

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

ALUIZIO FERREIRA ELIAS

**A CRIANÇA AJUSTADA: ASPECTOS DO PENSAMENTO DE DANTE
MOREIRA LEITE SOBRE A INFÂNCIA URBANA BRASILEIRA**

UBERLÂNDIA

2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

ALUIZIO FERREIRA ELIAS

**A CRIANÇA AJUSTADA: ASPECTOS DO PENSAMENTO DE DANTE
MOREIRA LEITE SOBRE A INFÂNCIA URBANA BRASILEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Selmo Haroldo de Resende.

UBERLÂNDIA

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

E42c Elias, Aluizio Ferreira, 1979-

2013 A criança ajustada: aspectos do pensamento de Dante Moreira Leite
sobre a infância urbana brasileira / Aluizio Ferreira Elias. -- 2013.

89 p.

Orientador: Selmo Haroldo de Resende.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa
de Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Educação de crianças - Teses. 3. Ajustamento
(Psicologia) - crianças - Teses. I. Resende, Selmo Haroldo de. II.
Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em
Educação. III. Título.

CDU: 37

BANCA EXAMINADORA

Haroldo de Resende

Prof. Dr. Selmo Haroldo de Resende
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Monarcha

Prof. Dr. Carlos Roberto da Silva Monarcha
Universidade Estadual Paulista - UNESP

Silvia m^a Cintra da Silva

Profa. Dra. Silvia Maria Cintra da Silva
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Para o Prof. Dante Moreira Leite: Um cérebro que educou meu raciocínio.

AGRADECIMENTOS

À Deus, inteligência suprema e causa primária de todas as coisas.

À Jorge e Ley, pais amados que me ensinaram o que é essencial.

À Luiz Antônio, Lucília, Beatriz e Daniel, a segunda família que me apoiou os esforços.

Ao professor Dr. Marcus Vinícius da Cunha, exemplo de humildade e lucidez intelectual, referência maior para minha caminhada acadêmica.

À Juliana, meu descanso, meu refrigerio.

À Maria Aura Marques Aidar, a minha constante fonte de estímulo.

Ao professor Dr. Selmo Haroldo de Resende, orientador arguto e dedicado.

À professora Dr. Raquel Discini de Campos, mais que professora, uma amiga.

À Marilsa Alberto, minha querida companheira de estrada.

Pessoalmente, tão longe quanto minha memória abarca, a história sempre me divertiu muito. Como sucede com todos os outros historiadores, creio eu. De outro modo, por que razões teriam escolhido tal ofício? (BLOCH, 2001)

RESUMO

Dante Moreira Leite trabalhou no *Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo* (CRPE-SP) entre 1957 e 1960. Nesse período, publicou três artigos pela revista *Pesquisa e Planejamento*, boletim informativo do CRPE-SP: *O brinquedo a leitura e a criança* (1958); *Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno* (1959); *Análise de conteúdo dos livros de leitura da escola primária* (1960).

Este trabalho problematiza certos aspectos do pensamento pedagógico de Dante Moreira Leite, analisando os artigos citados. Colocamos sob suspeita a *educação inovadora* proposta pelo autor e suas críticas ao que ele designou *ensino tradicional*.

A submissão dos artigos mencionados a um repertório metodológico crítico, faz emergir relações de força no bojo do projeto liberal de educação pensado por Leite. Para isso, foram referências as reflexões de Michel Foucault acerca da racionalidade política moderna, notadamente, seus estudos sobre o conceito de *biopolítica*.

Essas ferramentas metodológicas perscrutam *valores* entranhados no discurso de Leite. É possível perceber que o *discurso renovador* estabelecia regras de direcionamento social apropriadas ao *ajustamento social* da criança. Ao sugerir a substituição dos velhos esquemas educacionais por certos dispositivos de reordenação dos alunos na organização escolar, Leite propunha soluções para o problema da adequação da criança às estruturas da sociedade urbano-industrial.

Palavras-chave: ajustamento social; criança; escolanovismo; sociedade urbano-industrial.

ABSTRACT

Dante Moreira Leite worked at Regional Centre for Educational Research of São Paulo (SP-CRPE) between 1957 and 1960. During this period, he published three articles in the journal Pesquisa e Planejamento, newsletter CRPE-SP: The toy reading and child (1958); Automatic promotion and fitness curriculum to student development (1959); Content Analysis of reading books primary school (1960).

This paper discusses certain aspects of the pedagogical thinking of Dante Moreira Leite, analyzing the articles cited. We put under suspicion innovative education proposed by the author and his criticism of what he called traditional teaching.

The submission of articles mentioned a critical methodological repertoire, brings out power relations within the project of liberal education designed for Leite. For this, the references were reflections of Michel Foucault about the modern political rationality, notably his studies on the concept of *biopolitics*.

These methodological tools investigate values ingrained in the discourse of Leite. You can see that the speech renewing established social rules guiding appropriate social *adjustment of the child*. In suggesting the replacement of old schemes for certain educational devices reordering of students in the school organization, Leite proposed solutions to the problem of the adequacy of the child to the structures of urban-industrial society.

Keywords: social adjustment; child; escolanovism; urban-industrial society.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 - DESENVOLVIMENTISMO URBANO-INDUSTRIAL E AS DIRETRIZES EDUCACIONAIS BRASILEIRAS EM MEADOS DA DÉCADA DE 1950	18
O nacional desenvolvimentismo de Juscelino Kubitschek	18
Os ideais de diagnóstico educacional	21
Dante Moreira Leite: carreira acadêmica e notas bibliográficas	30
CAPÍTULO 2 – A INFÂNCIA URBANIZADA: CONSIDERAÇÕES DE DANTE MOREIRA LEITE SOBRE OS PROCESSOS DE AJUSTAMENTO	40
A noção de ajustamento social da criança	40
Os desafios da sociedade urbano-industrial: a infância e a família nas grandes cidades brasileiras	49
As formas de aprendizagem da infância no espaço urbano	51
Aspectos comportamentais: dimensões psicológicas da relação entre a infância e a grande cidade	56
As raízes do comportamento agressivo	59
Formas inócuas de manifestação da agressividade	64
CAPÍTULO 3 – AS PROPOSTAS DE DANTE MOREIRA LEITE: MUDANÇAS EDUCACIONAIS NECESSÁRIAS VISANDO O BOM AJUSTAMENTO DA CRIANÇA	67
A necessidade de planejamento científico para as mudanças na educação	67
Mudanças na avaliação e no currículo: a escola renovada de Leite	71
Formação da infância para os dispositivos urbanos	77

CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
REFERÊNCIA	86

INTRODUÇÃO

O pesquisador em História da Educação alicerça seu trabalho em uma perspectiva teórico-metodológica e na definição de um recorte espaço-temporal. Ele precisa, primeiramente, promover o levantamento das fontes, submetendo-as, em seguida, a uma análise crítica.

A utilização da imprensa especializada em pedagogia como fonte documental para os estudos em História da Educação vem ganhando espaço considerável junto aos trabalhos produzidos nesse campo de pesquisa. Essa recente valorização das publicações especializadas em educação pode ser justificada pela sua própria condição de veículo de circulação de idéias, que representam, em geral, os interesses de determinados grupos sociais.

Com o advento da Nova História Cultural, a historiografia acabou atentando para o uso de ferramentas metodológicas que valorizassem e pudessem explorar outra espécie de documentação. Tânia Regina De Luca assinala esse momento de amadurecimento das práticas de pesquisa em História.

Os debates ultrapassaram as fronteiras dos novos objetos, abordagens e/ou problemas e introduziram outras fissuras no trato documental. Como assinalou o Historiador Antoine Prost, alterou-se o modo de inquirir os textos, que interessemos menos pelo que eles dizem do que pela maneira como dizem, pelos termos que utilizam, pelos campos semânticos que traçam e, poderíamos complementar, também pelo interdito, pelas zonas de silêncio que estabelecem (DE LUCA, 2005, p. 114).

Conversando com as fontes, interrogando-as, o historiador fará emergir informações que conferem lastro à sua pesquisa. Hoje temos, portanto, uma preocupação maior com a densidade de nossa argumentação e nisso reside o pilar de qualquer trabalho historiográfico.

Antoine Prost defende que a obra do historiador é a um só tempo, o esboço de uma narração e o de uma argumentação, concluindo que isso é essencial nesse gênero de escrita (PROST, 2008, p. 236). Expõe, ainda, que não existe uma distinção severa entre o que é escrita profissional ou amadora; historiográfica ou literária, no que tange

ao uso da narrativa. O que verdadeiramente distingue a escrita da História de narrativas mais convencionais é o uso que a primeira faz do argumento.

É a argumentação que confere densidade ao escrito de um historiador. O trabalho historiográfico é concebido para ser submetido ao rigor de uma comunidade científica. Aliás, esse aspecto da produção historiográfica foi comentado por Krzysztof Pomian:

uma narração é considerada histórica quando exibe a intenção de se submeter a um controle de sua adequação à realidade extratextual do passado, objeto de seu estudo (POMIAN, 1989, P.121).

Um trabalho de História da Educação guarda, em princípio, a pretensão de estar saturado, sem lacunas ou fendas conceituais. Porém, salvo casos de injustificável ingenuidade intelectual, o historiador conhece as fraquezas do próprio discurso e adota perante essas fraquezas duas posturas comuns e possíveis: ocultá-las, através de estratégias argumentativas; ou, assumi-las, atestando sua lucidez científica, o que resulta em credibilidade junto aos seus pares. Ao longo do percurso, o historiador se apaixona pelo seu objeto enquanto tenta racionalizá-lo. Faz escolhas teóricas e recortes temporais, além de adotar procedimentos metodológicos que tenham sido reconhecidos pela comunidade científica à qual ele pertence.

Segundo Antoine Prost, a História serve-se de conceitos empíricos, generalizações e descrições resumidas, acrescentando que existe uma impossibilidade de se dissociá-los inteiramente dos contextos designados por eles (PROST, 2008, p.245). Prost não desconsidera as armadilhas do empreendimento literário ao ressaltar que a diferença entre os sentidos dos termos no passado e no presente deve ser superada por uma descrição do sentido concreto do termo no passado ou por uma explicação de sua diferença em relação ao sentido presente (PROST, 2008, p. 251).

Wenceslau Gonçalves Neto considera que a imprensa tem a capacidade de formar uma cultura, sugerir comportamentos aceitáveis e funciona como um veículo educativo (Cf. GONÇALVES NETO, 2002). Também, por ela se divulgam e se consolidam diferentes representações sociais. Enfim, a palavra escrita pode ser resgatada no futuro e utilizada como documentação na construção de representações históricas.

A palavra tem grande impacto sobre as escolhas sociais, apontando caminhos que podem alterar o curso dos acontecimentos. Por isso, toda palavra, e aqui analisamos a escrita, está impregnada de valores políticos e crenças culturais. Ao historiador cabe o esforço de trazer à tona o sentido oculto, a idéia submersa. Pierre Bourdieu comenta essa importância da pesquisa em torno do objeto *palavra*, dizendo:

como é que as palavras produzem efeitos? Isso é uma coisa completamente espantosa quando refletimos sobre ela. Trata-se pura e simplesmente de magia: e para dar conta dessa ação à distância, sem contato físico, é preciso, como no caso da magia, segundo Marcel Mauss, reconstruir todo o espaço social em que são geradas as disposições e as crenças que tornam possível a eficácia mágica (BOURDIEU, 1998, p.57)

Então, são significativas as possibilidades de problematização de um dado período da História da educação, quando se analisam as publicações especializadas de uma determinada época. É necessário considerar que a imprensa educacional assumiu historicamente a posição de porta-voz daqueles que se responsabilizaram pela sua divulgação.

