e estudiosos de legislação educacional na época. Além de diagnosticar a necessidade de superar a ideia de desenvolvimento só por meio da indústria, máquinas, estradas colossais e cidades monumentais (FONTOURA, 1962: 39), houve uma visão emergente de superação ao velho sistema, a partir das novas formas econômicas e sociais. Para a educação, como cita o professor Afro,

*fica então bem claro que o Brasil precisa educar seu povo (...). Mas além disso, essa educação não pode ser de qualquer tipo; não nos é permitido continuar com aquele sistema de ensino teórico, literário, decorativo, bom para ser exibido nos salões ou*



*nos discursos. Temos que educar o povo brasileiro para o desenvolvimento nacional (FONTOURA, 1662: 39).*

Para os entusiastas da educação, os pesquisadores, intencionava-se encontrar na lei de diretrizes da educação um apelo ao cientificismo, “a pesquisa da técnica e da ciência aplicada, sem as quais não haverá desenvolvimento nacional. E toda essa agitação científica que empolga o mundo moderno foi completamente ignorada pela nova lei da educação...” (FONTOURA, 1662: 39).

Além das ressalvas exploradas pelo professor Afro ao trabalhar um texto crítico sobre a LDB de 1961, Florestan Fernandes debruçou-se mais profundamente no texto da lei, elencando também os pontos críticos que ela apresentava para o possível desenvolvimento educacional que o Estado ansiava.

As deficiências pedagógicas, de organização e administração do sistema nacional, além do destino do dinheiro público, são alguns pontos levantados por Fernandes (1966), com o intuito de fazer uma análise crítica da lei. Para ele, o projeto de lei padecia de falhas substanciais e insanáveis em todos os planos.

*Sem unidade de conjunto e sem princípios uniformes de integração, essas medidas compõem uma colcha de retalhos e deixam-no muito aquém do que deveríamos fazer, para transformarmos o ensino em fator de unificação e de desenvolvimento da sociedade brasileira (FERNANDES, 1966: 504)*

No desejo de organizar administrativa e politicamente a educação no país, para as duas análises em consenso, faltou ao Estado no que se refere a elaboração da lei, entender democracia e desenvolvimento educacional como pontos convergentes. O que deveria ser feito na opinião de ambos era um projeto sustentado nas perspectivas de ensino e educação popular. “Algo que permitisse a preparação do homem para o estilo democrático de vida e que colocasse, definitivamente, a instituição a serviço do desenvolvimento tecnológico, do crescimento econômico e do progresso social” (FERNANDES, 1966: 506).

### **Considerações finais**

Numa tentativa de apontar elementos relacionados à educação que se integram a temática da modernidade, houve a partir da análise de um pequeno aspecto da Lei de

Diretrizes e Bases da Educação 4.024/61 um movimento para integra-la ao desenvolvimento educacional.

Longe da temática do desenvolvimento ser fator central da análise, já que as proposições de uma lei educacional estão muito além de discutir apenas esse tema, pode-se perceber uma vontade estrutural de mudança em termos de inovação. Esta inovação estaria em vários campos e se sobreporia a um estado antigo, de coisas inertes e prejudiciais a educação brasileira.

*Ou o Estado democrático assume todas as suas responsabilidades educacionais e saímos do nosso atraso educacional e pomos a educação a serviço da expansão da ordem social democrática, do desenvolvimento econômico e do progresso cultural, ou acatamos as expectativas dos círculos reacionários das camadas conservadoras, mas pagamos o preço pela submissão – continuaremos atados ao passado, aos influxos invisíveis do “antigo regime”, à estagnação econômica, política e social. O que nos parece impossível e ilusório é pretender “desenvolvimento nacional”, mantendo-se o status quo com pequenas alterações, a começar pela educação escolarizada (FERNANDES, 1966: 413)*

As dificuldades de implementação da lei, que passara por análises e discussões por pelo menos 16 anos, já fizeram dela uma legislação antiga. Superar o antigo, o não moderno, o oposto ao desenvolvimento não foi tarefa das mais simples como apontou o professor Afro do Amaral Fontoura. Durante um longo período “muitas modificações sociais surgiram no mundo, idéias novas apareceram, objetivos antigos foram superados, mas tudo isso ficou indiferente à lei. Ao ser decretada, já é uma lei em vários pontos atrasada e, pior do que isso, tímida, incapaz de dar à Educação Nacional o papel de vanguarda do desenvolvimento brasileiro, de que tanto almejamos” (FONTOURA, 1962: 4).

As possibilidades oferecidas por meio da expansão do ensino como políticas de avanço social no período de industrialização nas décadas de 1950 e 1960 ou a aplicação de uma legislação educacional para normatizar a educação básica foram essenciais para um único ponto: a crença no desenvolvimento como alternativa para os males e o atraso da nação (XAVIER, 2012: 228). A escola nessa medida ganha força como espaço de debate para mudança social e assim fundamentar um projeto de nação que mais do que economicamente, ansiava por democracia e promoção de mudanças nos diversos campos sociais.

## Referências

ALMEIDA, Paulo Roberto. **A experiência brasileira em planejamento econômico:** uma síntese histórica. Brasília: Revista Parcerias Estratégicas, 2004.

CARVALHO, Marcus Vinicius Corrêa. Moderno, Modernidade, Modernização: Polissemias e pregnâncias. In: **Moderno, Modernidade, Modernização:** a educação nos projetos de Brasil - séculos XIX e XX. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

DAROS, Maria das Dores. Desenvolvimentismo e Políticas educativas no Brasil nos anos 1950-1960: transnacionalização e modernização. In: GIL, Natália; CRUZ e ZICA, Matheus; FILHO, Luciano Mendes Faria. In: **Moderno, modernidade e modernização:** a educação nos projetos de Brasil – séculos XIX e XX. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

FERNANDES, Florestan. **Educação e Sociedade no Brasil.** São Paulo: Dominus Editora, 1966.

FONTOURA, Afro do Amaral Fontoura. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** comentada e interpretada pelo professor Afro do Amaral Fontoura. Rio de Janeiro: Aurora, 1962.

GONÇALVES, Nadia G.; GONÇALVES, Sandro A. **Desenvolvimentismo e educação no Paraná** (décadas de 1960 e 1970). Diálogos, Maringá, n. 2-3, p. 143-171, 2008.

VELLOSO, Monica Pimenta. **História & Modernismo.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

XAVIER, Maria do Carmo. A educação no debate do desenvolvimento: as décadas de 1950 e 1960. GIL, Natália; CRUZ e ZICA, Matheus; FILHO, Luciano Mendes Faria. In: **Moderno, modernidade e modernização:** a educação nos projetos de Brasil – séculos XIX e XX. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.