Nunca é demais recorrer à uma citação consagrada de Antônio Nôvoa, que comenta magistralmente o significado dessas publicações para a pesquisa em História da Educação:

É difícil encontrar um outro *corpus* documental que traduza com tanta riqueza os debates, os anseios, as desilusões e as utopias que têm marcado o projeto educativo nos últimos dois séculos. Todos os atores estão presentes nos jornais e revistas: os professores, os alunos, os pais, os políticos, as comunidades... As suas páginas revelam, quase sempre o “quente”, as questões essenciais que atravessaram o campo educativo numa determinada época. A escrita jornalística não foi ainda, muitas vezes, depurada das imperfeições do cotidiano e permite, por isso mesmo, leituras que outras fontes não autorizam. Por outro lado, é através deste meio que emergem “vozes” que têm dificuldade em se fazerem ouvir noutros espaços sociais, tal como na academia ou no livro impresso. A imprensa é, provavelmente, o local que facilita um melhor conhecimento das

realidades educativas, uma vez que aqui se manifesta, de um ou de outro modo, o conjunto de problemas desta área. É difícil imaginar um meio mais útil para compreender as relações entre a teoria e a prática, entre os projetos e as realidades, entre a tradição e a inovação... São as características próprias da imprensa (a proximidade em relação ao acontecimento, o caráter fugaz e polêmico, a vontade de intervir na realidade) que lhe conferem este estatuto único e insubstituível como fonte para o estudo histórico e sociológico da educação e da pedagogia. (NÓVOA [et al.], 1997, pp. 30 - 31)

Não se pode perder de vista que os periódicos educacionais nos possibilitam constatar a presença de certa movimentação de idéias. As perspectivas políticas de um tempo se entranham no âmago da sociedade por meio de diretrizes institucionais que norteiam o trabalho das escolas. As pesquisas em História da Educação por meio de periódicos têm permitido uma melhor compreensão do panorama sócio-político contemporâneo, promovendo a investigação dos discursos hegemônicos no recorte temporal proposto pelo pesquisador.

Nesse particular, a imprensa especializada em educação acaba sendo, também, um veículo de expressão política, tendo em vista que nela encontramos discussões e polêmicas do período a que se propõe pesquisar. Torna-se, portanto, possível averiguar através dos periódicos o quanto intensos foram os conflitos e as experiências sociais que ali estão em debate. Em periódicos da área educacional encontraremos, por exemplo, as intenções contidas nos discursos dos intelectuais, suas concepções acerca das políticas educacionais, dos métodos de ensino, do posicionamento político e filosófico em relação à educação na sociedade, dos fundamentos psicológicos que norteiam suas formulações e práticas.

Voltadas para uma comunidade específica, essas publicações podem formar o educador que atenda às diretrizes do projeto de sociedade hegemônico. De acordo com Denice Catani e Maria Helena Bastos, a publicação pedagógica é:

[...] feita por professores para professores, feita para alunos e seus pares ou professores, feita pelo Estado ou outras instituições como sindicatos, partidos políticos, associações de classe, Igreja – contém e oferece muitas perspectivas para a compreensão da história da educação e do ensino. Sua análise possibilita avaliar a política das

organizações, as preocupações sociais, os antagonismos e filiações ideológicas, as práticas educativas (CATANI e BASTOS, 2002, p. 5).

Os conceitos apresentados até aqui respaldam as escolhas que norteiam esta dissertação, visto que optamos por trabalhar com uma dada publicação especializada. Trata-se da Revista *Pesquisa e Planejamento*, boletim informativo do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo que, ao longo dos anos 1950, 1960 e 1970, publicou vários artigos relatando os trabalhos produzidos pelos pesquisadores do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo. A função dessa publicação era dar a conhecer os resultados das pesquisas orientadas pelo CRPE-SP. Foram publicados, em tiragens anuais, 17 volumes entre 1957 e 1975. Atualmente, elas se encontram arquivadas e disponíveis para consulta na Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP.

Todas as pesquisas eram publicadas na seção *Estudos e pesquisas* e os cursos, simpósios e seminários eram divulgados na seção *Noticiários*. Seu público alvo eram pesquisadores, diretores, inspetores escolares, delegados de ensino e administradores escolares.

Os textos presentes em *Pesquisa e Planejamento* deixam entrever, em alguns momentos o diálogo que se estabeleceu entre professores/supervisores e os pesquisadores educacionais, ou melhor, entre os agentes vinculados ao ensino primário e aqueles ligados à universidade e às instâncias de pesquisa (LUGLI, 2002, p. 199).

É importante ficar atento para o perfil dos leitores a que se dirigiam as publicações. Isso diz muito da intencionalidade que permeia cada texto, afinal, a escrita tem sempre uma destinação, um objetivo, quase sempre não explicitado.

Temos o resultado de um levantamento de dados sobre a reprodução e distribuição dessa Revista, feito por Márcia Ferreira em sua dissertação de mestrado. Esses dados nos auxiliaram a compreender a materialidade do periódico.

É razoável considerar o universo que se ergueu em torno desse periódico. Visivelmente, não se trata de uma publicação que buscava atingir uma grande quantidade de pessoas. Eram tiragens pequenas e, pelos números apresentados, não parecia haver sequer o propósito de se abranger todas as escolas do estado.

É possível perceber nas tabelas seguintes que 1958 (Volume 2) e 1959 (Volume 3) foram os anos mais prósperos da Revista, tanto na produção quanto na distribuição. São os dois volumes com o maior número de páginas e o maior número de artigos. Também são os volumes com maior número de exemplares impressos e de exemplares distribuídos. Mas nos anos que se seguiram, aparentemente, a *Pesquisa e Planejamento*, perdeu seu fôlego inicial. As questões que justificam esse declínio são de tamanha complexidade e envolvem um corpus documental tão profícuo que acreditamos ser inoportuno abordá-las aqui, onde interessa, tão somente, os aspectos situados em nosso recorte temporal.

VOLUME	NÚMERO DE PÁGINAS	NÚMERO DE ARTIGOS	ANO DE PUBLICAÇÃO
1	161	21	1957
2	290	25	1958
3	190	20	1959
4	187	17	1960
5	s/publicação	s/publicação	1961

Tabela 1 - Fonte: FERREIRA, 2001, p. 94

ANO	NÚMERO DO BOLETIM	EXEMPLARES IMPRESSOS	EXEMPLARES DISTRIBUÍDOS
1957	1	550	515
1958	2	1000	649
1959	3	1000	559
1960	4	800	n/c
1961	s/publicação	s/publicação	s/publicação

Tabela 2 - Fonte: FERREIRA, 2001, p. 94

Desses artigos, três foram escritos por Dante Moreira Leite (1927-1974). São eles: *O brinquedo a leitura e a criança* (1958); *Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno* (1959); *Análise de conteúdo dos livros de leitura da escola primária* (1960), sendo este conjunto de textos a documentação que iremos analisar¹.

Ao escolhermos estes escritos, consideramos, primeiramente, que as publicações de *Pesquisa e Planejamento* circulavam pelas escolas do estado mais rico da União (São Paulo) - precisamente aquele que mais desenvolveu o seu setor urbano-industrial durante os anos do governo progressista de Juscelino Kubitschek (1902–1976). Além disso, a leitura dessas publicações revela-nos aspectos relevantes do pensamento de Dante Moreira Leite e, por que não dizer, da mentalidade educacional que imperou no Brasil dos anos 1950.

A produção de Leite nesse período foi muito profícuia, transitando por áreas distintas das ciências que estudam a sociedade. A Educação, contudo, sempre foi o assunto central de suas pesquisas. Tendo em vista a originalidade de seus apontamentos e a sua aceitabilidade na comunidade acadêmica, julgamos oportuno propor uma discussão mais aprofundada em torno de suas idéias.

Em nosso trabalho analisaremos um conceito específico, a expressão *ajustamento social da criança*, recorrente nos três artigos mencionados, que guarda sentidos carregados de contradições e inconsistências. O objetivo desta pesquisa, em primeiro plano, é compreender o que o pensador Dante Moreira Leite entendia por *ajustamento social da criança*, levando em consideração o contexto político-econômico do período em análise e o modelo de sociedade que se buscava implementar através da educação escolar.

Buscar discutir essa questão, no entanto, implica formular outras tantas perguntas sobre a educação do período em análise. Que conexões podem ser destacadas entre o que Leite entendia por *ajustamento social da criança* e o nacional-desenvolvimentismo do presidente Kubitschek? Para o autor em análise, o que

¹ As citações dos artigos mencionados, por configurarem uma documentação em análise, aparecerão no corpo do texto em *italico* para que se distingam das demais citações.

significava “ajustar” a criança urbana brasileira? Como, segundo ele, os saberes acadêmicos - em particular a psicologia científica – poderiam favorecer os processos de ajustamento da criança brasileira? De que modo as propostas de reforma do ensino brasileiro formuladas por Leite pretendiam promover o ajustamento social da infância? A que projeto social esse ajustamento social se alinhavava?

Não pretendemos dar respostas a tais questões, mas perscrutá-las, problematizando, de forma mais contundente, os modos como a infância urbana brasileira vem sendo pensada pelos nossos especialistas em educação. Para isso, o trabalho se estruturará em três capítulos nesta dissertação.

O primeiro capítulo apresentará um recorte temporal e o seu contexto histórico, comentando os aspectos centrais do desenvolvimentismo urbano-industrial que caracterizou o governo do presidente Juscelino Kubitschek. Também serão comentados os vínculos entre os ideais da Escola Nova brasileira e as diretrizes do governo federal desse período. Ainda, nesse capítulo, apontaremos a presença do pensamento de Dante Moreira Leite na produção acadêmica brasileira sobre educação e o seu envolvimento com as diretrizes políticas e pedagógicas de seu tempo.

O segundo capítulo trará discussões desenvolvidas por Leite em torno da infância nas grandes cidades brasileiras na década de 1950. Exporemos os sentidos atribuídos por ele ao processo de *ajustamento social da criança*, analisando suas considerações sobre os problemas vividos pela família brasileira no trato com a sociedade urbano-industrial.

No terceiro capítulo, o trabalho se debruçará sobre as propostas para o ensino brasileiro formuladas por Leite e como ele pensava a atuação do ambiente acadêmico formulando verdades padronizadoras do comportamento infantil. Será problematizada, também, a preocupação do autor com a adequação do comportamento infantil às exigências do mundo do trabalho na sociedade urbano-industrial brasileira.

Por fim, concluiremos a pesquisa constatando o forte vínculo existente entre o discurso de Dante Moreira Leite e os ideais modernos de governo da infância. Propomos uma visão crítica das táticas de controle e *ajustamento da criança*, explicitadas no discurso pedagógico desse intelectual brasileiro engajado no CRPE-SP situado em SP, um centro irradiador da cultura educacional para todo Brasil.

Capítulo 1

Desenvolvimentismo urbano-industrial e as diretrizes educacionais brasileiras em meados da década de 1950

O nacional desenvolvimentismo de Juscelino Kubitschek

O tema desta dissertação está vinculado ao contexto histórico que começou a ser delineado no Brasil a partir da década de 1930. As administrações públicas que vigoraram nas três décadas seguintes tiveram como traço marcante a valorização dos setores urbano e industrial. Sônia Regina de Mendonça comenta que nas décadas de 1930, 1940 e 1950 ocorreu a definição de um novo papel do Estado em matéria econômica, voltado para a afirmação do pólo urbano-industrial enquanto eixo dinâmico da economia (MENDONÇA, 1996, p. 267).

A tônica da organização estatal desse período foi dada pelo chamado *desenvolvimentismo urbano-industrial*. Na época, a mentalidade governista era nutrida por esse ideal, segundo o qual o desenvolvimento social do país só seria alcançado por meio de uma população suficientemente urbanizada e integrada em um processo efetivo de modernização do aparato produtivo, como sugere Mendonça ao argumentar que inegavelmente a visão da indústria como alternativa para o desenvolvimento ganhou corpo ao longo dos anos 1930-40 (MENDONÇA, 1996, p. 268).

Mendonça faz uma distinção entre o *desenvolvimentismo urbano-industrial* peculiar à Era Vargas e o que foi proposto, em meados da década de 1950, por Juscelino Kubitschek (JK). Afirma a autora que sob a gestão de Kubitschek, de 1956 a 1961, operou-se uma ruptura com a orientação da política econômica anterior, sobretudo em dois níveis, sendo o primeiro relativo a uma definição de um novo setor industrial a ser privilegiado pelo Estado e o segundo ao estabelecimento de novas estratégias de financiamento para a industrialização brasileira. No primeiro, a prioridade seria do setor produtivo de bens de consumo duráveis, ao passo que no segundo, a opção foi a internacionalização da economia brasileira, em lugar da ênfase aos empréstimos públicos externos (MENDONÇA, 1996, p. 276).

Contudo, a proposta aqui apresentada se debruça sobre eventos ligados à segunda metade da década de 1950, em um segundo momento dessa empreitada modernizadora da vida nacional. Uma análise dessa administração é de vital importância para a compreensão do período abrangido pelo presente estudo, dado o comprometimento de Juscelino com os princípios do *desenvolvimentismo urbano-industrial*. Já nos primeiros anos de seu mandato, Juscelino Kubitschek evidenciou a sua pretensão de erigir uma sociedade economicamente desenvolvida e socialmente ordeira, proclamando o sugestivo lema *Desenvolvimento e ordem*. Essa expressão conseguiu abarcar a tônica do pensamento político de Juscelino como presidente da república, talvez porque ele fosse herdeiro de acaloradas rusgas partidárias, próprias das administrações anteriores.

O fato é que Juscelino deixou claro, através de medidas conciliadoras, logo no início de seu governo, o firme propósito de estabilizar a vida política do país. Ele sabia que só poderia pôr em prática integralmente o seu plano administrativo se obtivesse suficiente apoio político de alguns setores estratégicos da sociedade brasileira. O presidente tratou de atender reivindicações específicas da corporação militar, no plano dos vencimentos e do equipamento. Tratou também de manter, tanto quanto possível, o movimento sindical sob controle (FAUSTO, 1998, p. 424).

Segundo Fausto, a alta oficialidade das Forças Armadas – especialmente do Exército – estava disposta, em sua maioria, a garantir o regime democrático dentro de certos limites que diziam respeito à preservação da ordem interna e ao combate ao comunismo. Esse mesmo autor defende, também, a idéia de que na preocupação de Juscelino com o desenvolvimento e a ordem interna havia objetivos gerais compatíveis com os das Forças Armadas. Assim, não é difícil concluir que a preservação dessa ordem interna, para Kubitschek, igualmente estava ligada ao combate ao comunismo (FAUSTO, 1998, p. 424).

É justificável a preocupação de Juscelino com a propagação de idéias socialistas nas bases populares da sociedade, se considerarmos o risco que essas idéias representavam para a hegemonia da burguesia brasileira. Para JK, o comunismo significava uma inversão extrema da ordem social, sendo, por isso, muito temido pela elite urbano-industrial que, praticamente, o elegeu.

Analizando o contexto global, observamos que naquele momento histórico, o mundo vivia os anos iniciais e turbulentos da Guerra Fria, o período da história em que as propostas capitalistas e socialistas se digladiaram no terreno político-militar internacional. A proteção dos ideais democráticos burgueses e da iniciativa privada estavam na ordem do dia para o governo de JK.

Marcus Vinícius da Cunha mostra que a política externa do governo Kubitschek, consubstanciada na ‘Operação Pan-americana’ (OPA), revela aspectos relevantes do ideário político desse período. Juscelino, discursando para autoridades estrangeiras em 1958, ressaltou que o Brasil desejava participar ativamente do mundo desenvolvido; o subdesenvolvimento de certos países colocaria em risco a difusão do ideal democrático e da iniciativa privada, e Juscelino enfatizou, inclusive, que os Estados Unidos deveriam incrementar uma linha de investimentos financeiros destinados a suprir a carência de tais países (CUNHA, 1992, p. 281).

Fernando Henrique Cardoso explica que o apelo do governo Kubitschek ao capital externo tem como finalidade a luta contra a subversão. Seu princípio fundamental é que o subdesenvolvimento significa miséria e que miséria predispõe à aceitação de ‘ideologias estranhas’. Segundo essa concepção, a solução para a democracia está contida na industrialização e no desenvolvimento econômico que resulte no bem-estar de todo o povo. Desta forma, o auxílio financeiro a países subdesenvolvidos constitui um esforço para defender o sistema democrático contra o avanço do comunismo (CARDOSO apud CUNHA, 1992, p. 281).

Preservar os valores capitalistas no âmbito da sociedade brasileira foi, acima de tudo, um compromisso firmado por Juscelino com os outros países que formavam o bloco capitalista ocidental. O envolvimento de Kubitschek com a chamada *Operação Pan-Americana* é a prova mais patente das diretrizes que norteavam a política externa do Governo. Para que lograsse êxito o sonho de um Brasil industrializado e urbano, como mandava o desenvolvimentismo urbano-industrial, Juscelino tornou-se adepto de uma mentalidade econômica e social planificadora, expressa em seu Plano de Metas, o qual, segundo Mendonça, abrangia 31 setores, “embora a ênfase tenha recaído sobre quatro setores-chave: energia, transporte, indústria pesada e alimentação (MENDONÇA, 1996, p. 277).

Essa ação estatal intensiva na vida sócio-econômica do brasileiro solicitava, todavia, investimentos pesados que Kubitschek foi buscar na iniciativa privada e, principalmente, no capital estrangeiro. A aliança entre o capital público, o privado e o estrangeiro passou a ser, dessa forma, uma característica do planejamento econômico desse governo. Mendonça sustenta que com o *Plano de Metas* o país ingressou em sua fase de economia industrial avançada (MENDONÇA, 1996, p. 277). Concedendo facilidades ao capital que vinha de fora, JK conseguiu atraí-lo para enriquecer a área urbana, não deixando de mobilizar, no entanto, os recursos da máquina estatal no setor da infra-estrutura e do investimento direto na indústria.

Foi dessa forma que se consolidou a internacionalização da economia brasileira, franqueando-a ao capital estrangeiro sob a dupla modalidade de empréstimo e investimentos diretos. A regra administrativa era, então, o incentivo a tudo que significasse um novo perfil tecnológico, através de uma estrutura altamente solidária de relações empresariais orquestradas pelo Estado. Essa política que tratava de combinar Estado, iniciativa privada nacional e capital estrangeiro para promover o desenvolvimento com ênfase na industrialização foi uma modalidade avançada de *desenvolvimentismo urbano-industrial*, chamada pela historiografia brasileira de nacional-desenvolvimentismo (MENDONÇA, 1996, p. 277).

As ações governamentais que tinham como emblema o slogan *Cinquenta anos em cinco* foram embaladas, a princípio, por grande otimismo popular, justificado por altos índices de crescimento econômico. O crescimento do pólo urbano-industrial atraía um contingente cada vez mais expressivo de população rural, o que significava a ampliação da massa total de poder aquisitivo, algo extremamente positivo para uma propaganda governista que visava exaltar o desenvolvimentismo urbano-industrial. O empreendimento estatal de Kubitschek, contudo, deflagrou, mais tarde, o seu fracasso, ao instaurar um grande déficit do orçamento federal. O tempo e a repercussão, a médio e longo prazo, da política de Juscelino, principalmente no campo econômico, fez ruir, aos poucos, o entusiasmo nacional em torno da atividade industrial e de sua consequente urbanização.

Os ideais de diagnóstico educacional

Essa ênfase dada por Kubitschek à planificação, associada ao ideal urbano-industrializador, revelavam sua grande preocupação com o diagnóstico social. Esse é um aspecto relevante para a compreensão do panorama sócio-político em questão. Procedimentos foram adotados pelo governo para que o estado estivesse munido de informações estratégicas sobre a intimidade da vida social brasileira. Era necessário conhecer para conduzir com mais segurança.

A criação de órgãos como o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), que cuidava de realizar estudos sobre a realidade econômica e a mentalidade social do povo brasileiro é um desses indicativos. Podemos avaliar a função peculiar do ISEB dentro do projeto urbano-industrial de Juscelino ao observar a composição heterogênea de seu quadro humano. É possível constatar que de seus conselhos participavam professores, intelectuais, representantes da cúpula militar, dos ministérios e do Congresso. Afinal, com qual finalidade se criaria uma instituição que combinava forças do aparato administrativo federal com membros da intelectualidade brasileira? As metas administrativas de JK, voltadas para a aceleração dos processos de urbanização e industrialização do Brasil, requeriam um conhecimento maior da nossa realidade social. Em síntese, o governo federal procurava fazer do ISEB um órgão de assessoria e de apoio ao Programa de Metas. A idéia era conhecer para planejar.

Tínhamos um governo afetado por um grande entusiasmo pelos sistemas de mensuração social. Acreditava-se que era preciso averiguar a proporção dos nascimentos e dos óbitos; a fecundidade de uma população; taxas de envelhecimento, nível de alfabetização, etc. Vale lembrar que, para além de uma ação específica sobre cada indivíduo, a política de Estado dos anos JK atuava sobre o conjunto das pessoas, atendendo a estratégias de poder comprometidas, sobretudo, com a longevidade e produtividade de cada brasileiro.

Para entender satisfatoriamente o ideário isebiano, é preciso considerar que, aos olhos desses intelectuais convocados por Juscelino, o desenvolvimento nacional como processo autônomo solicitava a elaboração de um projeto de conscientização coletiva. Tratava-se de um verdadeiro empreendimento de natureza ideológica, associado a um plano nacional de ações. Lembramos, no entanto, que a viabilidade desse plano era medida pela sua capacidade de afetar a vontade geral do povo. Vontade que significava a sua adesão ao projeto, como se dele fosse autor ou partícipe.

Álvaro Vieira Pinto, um dos intelectuais mais atuantes desse grupo, defendia que o desenvolvimento supunha a consciência, sendo esta entendida como resultado do conhecimento crítico da realidade e do desejo de promover a mudança dessa mesma realidade (cf. VIEIRA PINTO, 1960. 2 v. p. 158). Temos aqui uma concepção instrumental do saber, acompanhada da crença de que o intelectual deveria agir como um intérprete a serviço das consciências menos esclarecidas, dando-lhes direção, conduzindo-as.

A ação conjugada entre intelectualidade e lideranças políticas promoveria a racionalização da sociedade, consolidando nas bases administrativas instrumentos capazes de ampliar o conhecimento da realidade social, aptos, portanto, a forjar uma efetiva consciência nacional. Assim, o Estado teria no trabalho do intelectual o eixo orientador de todo o planejamento das ações administrativas. Nesse período, técnicas de planejamento para a implementação do desenvolvimento econômico foram amplamente utilizadas pelos governos latino-americanos. Essa perspectiva se evidenciava nas análises e propostas feitas pela Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) e no Brasil não foi diferente.

Em nosso país, o desenvolvimentismo como legitimador da atuação estatal foi pensado por uma intelectualidade comprometida com o ISEB. Este instituto referenciava a concepção, orientação e divulgação do ideal de governo nutrido por JK. O ISEB deveria estimular a pesquisa e o ensino das ciências sociais, da história e da política, buscando a compreensão da realidade brasileira por meios analíticos e fornecendo ao governo o elemento teórico que fundamentasse o discurso e a prática desenvolvimentista. Nessa perspectiva, Vieira Pinto argumentava:

O desenvolvimento é um projeto total da comunidade, é um cometimento deliberado do grupo que decide mudar as condições de existência em que se encontra e ascender a forma mais alta. [...] Logo, o desenvolvimento supõe a consciência, onde aparece primeiramente como idéia, plano de ação, antes de converter-se em cometimento social (VIEIRA PINTO, 1960. 2 v.p. 44)

A atuação dos cientistas sociais nas investigações em torno dos problemas nacionais mais relevantes é característica, portanto, daqueles tempos. A produção científica era entendida como atividade articulada que deveria atender à formulação de

políticas do Estado. A intelectualidade iseiana se tornou, gradativamente, a grande aliada de uma concepção de gestão do Estado que cortejava a modernidade. Os esforços do Estado sempre apontavam para a edificação de padrões de vida que rompessem definitivamente com o país rural e agro-exportador do passado. A ação dessa intelectualidade iseiana em comunhão com os ideais de Juscelino deveria promover o avanço das bases humanas, sobre as quais se assentariam a plataforma tecnológica de uma economia industrializada.

Segundo Maria Sylvia Carvalho Franco, o programa de governo que marcou a década de 1950 no Brasil pensava o intelectual como o produtor da ideologia capaz de forjar o desenvolvimento (FRANCO, 1978. p.151-209). O cientista social era visto como um pensador capaz de antever problemas que poderiam empurrar o andamento dos projetos de governo. Era preciso mapear fragilidades sociais, delineando um perfil nacional. O governo apostava na coleta de dados sociais e no poder da argumentação acadêmica como respaldo para suas ações políticas efetivas. Álvaro Vieira Pinto assim se pronunciava:

o intelectual é a consciência da realidade, dispondo de uma atividade racional que organiza a história, dá corpo à Nação, funda o poder. O intelectual, mediado pelo Estado, desperta a razão que prevê o futuro, encurta o tempo e preconiza o planejamento, justificando teoricamente todo esse quadro (VIEIRA PINTO, 1960. 2 v. p. 158)

Ao relacionar uma instituição de estudos sobre a realidade social do Brasil com a política desenvolvimentista de JK, sugerimos que o governo desejava conhecer as minúcias do modo de vida brasileiro para redirecioná-lo, conduzi-lo rumo aos padrões de vida urbana e industrializada a que se destinava o Programa ou Plano de Metas. O ISEB foi fundado em 1955 e estava diretamente subordinado ao Ministério da Educação. A proposta do ISEB de estudar e direcionar a mentalidade popular era uma ação conjugada às diretrizes que deveriam guiar o ensino público.

Não podemos negligenciar o fato de que o período em análise foi marcado pelo advento da atividade científica como suporte para o desenvolvimento da vida econômica de nosso país. Temos na criação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) em abril de 1951, o grande estímulo para que as instituições brasileiras voltadas para a atividade educacional, definitivamente,

compreendessem o emprego da ciência como base para quaisquer ações que se alinhasssem ao ideal desenvolvimentista.

Além de sua atuação no campo de produção tecnológica, o CNPq deveria viabilizar a formação de cientistas sociais cuja produção acadêmica seria incorporada aos programas de diagnóstico social pensados pelo Estado. Partia-se do pressuposto de que não faria sentido ofertar tecnologia a uma sociedade que estivesse despreparada para conviver com a mesma.

Fernando de Azevedo, por exemplo, foi um dos intelectuais que pensaram essas reformas, um grande expoente dessa intelectualidade entusiasmada com os avanços tecnológicos e, portanto, altamente comprometida com os ideais desenvolvimentistas do Brasil nos anos 1950. Segundo Cunha, Fernando de Azevedo defendia que na sociedade tecnológica multiplicam-se os meios de informação que agem particularmente sobre as gerações jovens e, por essa razão, o Estado deveria controlar esses meios para utilizar a sua influência no sentido de uma política educacional com unidade de direção, procurando assimilar o indivíduo ou fabricá-lo para certa época. Para Azevedo, essa deveria ser a função social da educação (CUNHA, 1992, p. 284).

Mas havia um projeto mais ambicioso de mudanças sociais proposto pelo ambiente acadêmico brasileiro, prevendo a articulação entre as diretrizes do sistema econômico, a produção científica e a reestruturação do ensino. A intelectualidade do período procurava discursar de forma sistemática, apontando a dicotomia, no Brasil, entre ciência pura e ciência aplicada. Era evidente a tensão entre o que fora planejado pelos institutos do governo e as condições reais para sua efetivação.

A planificação da política educacional, orientada pela produção científica, deveria atender à qualificação do elemento humano submetido ao mundo tecnológico. Dessa forma o país superaria o subdesenvolvimento crônico, acompanhando o ritmo dos países mais ricos. O Brasil deveria andar no mesmo compasso das grandes potências mundiais, essa era a meta político-econômica do nacional-desenvolvimentismo. O avanço brasileiro dependia de uma ação pensada para atender às demandas daquele tempo. Contudo, essa ação acabaria transcendendo ao ajuste das necessidades imediatas, por ter na situação futura racionalmente conduzida o seu melhor resultado.

Na transição entre as décadas de 1950 e 1960, fica evidente entre alguns intelectuais o debate que procurava destacar a importância do planejamento racional das políticas públicas, em particular da política educacional. Florestan Fernandes, um dos intelectuais de maior destaque nesse período, defende a atuação da educação como fator de mudança cultural provocada. Em seus textos, dava voz ao ideal que pensava para a sociedade, ou seja, uma:

transformação que utiliza a ciência não só para o equacionamento de soluções práticas para desafios emergentes, mas também – e principalmente – para a realização de previsões e regulações a cada passo do processo de intervenção na realidade (*In: CUNHA, 1992, p. 284*).

Em um texto de 1956, João Roberto Moreira comenta o envolvimento das ciências sociais com os estudos desenvolvidos por educadores de ofício. Ele procura explicitar o conflito entre o pragmatismo de educadores, como Anísio Teixeira, que propunham a subordinação da ciência ao conhecimento obtido pela prática no cotidiano escolar, e o posicionamento purista de pesquisadores que consideravam que a educação deveria atender exclusivamente a uma rationalidade de natureza acadêmica (cf. MOREIRA, 1956). O que temos, portanto, é o confronto estabelecido entre duas perspectivas distintas de estudos concernentes à educação brasileira.

A primeira diz respeito à influência recebida da tradição ideo-positivista europeia, que buscava explicar a realidade obedecendo a rígidos pressupostos teórico-metodológicos, mantendo um envolvimento estritamente acadêmico com os problemas sociais. A segunda se refere aos estudos norte-americanos que enfatizavam as possibilidades reais de se encontrar, pelo conhecimento científico, soluções para os problemas práticos da vida social, trazendo para o interior do campo de investigação científica o problema da ação.

No pensamento de Anísio Teixeira, predomina uma sensível consideração pelo elemento humano, o que leva a atribuir um caráter de imprevisibilidade à educação e, consequentemente, a ver como limitadas as possibilidades de a ciência atuar como tutora dos assuntos pedagógicos (CUNHA, 1992, p. 284).

Anísio Teixeira (1900 – 1971) foi um dos pioneiros da Escola Nova no Brasil e diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Ele não compreendia os educadores como cientistas, mas, artistas, profissionais, práticos que estão, dentro do cotidiano escolar, exercendo, em métodos e técnicas tão científicas quanto possível, a sua grande arte, o seu grande mistério (TEIXEIRA, 1957, p.17). Sabendo disso, julgamos necessário entender como se deu a disseminação do pragmatismo educacional vinculado ao ideário de desenvolvimentismo econômico, o que percebemos quando consideramos a relação de interdependência estabelecida entre o ISEB e o INEP.

Por essa razão, não é equivocado afirmar que o ambiente educacional brasileiro das primeiras décadas do século XX, vivenciou um processo intenso de apropriação do ideário pragmatista de John Dewey (1859 – 1952). Essa apropriação, contudo, se deu dentro de três perspectivas: o pragmatismo como “método científico”, com destaque para os métodos caros às ciências sociais; como “modo de vida democrático” e como sinônimo de “experimentalismo”, no âmbito da escola.

A apropriação do pragmatismo de Dewey significou, portanto, a racionalização do sistema escolar por meio de uma noção singular de planejamento, fundamentada nas pesquisas sobre a comunidade e partindo do princípio de que o esclarecimento da população a ser contemplada pelo programa de modernização resultaria na reformulação do panorama social brasileiro. O ajuste da escola às novas condições do país, intimamente relacionadas ao avanço do processo de industrialização, pretendia o sucesso da democracia liberal, condição indispensável para o pleno desenvolvimento nacional.

A realidade brasileira, no entanto, era percebida pela intelectualidade ligada à educação como vítima de um incômodo dualismo estabelecido entre o arcaico e o novo. Marcados pela resistência à mudança, existiam na sociedade brasileira pontos de estrangulamento que limitavam a formulação de um plano de educação pelo qual se conduziria o desenvolvimentismo em curso no Brasil. Anísio Teixeira chegou a sugerir, ao publicar o artigo *O espírito científico e o mundo atual* (TEIXEIRA, 1955), que a experiência e o conhecimento, a teoria e a prática, até então inconciliáveis, poderiam ser recondicionados se submetidos aos rigores do método científico.

Em uma conjuntura intelectualmente inquieta e socialmente instável e, sobremaneira movimentada pela experimentação apaixonada do novo, os reformadores

de ensino acentuam e tencionam o par contrastante antigo/moderno, então par tornado esteio das reflexões abrangentes sobre a vida nacional, cujo passado proscrito está fadado a desaparecer. Se representando como vanguardas intelectuais purificadas, anunciavam a premência da reforma das instituições, dos hábitos, das tradições e tendências coletivas (MONARCHA, 2009, p.127).

Reorganizar o ensino significava focar os esforços na superação do modelo escolar pensado para promover a formação de uma elite letrada. Além disso, era preciso formar a massa de trabalhadores que seriam úteis ao advento do parque industrial brasileiro. Anísio Teixeira também concordava com a intelectualidade iseiana quanto à idéia de que o Brasil vivia transformações econômicas que mudariam, definitivamente, a face social do país.

A aproximação entre o governo JK e intelectuais como Anísio Teixeira fortalece a idéia de que Juscelino mostrou-se, desde o início, preocupado com o direcionamento educacional da população, pois já tinha objetivos sociais bem precisos e buscava, por meios institucionais, conhecer melhor a realidade do povo que deveria conduzir. Cibia-lhe, igualmente, procurar criar um plano de ação educacional uníssono, uma política de educação abrangente em todo o país e coerente com a proposta urbano-industrial. Para atender a esse ideal, foi criado, em 1955, o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e, concomitantemente, seus órgãos regionais, os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPE), instalados, estrategicamente, em São Paulo, Recife, Salvador, Belo Horizonte e Porto Alegre².

Entre anos 1955-1965 se deu a fase áurea de atuação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, após ser fundado, do período que marca o seu funcionamento, até o seu enfraquecimento com o golpe político-militar de 1964. Nessa época, Anísio Teixeira cuidou de reeditar os Guias e Manuais de Ensino produzidos pela Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal, entre 1934 e 1935, justamente os tempos em que

² Instituído pelo Decreto Federal nº 9 38.460, de 28 de dezembro de 1955 e subordinado ao INEP, o CBPE foi dirigido por Anísio Teixeira durante todo o período abrangido por este estudo. O mesmo Decreto Federal que instituiu o CBPE criou, também, os Centros Regionais. O princípio norteador das atividades dos Centros Regionais era a urgência em se atender à diversidade regional brasileira. Cada Centro deveria organizar suas atividades tendo em vista as especificidades de sua região. O denominador comum, no entanto, era justamente, o preparo da sociedade brasileira para as novas contingências mundiais no setor produtivo, e para enfrentar os desafios propostos pela vida urbana (FERREIRA, 2001).

ele havia se responsabilizado por essa instituição. Evidencia-se, então, na década de 1950, a retomada da experiência de renovação do ensino conduzida por Teixeira na cidade do Rio de Janeiro, bruscamente interrompida em 1935, em função da implantação do Estado Novo.

No que se refere à pesquisa consagrada aos diagnósticos sociais, que acabavam revelando dados importantes sobre a situação do ensino brasileiro, podemos verificar a publicação de trabalhos relevantes, desenvolvidos inicialmente no interior do INEP, anteriores, portanto, à própria criação do CBPE. Aliás, o Centro Brasileiro, posteriormente, foi incorporado pelo INEP.

A escola organizada deveria produzir uma nova consciência, baseada na valorização do saber e no acesso de todos ao conhecimento escolar, o que teria um grande impacto sobre os destinos da nação. Assim, os pressupostos do pragmatismo de John Dewey, aplicados à gestão do planejamento educacional, estariam na origem do chamado experimentalismo pedagógico. Trata-se da inserção de métodos experimentais junto aos programas de ensino e orientações curriculares de algumas instituições específicas criadas para atender ao intento modernizador. Essas instituições experimentais estavam vinculadas ao CBPE e aos CRPEs e pretendiam favorecer a expansão dos ideais deweyanos por todo o país.

Dos Centros Regionais ligados ao CBPE, destacaremos o Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (CRPE-SP), em virtude dos embates que marcaram a relação entre o CBPE e o CRPE-SP. Instalado em 1956, sua administração ficou sob a responsabilidade da Universidade de São Paulo (USP), devendo seu diretor ser escolhido entre os docentes do Departamento de Sociologia e Antropologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Isso ajuda a compreender, de certa forma, o valor do CRPE-SP como pólo de produção científica ligado à modernização do país, haja vista o quadro de pesquisadores altamente qualificados que foi disponibilizado pela Universidade de São Paulo e com o qual o CRPE-SP sempre pôde contar.

De qualquer modo, as pesquisas “sócio-antropológicas” do CBPE contribuíram para a divulgação de pesquisas da nova geração de cientistas sociais da Escola Livre de Sociologia e Política e da Universidade de São Paulo, em âmbito nacional, ao lado da

publicação de cursos e conferências de estudiosos da questão educacional do país e do exterior, particularmente dos norte-americanos.

É nesse ponto que a relação entre CBPE e o CRPE-SP se torna mais estreita e contraditória. Isso porque Fernando de Azevedo, à frente do Centro Paulista, dava ênfase à atuação dos acadêmicos, notadamente os sociólogos, como a “inteligência” que deveria conduzir a vida educacional do país. Anísio Teixeira acreditava que o contributo dos sociólogos de ofício era importante, mas, não superava a cooperação do educador prático que atuava nas escolas, onde deveria nascer e ser concluído todo o processo de renovação da educação brasileira.

Enquanto os demais CRPEs se alinhavam às perspectivas de trabalho do CBPE, o CRPE-SP apontava para outra direção. Apesar de o debate intelectual fomentado pelo CRPE-SP legitimar várias diretrizes da política educacional governista, ele não se furtou, em alguns momentos, à possibilidade de olhar de forma crítica para o projeto educacional do governo e para as contradições presentes na sociedade urbano-industrial.

Marcus Vinicius da Cunha comenta que a revista *Pesquisa e Planejamento*, vinculada ao CRPE-SP como boletim informativo de pesquisas, publicou, também, algumas matérias que, embora, circunscritas a esse mesmo quadro de referência, que é a sociedade tecnológica moderna, revelam preocupação em analisar criticamente a posição do indivíduo nesse modelo sócio-econômico e cultural (CUNHA, 1992, p. 199).

Em sua tese, Marcus Vinícius da Cunha comenta a relevância de um nome que, de certo modo, ilustra bem esse posicionamento crítico: Dante Moreira Leite. Segundo Cunha, Leite vai além de uma descrição objetiva das condições imediatas da sociedade que se industrializa. Ele adota uma visão crítica desse processo (CUNHA, 1992, p. 201).

Dante Moreira Leite: carreira acadêmica e notas bibliográficas

Dante Moreira Leite direciona sua crítica à política educacional do Estado, atribuindo a este a responsabilidade de patrocinar a ambientação do cidadão à sociedade modernizada. Para ele, o indivíduo se transforma, sim, desde que as instituições saibam fazer as mudanças necessárias nas instituições que o formam. Cunha (CUNHA, 1992) diz que embora a perspectiva de adequação do indivíduo ao meio social esteja presente,

percebe-se que Leite reflete a respeito da adequação do ambiente ao indivíduo. É possível perceber que ele propõe um espaço para o bom desenvolvimento do indivíduo; esse espaço pode vir a ser a escola, desde que ela deixe de ser uma instituição voltada, exclusivamente, para o preparo intelectual

Por ser responsável pela Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais (DEPE) do Centro Paulista, Leite não perde de vista as diretrizes do governo ao qual está vinculado e nem o contexto em que se desenrola o fenômeno político com o qual está envolvido, fazendo uso de observações oriundas de uma análise da situação política e social – como a necessidade de formação de mão-de-obra, a participação política esclarecida e a diversidade de funções no mundo do trabalho.

Leite contribuiu para a discussão de muitas questões no domínio da educação escolar. Embora de formação filosófica, logo encaminhada para os domínios da Psicologia, é esta uma situação singular, considerado o panorama acadêmico da época (FAVERO e BRITTO, 2002, p. 260)

Analizando a carreira de Moreira Leite, podemos perceber aspectos do perfil acadêmico desse pesquisador e situá-lo melhor dentro da comunidade científica à qual pertencia. Geraldo José de Paiva (PAIVA, 2000, p.1-2) relata que Dante licenciou-se em Filosofia, em 1950, pela então Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Em 1954, doutorou-se em Filosofia com uma tese na área de Psicologia, intitulada *O Caráter Nacional Brasileiro: Descrição das Características Psicológicas do Brasileiro através de Ideologias e Estereótipos*.

Em 1964, Leite tornou-se livre-docente em Psicologia Educacional, com a tese *Psicologia e Literatura*. Um dos pontos altos de sua carreira veio em 1970, quando obteve o título de Professor Titular no Departamento de Psicologia Social e do Trabalho do Instituto de Psicologia da USP. Leite também foi professor, de 1951 a 1958, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, e de 1959 a 1970 na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara. Em 1967 foi convidado para ser professor visitante do Departamento de Português e Espanhol da Universidade de Wisconsin (EUA). De 1971 a 1976 trabalhou como professor no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, encarregando-se de cursos na graduação e na pós-graduação, exercendo, também, a função de orientador de dissertações de mestrado e de teses de doutorado.

Paiva comenta que Dante Moreira Leite foi um cientista social em várias frentes. De sua pesquisa e de seu ensino se beneficiaram a educação, a literatura, a história das idéias e da cultura no Brasil. Acrescenta, ainda, que foi, sobretudo, na Psicologia Social que ele deixou uma contribuição notável: relações interpessoais, caráter nacional, vinculações entre psicologia e literatura, foram em nosso meio explorações pioneiras. Afirma que Leite realizou na Psicologia Social a delicada junção de enfoques nítidos, porém, parciais: de um lado, a Psicologia, tradicionalmente voltada para o indivíduo; de outro, a Antropologia e a Sociologia, direcionadas para o cultural e o coletivo (PAIVA, 2000).

A produção de Leite na área das ciências sociais fez com que alguns intelectuais da educação brasileira da década de 1950, como Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, olhassem com muito interesse para o seu trabalho. Já em 1958, a convite de Fernando de Azevedo, Moreira Leite passou a dirigir a DEPE do CRPE-SP. Durante o período em que gerenciou as produções dessa divisão, Leite deu destaque aos questionários e relatórios aplicados às unidades escolares da rede estadual. Os resultados dessas primeiras pesquisas encontram-se na revista *Pesquisa e Planejamento*, de 1958 a 1960 e constituem o corpus documental deste trabalho. Acreditamos que os artigos escritos por Leite durante esse período guardam informações relevantes para um estudo do seu pensamento educacional, especialmente no que se refere à idéia de *ajustamento social da criança*.

Para compreender melhor o pensamento de Leite é imprescindível algum conhecimento sobre suas obras publicadas após o período em que cooperou com o CRPE-SP. A primeira delas é sua tese de doutoramento, *O Caráter Nacional Brasileiro*, de 1954, publicada no ano de 1959. Revista e ampliada em 1969, a obra teve sua edição definitiva no ano de 1983. Paiva comenta que essa obra é constantemente lembrada como uma produção pioneira no campo das ciências sociais, pois nela Leite defende a tese de que não existem nos brasileiros, características psicológicas que o diferenciem, quantitativa ou qualitativamente, de outros povos (PAIVA, 2000, p. 5).

Segundo Paiva, Leite chama de ideologias as características psicológicas atribuídas ao brasileiro, consideradas por vários autores como capazes de explicar a inferioridade nacional. Essas ideologias seriam racistas e criadoras de estereótipos sociais nocivos a uma visão sociológica lúcida. Paiva ainda comenta que Leite enraíza

essa ideologia no campo das relações de dominação social, demonstrando a inconsistência da atribuição do caráter nacional e sugerindo que a mesma provém dos processos de cognição social, nos quais o estereótipo e o preconceito exercem importante papel.

Paiva diz que Leite concluiu o trabalho considerando que esse fatalismo biológico ou cultural cristalizado em características coletivas imutáveis foram superadas por uma visão acadêmica que sugere uma dinâmica de relações interpessoais e sociais, além de relações de trabalho. Assim, à medida que se formou, em meados do século XX, uma autêntica elite intelectual brasileira, foi-se dinamizando o quadro descriptivo e explicativo do nosso povo (cf. PAIVA, 2000, p. 10-11).

A segunda obra em questão é *Psicologia Diferencial* de 1966, na qual Leite evidencia sua aversão a qualquer tipo de estereótipo ou preconceito, defendendo, acima de tudo, a originalidade psicológica de cada pessoa. Paiva afirma que Leite privilegia a interação organismo-ambiente, embora não a explice, assim como o modo segundo o qual se dá essa interação (PAIVA, 2000, p.12).

O que Leite realmente defende é a idéia de que os homens são fundamentalmente iguais, atribuindo as diferenças entre as pessoas à diversidade de recursos materiais e humanos que o contexto sócio-econômico impõe. Se as circunstâncias da vida são variadas, então é razoável que as reações comportamentais a essas circunstâncias também sejam. Leite trabalha nessa obra várias modalidades de possíveis diferenças psicológicas entre os indivíduos: diferenças entre classes sociais; entre gêneros; entre povos e culturas; como também diferenças intelectuais e morais.

Em 1969, publicou uma obra de fôlego, sua tese de livre-docência, *Psicologia e Literatura*. Paiva diz que nesse trabalho Leite entrelaçou criação, texto e leitor, buscando delimitar a possibilidade de análise psicológica da literatura, com os recursos atuais da psicologia (cf. PAIVA, 2000, p. 12). Afirma, também que ele enxerga a oportunidade da análise psicológica da literatura, por oposição à análise sociológica, compreendendo que o enfoque sociológico apontaria para situações universalmente válidas, ao passo que o psicológico se dirigiria à situação vivida caracteristicamente pelo indivíduo em seu ambiente sócio-cultural (cf. PAIVA, 2000, p. 15).

Segundo Paiva, entre outras contribuições da psicologia contemporânea, Leite destaca a substituição da vida mental e da consciência pela interação organismo-ambiente como origem do comportamento; a inclusão em todo comportamento de aspectos cognitivos e afetivos; além da descrição da vida inconsciente através de forças ou elementos dinâmicos, identificáveis na ação.

Focou seus esforços, no entanto, em desvendar o porquê de alguns indivíduos serem criadores e outros não e, entre os criadores, o porquê de alguns serem visionários enquanto outros são meros descritores do nível consciente da vida social. Buscou explicações para essa questão na Psicologia e na Psicanálise, conseguindo com algum sucesso conciliar as duas.

Schmidt e Neves (2000) afirmam que é possível identificar um fio condutor no percurso literário de Dante Moreira Leite, sendo ele a atenção que Leite deu à diferença, tanto no âmbito das relações interpessoais, quanto no da criatividade, quanto, ainda, no das relações e práticas sociais. Schmidt e Neves também sustentam que, através da Psicologia Diferencial, Leite procurou mostrar as limitações da quantificação de características psicológicas e como ocorrem as apropriações ideológicas ligadas ao preconceito e à discriminação, definindo, ainda, a área de Psicologia Diferencial como ciência capaz de denunciar falsas razões para a discriminação contra as chamadas minorias (SCHMIDT e NEVES, 2000).

Em grande parte das obras mencionadas, a interação organismo-ambiente e o tema das diferenças psicológicas são retomados e abordados sob aspectos diferentes. Para tal realização, Leite cruzava os saberes da Psicologia contemporânea com os de outras disciplinas, como a História, a Antropologia, a Sociologia, a Literatura, a Filosofia e, principalmente, a Psicanálise, dando sólidas contribuições para a Psicologia Social brasileira.

Franco Cambi comentou esse tipo de postura intelectual, afirmando que a pedagogia do século XX entrou em crise como saber unitário ao se tornar cada vez mais tributária de saberes especializados assumidos como *ciências auxiliares*, mas que, na realidade, reescreveram sua identidade interna, fracionando-a e disseminando-a em vários setores (CAMBI, 1999).

Ao situar seu discurso entre os princípios da Psicologia Social contemporânea, transitando entre os estudos sobre a sociedade e as teses elaboradas a respeito dos indivíduos, Leite passou a se defrontar com a bipolaridade conceitual que caracterizou as teorias sobre a vida dos homens em sociedade na primeira metade do século XX.

Evidencia-se, por exemplo, que o conceito de sociedade remete à integralidade, enquanto o de indivíduo liga-se à parcialidade. A sociedade é o todo e o indivíduo é a parte. Assim, distinguindo-os dessa maneira, predominava a concepção de indivíduo e sociedade em oposição, ocupando campos antagônicos. Esse posicionamento teórico acabava minando qualquer esforço de se estabelecer relações concretas que não se excluíssem e que carregassem em si elementos de tensão e conflito que devessem caracterizar o estudo dos indivíduos em sociedade.

Leite fugiu de uma Psicologia que privilegiasse uma concepção fragmentada de indivíduo, mascarando a centralidade das relações sociais. Entendia que o estudo do indivíduo como um componente independente, autônomo, resultava na concepção que se materializava na afirmação do individualismo e na dicotomia entre a realidade objetiva e a realidade subjetiva.

Ao que parece, através da Psicologia Social, Leite se aproximou das teorias psicanalíticas, notadamente a freudiana, por perceber que estas privilegiavam a apreensão do aspecto psíquico mediado pelos processos culturais, viabilizando um caminho novo e promissor para o debate em torno da antinomia indivíduo-sociedade. Leite passou a compreender os fenômenos psicológicos como fruto do atrito social, pensando a relação entre indivíduo e sociedade como uma única realidade, na qual o particular se expressa no universal que, por sua vez, expressa essa particularidade.

A Psicanálise propiciava a Leite o estudo da subjetividade como possibilidade de entabular essa discussão sob outra lógica, partindo da reciprocidade entre a dimensão psíquica e a social. Ao se lançar sobre uma teoria que estuda o psiquismo, explicitando a relação entre a cultura e a constituição do indivíduo, a psicanálise transgride uma lógica excludente que Leite considerava conservadora. Assim, os aspectos psíquicos e os aspectos sociais, como elementos de tensão, remetem à discussão da vida psíquica dentro dos princípios da reciprocidade.

Por vezes, parece ter assumido um posicionamento bem crítico em relação ao intelectualismo na Psicologia, antevendo a grave conseqüência de se subtrair a experiência social do aluno ao se analisar seu processo de formação. Esse é o ponto em que ele não se furta ao intercâmbio com um ambiente intelectual fortemente influenciado pelo pragmatismo deweyano, pois, já em 1916, Dewey alertava que:

A escola é um lugar especialmente favorável para estudar a eficácia da psicologia na prática social; porque na escola a formação de um certo tipo de personalidade social, com certas atitudes e capacidades mentais produtivas, é o objetivo expresso. Idealmente, pelo menos, nenhum outro propósito deve restringir ou comprometer a predominância do propósito único [single purpose]. Tal não é o caso dos negócios, da política e das profissões. Todos eles têm sobre sua superfície, tomada diretamente, outros fins que devem servir. Em muitos exemplos essas outras finalidades têm, de longe, a mais imediata importância; o resultado ético é subordinado ou mesmo casual. (DEWEY, 1916/1979, p.35)

Leite pensava uma psicologia consagrada ao preparo para a vida social, para além de uma Psicologia da inteligência ou cognitiva. Defendia que a Psicologia podia ser uma importante parceira da escola, na medida em que contribuísse para identificar as condições que potencializavam as aquisições intelectuais e ético-morais dos alunos.

Mas, para Leite, a relação da infância com os demais membros do grupo social a que pertencia não encontrava ressonância imediata no trabalho que era realizado nas escolas. Havia uma negligência em relação ao processo em que a criança pode ter consciência de si mesma a partir das relações com os outros. Isso significava que o processo de aprendizagem tinha tão pouco conteúdo social quanto possível. E encontramos nessa crítica uma nova conexão entre Leite e Dewey.

A escola, para Dewey, não pode permanecer alheia a essa profunda transformação da sociedade, mas deve ligar-se intimamente ao “progresso social”, mudando radicalmente, sua própria forma. Ela deve “tornar-se uma comunidade em miniatura, uma sociedade embrionária”, mediante um contato mais estreito com o ambiente e com a realidade social do trabalho (CAMBI, 1999, p. 550).

É valido destacar que os estudos produzidos pelos pesquisadores vinculados ao CRPE-SP, e Leite era um deles, buscavam delinear uma nova natureza do processo pedagógico nas instituições de ensino. A ênfase na idéia de planejamento racional e objetivo das mudanças visava sintonizar a estrutura educacional das escolas com o programa de desenvolvimento do país. Era preciso mensurar o peso dos aspectos sociais sobre as questões pedagógicas, lançando mão de critérios metodológicos rigorosos. Só assim, seria possível compreender, de forma mais abrangente, a intrigante relação entre os indivíduos e a sociedade em que se situavam.

Para promover a reestruturação do ensino no país, o CRPE-SP propunha uma aproximação fecunda entre os educadores de ofício e os pesquisadores da USP, ou seja, todo o projeto em questão não dispensava uma íntima interação entre ciências sociais e ciências educacionais. Aos profissionais do CRPE-SP cabia promover a transição segura de uma política educacional “ingenuamente” empírica para uma política educacional assentada em bases científicas concretas.

Para o corpo diretor das atividades do CRPE-SP, a expansão dos serviços escolares ao longo das décadas de 1930 e 1940 gerou uma nova realidade institucional para as escolas na década de 1950, que, por sua vez, passou a carecer de uma sólida estrutura de gerenciamento, conduzida, invariavelmente, por um equipamento cultural-científico de planificação das ações. Trata-se, portanto, de uma perspectiva de gerenciamento cientificamente planejado.

Tal perspectiva criou condições para o uso de técnicas de levantamento de dados sobre os indivíduos envolvidos no processo educacional, das quais Leite não abriu mão. Essa pedagogia “bio-sócio-psicológica” mapeava informações elucidativas sobre a realidade sócio-educacional dos alunos, utilizando-as como fundamento para uma crítica social objetiva e útil ao projeto de modernização do Brasil pensado pelo governo JK.

As pesquisas promovidas pelo CRPE-SP com todo o aparato sofisticado que lhes permitia a coleta de informações, pretendiam um retrato fidedigno dos aspectos imediatamente apreensíveis das relações sociais. A partir desse conjunto de saberes, era visado o planejamento de mudanças necessárias à almejada sociedade tecnológica,

industrial e urbanizada. No entanto, os dados que chegam às mãos dos pesquisadores suscitam em alguns a preocupação com a posição que o indivíduo-aluno assumiria dentro do novo contexto sócio-econômico.

Por isso, é importante problematizar a produção desse intelectual que procurava sustentar idéias coerentes com o ideal de uma sociedade urbanizada e industrializada. Não deixava, no entanto, de apontar as contradições da política educacional e o impacto que o processo modernizador tinha sobre a infância das grandes cidades brasileiras. Leite foi um crítico tanto das estratégias adotadas pelo governo, quanto da inércia que o caracterizava em certos momentos. Mas, sobretudo, ele integrou um mecanismo de poder e governo da vida que transcendia a atuação do Estado.

O arranjo entre a ação e o discurso dos pesquisadores do CRPE-SP deixa escapar uma complexa articulação entre mecanismos de controle social que se apoiavam sobre os esquemas de saber-poder que exalavam do cotidiano acadêmico. Por isso, é possível identificar diretrizes sociais que conduziam os aparelhos institucionais ligados à educação no período em que se deu o governo de Kubitschek.

É certo que a aplicação desses mecanismos de controle objetivava estabelecer critérios para o estabelecimento de um comportamento social aceitável. O cidadão brasileiro deveria se comportar de maneira a viver mais e melhor, visto que a sua saúde física e mental estava intimamente vinculada à sua produtividade econômica.

Temos, por isso, uma padronização de condutas aceitáveis, que se dava através de esquemas sutis de regulação que atuavam sobre e entre os sujeitos. Não se trata da imposição de uma norma predeterminada, como ocorre em esquemas disciplinares convencionais. Era, antes de tudo, um combate silencioso contra certos comportamentos pouco úteis ao projeto de sociedade que se implantava. Era assim que o nacional-desenvolvimentismo de Kubitscheck se agigantava sobre o organismo social brasileiro, enxergando-o como um grande corpo a ser regulado.

O sujeito é historicamente constituído pelas relações de poder comuns ao seu meio social. É pela relação com os esquemas disciplinares, ainda, que se determinam as atividades, organizam o tempo e se tecem as tramas sociais. Segundo Michel Foucault, as disciplinas centram-se no corpo como máquina: no seu adestramento, na ampliação de suas aptidões, na extorsão de suas forças, no crescimento paralelo de sua utilidade e

docilidade, na sua integração em sistemas de controle eficazes e econômicos (FOUCAULT, 1988, p.151).

Foucault sustenta a idéia de que a disciplina aumenta as forças do corpo populacional em termos econômicos de utilidade e diminui essas mesmas forças em termos políticos de obediência. Por isso, o indivíduo disciplinado se singularizava, na medida em que trazia estampado no próprio caráter social os estigmas da produtividade e do *ajustamento*.

Dante Moreira Leite serviu ao governo JK, na medida em que concebeu um brasileiro que fosse moderno e ordeiro, saudável e culto, limpo e produtivo. Leite entendia que o controle sobre os temperamentos passava pela atuação das instituições de ensino junto à formação do indivíduo-criança, ajustando-o segundo os padrões pretendidos.

Nos próximos capítulos trataremos, justamente, de como essas estratégias de regulação do corpo populacional se valeram da política educacional para tornar possível o projeto urbano-industrial do Brasil. Também analisaremos como o ambiente acadêmico construiu verdades socialmente aceitas e úteis ao projeto de urbanização e industrialização do país.

Capítulo 2

A infância urbanizada: Considerações de Dante Moreira Leite sobre os processos de *ajustamento*

A noção de *ajustamento social da criança*

A modernidade, vista como movimento de superação filosófica, sacudiu as instituições mais rígidas – não seria diferente com a escola – submetendo-as a crenças e valores concebidos por debates intensos debates filosóficos.

Para Carlos Ernesto Nogueira-Ramírez, ler a Modernidade na perspectiva da educação é ler o processo de constituição de uma “sociedade educativa” na qual é possível distinguir pelo menos três momentos ou formas de ser dos discursos e das práticas pedagógicas: o primeiro, localizado entre os séculos XVII e XVIII, poderia ser denominado “o momento da instrução” ou “momento do ensino”, generalizado pela estrita relação estabelecida entre práticas de ensino, práticas de “polícia” e processo de constituição da “razão do Estado”; o segundo momento, iniciado no fim do século XVIII, seria denominado o momento da “educação liberal”, devido ao aparecimento do novo conceito de educação e sua estreita ligação com a problemática da liberdade e da natureza humana, tal como foi formulada nos discursos do Iluminismo. Por último, desde o fim do século XIX, a emergência do conceito de “aprendizagem” marcaria a passagem da educação liberal para aquilo que se chamaria posteriormente a “sociedade da aprendizagem”, “sociedade aprendente” ou “cidade educativa” (NOGUEIRA-RAMIREZ, 2011, pp.20-21).

Propomos, por isso, uma aferição desses valores, averiguando quantos dos elementos da modernidade alicerçaram as concepções de autores brasileiros ligados à educação no século XX. Autores como Franco Cambi nos auxiliarão na definição de características próprias dos valores educacionais que se estruturaram a partir do século XVIII. Tudo sob a ótica de uma Modernidade inconclusa, que ainda se faz presente nas práticas educacionais do último século.

uma “sociedade moderna” no sentido próprio: burguesa, dinâmica, estruturada em torno de muitos centros (econômicos, políticos, culturais, etc.), cada vez mais participativa e inspirada no princípio-

valor da liberdade. O século XVIII é, a justo título, o divisor de águas entre mundo moderno e mundo contemporâneo: decanta as estruturas profundas, realiza as instâncias-guia do primeiro, contém os “incunábulos” do segundo. E a laicização aliada ao reformismo (político e cultural sobretudo) são as bases que sustentam este papel do século das Luzes [...] (CAMBI, 1999, p. 324).

Definir o conceito de infância, por exemplo, constitui um esforço que passa pela compreensão do que vem a ser para a modernidade o próprio homem adulto. Aos olhos da ciência moderna, a criança guarda, potencialmente, todos os atributos cognitivos desse adulto. A memória, a imaginação, as emoções, a racionalidade, enfim, tudo o que palpita no adulto, está adormecido na infância, cabendo à educação reger o processo de condução da criança à maturidade intelectual e emocional.

No século XIX se delineava a compreensão de que a criança, pouco a pouco, se tornava o sujeito educativo por excelência, reclamando uma rearticulação das instituições educativas, reclamando o “jardim-de-infância” ao lado da escola, porque é justamente na idade pré-escolar que se desenvolve o germe da personalidade humana (CAMBI, 1999, p.387).

Buscaremos aqui, sondar a faixa de entendimento em que se agitava a intelectualidade brasileira dedicada aos estudos sobre a infância. Para tanto, convém problematizar a própria condição do homem do século XX, considerando o nível de confiança que os pensadores brasileiros da década de 1950 ainda depositavam na razão e nos métodos pensados pela ciência moderna. Assim procedemos, supondo que o olhar lançado pela intelectualidade brasileira sobre a criança contemporânea, estava equipado com as lentes de uma perspectiva científica rígida, fortemente influenciada pelos elementos ideológicos típicos das Ciências Sociais.

Sabemos que a modernidade é marcada por embates científicos e filosóficos que tentam dar conta da natureza de homem atual e que foi no embalo desse debate que se forjaram as idéias fundamentais acerca da infância.

Hoje já se tem a visão de que o homem contemporâneo, ainda é moderno em sua essência. Somos uma sociedade que continua a cultuar os ideais que caracterizam o modo de vida burguês dos tempos modernos.

Os comportamentos (individuais e sociais) e as mentalidades transformaram-se radicalmente no curso do século e em cada área do globo. Emanciparam-se de tradições, subculturas, concepções do mundo idênticas e difundidas durante séculos para assumir dimensões totalmente inéditas. Antes de tudo, exacerbou-se o individualismo. Depois, cresceu o hedonismo. Por fim, dilatou-se a influência da massa. O sujeito faz cada vez mais referência a si próprio e às suas necessidades/interesses, segue a ética do prazer e da afirmação de si, envolvendo-se em comportamentos cada vez mais narcisistas (CAMBI, 1999, pp. 510-511).

Por isso as teorias pedagógicas de nossos dias podem ser mencionadas como concepções modernas porque pisam o mesmo cenário político, porque se filiam a uma mesma atmosfera social, porque brotam de textos pertencentes a um mesmo contexto histórico. Além do mais, se essas idéias sobreviveram é porque o “moderno” de ontem também se traveste com as cores do “moderno” de hoje.

Mas, para além dos desacordos epistemológicos, existe entre essas concepções um denominador comum. O corpo estrutural de todo o projeto moderno de educação se assenta na possibilidade de um *ajustamento social* dirigido. Existia uma crença compartilhada de que os ideais modernos de vida, caros à sociedade ocidental, só alcançariam seu êxito quando recorressem ao conceito de *ajustamento social* dos indivíduos.

De fato, o “propósito central da educação permanece a aspiração utópica ao desenvolvimento de personalidades autenticamente humanas”, por difícil que seja realizá-las. Assim, a “nossa tradição cultural e intelectual” e pedagógica, no seu aspecto mais genuíno e mais alto, continuará a viver e a agir como o paradigma de desenvolvimento da humanidade, ainda que adaptando-se a condições profundamente novas (CAMBI, 1999, p. 643).

Para os pensadores contemporâneos, a educação do indivíduo em seus primeiros anos de vida cooperava com a construção de uma sociedade que pudesse superar os entraves do tradicionalismo. Esse processo se daria, justamente, na fase do desenvolvimento humano em que o indivíduo se encontrasse predisposto à orientação.

Seria preciso, para o sucesso desse empreendimento pedagógico, que houvesse uma atuação efetiva e especializada junto à teorização do elemento criança. A produção mais recente está repleta dessas abordagens que buscam entender como se favorece o desenvolvimento da criança pela educação e como se deve compreendê-la sob o ponto de vista psicossocial.

Philippe Ariès foi responsável por uma dessas abordagens e se posicionou a esse respeito em sua clássica obra *História social da criança e da família*. A infância, em vias gerais:

era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança, então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos (ARIÈS, 1981, p. 10).

Mas, vista assim, a infância se torna um objeto submetido à subjetividade social. Quais critérios poderiam traçar uma linha demarcatória que enquadrasse os indivíduos dentro de uma definição de infância? Fica evidente, por isso, a razão de constar na Pedagogia moderna e contemporânea concepções tão díspares sobre a criança.

De qualquer forma, a Pedagogia de nossos dias, mesmo sem conseguir apresentar ao mundo, em uníssono, uma definição de criança, buscou pensá-la em sua existência, suas experiências, espontaneidade e criatividade. O resultado desse esforço foi uma educação que se distinguiu das propostas mais tradicionais. Os valores educacionais do século XIX, por exemplo, não desapareceram em absoluto, mas passaram a conviver com ideais pedagógicos que consideravam o indivíduo em suas manifestações subjetivas.

Cresceu o interesse por uma educação que acreditasse na possibilidade de se reprogramar a criança, apesar de suas tendências, ou impedir que a infância fosse corrompida pelos maus hábitos da sociedade. Essa é uma idéia relevante para o nosso trabalho, por fixar a possibilidade de ordenamento social por meio da atividade educacional. A Escola do século XX, herdeira da tradição filosófica e científica do século XVIII, passaria a ser instrumento de conformação dos costumes e valores sociais.

[...] foi na constituição da ciência moderna, exercício de uma poderosa máquina de poder, que tratou de instituir uma verdade científica indubitável, que o processo educativo articulou-se em pedagogia com

forma de construir uma verdade sobre o ensino e a aprendizagem (GALLO, 1997, p. 112).

Jean-Jacques Rousseau talvez tenha sido o autor mais representativo desse ideal de educação. Para ele a natureza de cada indivíduo deveria ser respeitada, pois toda expressão espontânea do ser é sinônimo de manifestações naturais, puras, tidas como desprovidas dos vícios e malícias típicas da sociedade que nós mesmos criamos.

É célebre a máxima rousseauiana que diz: *Tudo está bem quando sai das mãos do autor das coisas, tudo degenera entre as mãos do homem* (ROUSSEAU, 1995). Ele não abre mão de enfatizar a importância da educação como meio pelo qual a “boa essência” do homem se conserva ou é resgatada. Também, para Rousseau, era preciso educar a infância, pois disso dependia a sobrevivência dos ideais de igualdade, fraternidade e liberdade.

No Brasil do século XIX já era possível avistar esse horizonte pedagógico. Não há como desvincular a configuração de um panorama pedagógico brasileiro das noções de infância e criança que povoavam as obras de autores europeus. As nossas edificações educacionais se erguem sobre o alicerce filosófico que notabilizou a Europa moderna. A Pedagogia moderna chegou ao nosso país com um forte apelo rousseauiano. A esse tempo já se entendia que a escola deveria priorizar:

[...] o ato de produzir, direta ou intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos [...] (SAVIANI, 2005, p. 13).

Pestalozzi (1746 – 1827) e Froebel (1782 – 1852) são alguns dos personagens da história das idéias pedagógicas que sempre mantiveram relações estreitas com o pensamento de Rousseau, já que entendiam a educação como uma necessidade social, sendo, por isso, aceitos e difundidos através dos manuais que nortearam a implantação do método intuitivo no Brasil do século XIX. Nascia no Brasil a escola como ferramenta direcionadora da conduta social.

É claro que as apropriações pedagógicas foram feitas em nome de um ideal republicano de modernização que via na escolarização da sociedade brasileira um meio

de aproximá-la do modelo urbano europeu. Mas, à medida que o formato agroexportador de nossa economia se mostrava inadequado para as especificidades do mundo capitalista, os vínculos de nossa pedagogia com a Europa eram reavaliados.

A presença do pragmatismo norte-americano já podia ser detectada no discurso dos mais importantes nomes da Escola Nova brasileira a partir da segunda década do século XX. As ideias de pensadores norte-americanos, com destaque para John Dewey, pareciam mais afinadas com o que a burguesia industrial brasileira pretendia em termos de desenvolvimento.

Dewey potencializava em seu discurso o empirismo que já podia ser detectado em Rousseau, mas, com um acento pragmático. Era uma pedagogia liberal e compromissada com os valores democráticos que sempre tiveram nas instituições políticas e econômicas sua base de sustentação. Seria necessário que a escola, como um empreendimento pensado e fiscalizado pelo Estado, avaliasse e orientasse a experiência. A autonomia do individuo, contudo, aparecia nesse discurso como algo a ser valorizado.

O entusiasmo com a autonomia era evidente na obra de Dewey, no entanto, essa autonomia precisava ser desenvolvida e o seu desenvolvimento assistido. Por isso, constatamos que dos pensadores aqui destacados, Dewey foi o que abraçou, mais intensamente, a crença de que o bem da sociedade passa, invariavelmente, por algum gênero de ajustamento social da criança. É isto que encontramos na obra de Dewey quando o mesmo apresenta uma definição técnica de educação, nos seguintes termos. Ele defende que é uma reconstrução ou reorganização da experiência, que esclarece e aumenta o sentido desta e também a nossa aptidão para dirigirmos o curso das experiências subsequentes (DEWEY, 1979).

Vendo a educação por esse ângulo, pelos princípios do pensamento de Dewey, passamos a entender que a fé que o brasileiro Anísio Teixeira depositava na educação, como elemento transformador da sociedade, tinha nome e sobrenome. Bastaria um breve passeio pelas páginas de “Democracia e Educação”, monumental obra de John Dewey, para descobrirmos em que útero a Escola Nova brasileira havia sido gestada, pelo menos na sua versão liberal, responsável pela consolidação da escola pública nacional. Não nos surpreende que Anísio Teixeira tenha sido o tradutor do texto em que Dewey defende que:

estamos sem dúvida longe de compreender a eficácia potencial da educação como agente edificador de uma sociedade melhor, de compreender que ela não só representa o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes, mas também da futura sociedade que será constituída por eles (DEWEY, 1979, p. 84-85).

Fosse nos discursos de Rousseau ou de Dewey, a modernidade se reinventava. As gerações, paradoxalmente, reproduziam os modelos que as educaram, mantendo grande parte das tradições surgidas no seio da sociedade moderna, européia e americana, na mesma medida em que tentavam superar seus antecessores com novidades que as diferenciassem. O foco na educação infantil e na escolarização como meio de ajustamento social parece, contudo, ser a seiva que alimenta todos os galhos dessa árvore.

Assim, guardamos a convicção de que o mundo ainda é moderno em seus princípios. Não porque se reconheça algum culto tardio à obra de pensadores específicos dos séculos XVII e XVIII, mas porque assistimos à intelectualidade contemporânea se munir de propostas pedagógicas que se agitam desde os dias de Comménius (1592 – 1670). A pedagogia moderna encontrou espaço para se manifestar, respirou os ares do século XX, esbanjou reformulações, mas, conservou o seu ideal primeiro: ajustar socialmente a criança em benefício dos interesses de mercado e da organização do espaço urbano.

Norbet Elias lança luz sobre essa relação de ajustamento entre indivíduo e sociedade quando analisa os processos civilizatórios. Elias comenta que a relação da identidade-eu com a identidade-nós do indivíduo não se estabelece de uma vez por todas, mas está sujeita a transformações muito específicas (ELIAS, 1994. p. 9). Assim, ele sugere que a adequação do comportamento individual a uma vida coletiva é movimento que se entrega a alguma forma de intervenção externa.

Essa concepção de *ajustamento* está nos fundamentos da modernidade que, imersos em um mar de enunciados liberais, apregoam que o governo da vida comprehende um conjunto de práticas que possam *conduzir a conduta*, restringindo ou alargando, o campo de possibilidades dos homens. Por essa razão, os sentidos atribuídos ao conceito de *governo da vida* apresentaram-se como ferramentas metodológicas que

permitem perscrutar valores sociais entranhados no discurso dos intelectuais brasileiros contemporâneos.

Serão referências em nosso trabalho certas reflexões desenvolvidas por Michel Foucault acerca da racionalidade política moderna, por considerarmos oportuna uma análise sobre formas de poder que viabilizam o governo da infância. Consideremos, por isso, que para Foucault, *governamentalidade* - expressão célebre de seu pensamento - refere-se tanto às práticas individuais estruturantes do campo de ação dos outros, quanto aos mecanismos institucionais de conformação da sociedade. Foucault comenta a expressão no texto “O sujeito e o poder”, dizendo:

por "governamentalidade" entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de "governo" sobre todos os outros - soberania, disciplina - e que trouxe, por um lado e por outro lado, o desenvolvimento de toda uma série de saberes.

(FOUCAULT, 2008b, p.5)

Como já foi dito no capítulo anterior, no período de nossa história, caracterizado pelo entusiasmo nacional-desenvolvimentista, a articulação dos pesquisadores brasileiros ligados à educação era embalada por um dado projeto de sociedade, cuja bandeira foi erguida pelo próprio Estado desenvolvimentista de Kubistchek. A disciplina sobre os corpos e as mentes deveria modelar a composição do grande organismo social. A instauração de normas disciplinares para o sujeito individualizado e as normas de regulamentação para o organismo social se entrecruzavam no campo de práticas e saberes que orientaram a atividade educacional.

Certas sutilezas dessas estratégias de controle empreendidas pelo Estado liberal brasileiro daquele período favoreceram a gênese de um campo de normalização dos sujeitos que era orquestrado, invariavelmente, pelos esquemas de saber-poder professados em práticas discursivas da modernidade, principalmente naquelas que envolviam a escolarização da infância.

Esta forma de poder aplica-se à vida cotidiana imediata que categoriza o indivíduo, marca-o com sua própria individualidade, liga-o à sua própria identidade, impõe-lhe uma lei de verdade, que devemos reconhecer e que os outros têm que reconhecer nele. É uma forma de

poder que faz dos indivíduos sujeitos. Há dois significados para a palavra sujeito: sujeito ao outro através do controle e da dependência, e ligado à sua própria identidade através de uma consciência ou do autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e sujeita (FOUCAULT, 2008b, p.143-144).

Retomando os aspectos apresentados no primeiro capítulo e buscando estabelecer vínculos com a presente discussão, chegamos a algumas questões estratégicas: Não seria essa forma de *governo* descrita por Foucault, precisamente, a que se agitava dentro das escolas do Brasil desenvolvimentista, criando condições para um ajustamento social pretendido pelo Estado nacional desenvolvimentista? Não estariam essas estratégias modernas de controle da infância entranhadas na proposta de adequação curricular dos escolanovistas do CRPE-SP? E se as preferências e interesses da infância contrariassem as expectativas dessa sociedade urbano-industrial? O que a escola “renovada” dos escolanovistas liberais fez por aqueles que não se ajustaram à sociedade urbano-industrial?

O mito moderno da infalibilidade científica parece ter intoxicado, também, a elite intelectual que elaborava as orientações do CRPE-SP. Ciência, assim nos ensinaram os “avatares” da filosofia moderna, não se questiona. Os cientistas sociais do CRPE-SP, sob a batuta de Fernando Azevedo, parecem ter eleito os saberes a serem ensinados nas escolas e, também, a forma como seriam ensinados, estabelecendo o que era *normal* e o que era *anormal*.

Pode-se dizer que o discurso educacional dos institutos de pesquisa ligados ao governo JK estabeleciam regras de direcionamento social. Os pesquisadores não pareciam perceber que os equívocos da chamada escola tradicional poderiam dar lugar a outros tantos viabilizados pela escola renovada. Mas a Escola Nova tornara-se, durante a década de 1950, um projeto de governo da infância. Para Margareth Rago, quando se fala em governo (no contexto dos estudos das artes de governar) refere-se ao problema da gestão das coisas e das pessoas, refere-se ao problema da sua condução (RAGO e VEIGA-NETO, 2006, p. 158). De modo que a escola ordenada seria utilizada como mecanismo para a gestão da infância, conduzindo-a nos trilhos do nacional-desenvolvimentismo.

Como o nosso trabalho busca compreender o pensamento de um intelectual específico, passaremos a discutir publicações de Dante Moreira Leite cuja análise poderá descortinar aspectos da relação entre o ideário ao qual ele está vinculado e os princípios do *ajustamento social*.

Reiteramos que toda à análise a qual pretendemos submeter o pensamento de Dante Moreira Leite passa pela compreensão do ideal de *ajustamento social* dos indivíduos. O tema é recorrente em algumas de suas principais publicações no período em que serviu ao Estado JK na qualidade de pesquisador do CRPE-SP. Dante parecia mesmo convicto de que o grande papel da escola e da ciência educacional era promover o *ajustamento social da criança*.

Os desafios da sociedade urbano-industrial: a infância e a família nas grandes cidades brasileiras

Dante Moreira Leite foi um homem de seu tempo, com especificidades que caracterizavam a intelectualidade brasileira em meados da década de 1950. Contundente em seus argumentos, por vezes ácido, ele submetia a própria geração a um discurso altamente crítico. Acreditamos que Leite não buscava dar combate deliberado às diretrizes educacionais do estado nacional-desenvolvimentista; antes, trabalhava pela sua “redenção” como instrumento de *ajustamento social da criança*.

Ele, sobretudo, debruçava-se sobre os problemas da criança urbana, com o impacto que a vida contemporânea e o cotidiano das grandes cidades tinham sobre o bem-estar psicológico desses indivíduos. Entendia que era preciso mapear os pontos cruciais da relação entre a infância e a vida na cidade para melhor governar a infância.

Essa atenção dada por Leite à infância na cidade é comprensível se considerarmos que na década de 1950 a população brasileira já havia atingido níveis de urbanização que só recentemente seriam alcançados por algumas regiões mais pobres do globo. A mobilização populacional que caracterizou o êxodo rural no Brasil de meados do século XX passou a ser estimulada pelo avanço do setor industrial decorrente da Segunda Guerra Mundial. Esse fenômeno demográfico não escaparia ao olhar atento de um intelectual com a formação de Dante Moreira Leite.

Assim, é fácil concluir que a quantidade de municípios e o contingente populacional residente em áreas urbanas cresceram assustadoramente no período em análise. O avanço do parque industrial através do modelo econômico de substituição de importações foi beneficiado por várias administrações subsequentes. Consequentemente, com esse crescimento do parque industrial, houve o fortalecimento dos processos de integração nacional que, por sua vez, favoreceram a concentração de brasileiros em áreas mais urbanizadas.

A maior característica dessa intensificação dos processos de urbanização foi a concentração progressiva da população urbana em municípios cada vez maiores. Uma parte das novas cidades era de pequeno porte, com populações inferiores a 500 mil habitantes. Entretanto, os municípios de maior porte, reunidos, contabilizavam a grande porcentagem dos moradores de área urbana, com parcelas que variavam entre 54 e 60% do total. Muitos brasileiros já residiam em cidades que apresentavam uma população superior a um milhão de habitantes. Portanto, falamos de um período marcado por um processo gradativo de expansão urbana com a aglomeração dos brasileiros em áreas metropolitanas (cf. CARVALHO e GARCIA, 2002).

Para Raquel Rolnik, ser um morador da grande cidade, mesmo quando consideramos a simples submissão a regras e regulamentos, implica a participação na vida pública. Rolnik afirma que ao construir uma casa na cidade, o indivíduo aceita um viver coletivo, pois não há como se estar só na cidade. O indivíduo se torna a partícula de todo um conjunto populacional. E o mais importante é saber que a criança, mesmo não sendo economicamente ativa, faz parte dos projetos que a envolvem (ROLNIK, 1988).

Rolnik também lembra que o espaço urbano é marcado por movimentos e percursos. Sendo assim, a vida urbana passa a carecer de certa ordem, de uma gestão da vida pública. Mesmo nos pequenos centros urbanos, existem espaços que são de uso comum, de todos e de ninguém. Organizar essa vida em comum supõe a necessidade de preparar os indivíduos para ela desde a infância.

Além disso, as cidades, comprometidas com a sociedade industrial, assumiram papéis distintos na rede que as integrava. As metrópoles estavam na gestão de todo o conjunto, enquanto que as de tamanho mediano eram a ponte com os municípios menores. Contudo, todas favoreciam a associação entre produção e consumo em larga

escala. Essa passou a ser a essência da mentalidade que caracterizava a vida urbana. Propunha-se uma cultura a ser reproduzida através de estratégias educacionais compatíveis, que ajustassem a infância que ali se desenvolvia (SPOSITO, 2004).

Aos olhos de Dante Moreira Leite, convinha ajustar socialmente as gerações que nascessem e crescessem nessas grandes cidades. A criança do hoje seria o adulto do amanhã, peça integrante do mecanismo social de seu tempo. Mas poderia ser, em contrapartida, um agente em desarmonia com os princípios que norteavam a vida de sua comunidade. A criança que não recebesse noções básicas de educação para a convivência nas cidades, ancoradas nos propósitos de ajustamento social, seria futuramente um entrave ao bem estar coletivo. Ele defendia, inclusive, que *a tarefa mais urgente é, portanto, atender as crianças abandonadas, pois, estas constituiriam mais tarde um problema social insolúvel* (LEITE, 1958, p. 16).

Leite dizia que *o problema mais sério é apresentado pelas crianças abandonadas - e precisamente porque estas não recebem o afeto e a segurança que podem ser dados pela família* (LEITE, 1958, p. 16). A criança delinqüente, sem família e abandonada à própria sorte, era a esse tempo mais que um problema anunciado. A realidade das metrópoles brasileiras já acusava a presença de um elemento social nocivo, pois a infância que escapava ao controle da instituição familiar, invariavelmente, acabava por fugir ao controle da escola. E a escola era o espaço por excelência consagrado ao ajustamento.

Em suma, o espírito nacional-desenvolvimentista não poderia agir sobre o temperamento de uma criança que não estivesse na escola, que não se submetesse a um regime de governo da conduta. Dante aponta para o risco de se ter esses indivíduos jovens transitando pelas ruas e seguindo, tão somente, as regras próprias de sobrevivência.

As formas de aprendizagem da infância no espaço urbano

Antes, contudo, de se definir com precisão o que o aluno deveria aprender na escola para ser, de um modo geral, considerado ajustado, era preciso identificar como a infância da cidade aprendia as coisas. Como se dava o processo de assimilação dos valores sociais úteis aos dispositivos urbanos? De que forma a criança urbana se

preparava para o mundo adulto que a aguardava? O que caracterizava o seu ritmo de aprendizagem?

O propósito de Leite foi contribuir para um diagnóstico mais seguro quanto à forma de aprendizado da criança que vivia na cidade. Interpretar os meios de assimilação do conhecimento peculiares à essa infância urbana e traçar um perfil do educando foi algo indispensável para o projeto de *ajustamento* do qual Dante fez parte como membro do CRPE-SP.

O Brasil, até a década de 1950, tinha uma infância eminentemente rural. Havia um processo de aquisição do conhecimento e de formação do caráter psicológico que era típico da vida no campo. O aluno da zona rural aprendia mais tanto com a natureza quanto com as situações práticas do que com intermediários adultos.

Além disso, como a vida social era mais simples, e a dinâmica produtiva também, o tempo de preparo para o universo dos adultos era, consideravelmente, curto. Ainda bem jovens, os indivíduos assumiam responsabilidades junto à subsistência da família ou mesmo, junto à orientação das crianças menores, como irmãos e primos.

Para ele, a criança da cidade era altamente dependente da iniciativa dos adultos no que dizia respeito ao aprendizado. Essa aquisição de competências se efetuava com o adulto e através do adulto, o que caracterizava um mecanismo indireto de aprendizado. Pais e outros responsáveis faziam o uso de mecanismos de transmissão do conhecimento (livros e brinquedos) que acabavam se afirmando como janelas pelas quais a criança urbana contemplava o mundo.

E o brinquedo e a leitura têm este caráter preparatório: a criança aprende a assumir os papéis que lhe estão reservados; torna-se capaz de adquirir as informações necessárias à sua vida (LEITE, 1958, p.17).

O brinquedo, a leitura de livros ou quadrinhos e as fitas de cinema apresentavam o mundo para a criança da cidade. Ela simulava as situações da vida prática nas suas brincadeiras e se imaginava vivendo o cotidiano dos adultos enquanto lia ou assistia a uma história extraordinária. Ainda que os aspectos lúdicos e a fantasia estivessem presentes nesses produtos culturais, o alicerce era a realidade que a criança experimentaria quando crescia.

Leite lembra, ainda, que eram os adultos, autores das histórias e construtores dos brinquedos que entretinham as crianças. Era natural que o livro, o filme e o brinquedo estivessem impregnados da mentalidade de quem os criara. Era dessa forma que esses objetos transmitiam para o olhar infantil as concepções que caracterizava o modo de vida dos adultos.

Resta considerar que os processos espontâneos e autônomos de desenvolvimento cognitivo e emocional eram, de certa maneira, inviabilizados pelas próprias peculiaridades da vida urbana. A caracterização dessa vida urbanizada começava pela própria configuração familiar.

A vida da criança, especialmente na primeira infância, estaria atrelada ao cotidiano familiar. As crianças viviam a vida dos pais. Comiam o que eles comiam, ouviam as canções que eles ouviam, vestiam as roupas que eles compravam e, principalmente, brincavam com os brinquedos que eles autorizavam a brincar. Assim se pronunciava Leite a esse respeito:

Vivendo numa família pequena, sem contato com a natureza, o seu aprendizado é muito mais indireto, pois a sua oportunidade de ver pessoas, coisas e animais é muito menor (LEITE, 1958, p. 11).

O longo período de preparo da criança para as atividades compatíveis com a vida adulta parecia ser o maior problema gerado pelo aprendizado que se dava de forma indireta. O tempo que a criança levava para ser considerada apta ao mercado de trabalho resultava em complicações sociais que deveriam ser atendidas o mais brevemente possível.

A infância na cidade era mais longa e, consequentemente, mais onerosa para as forças sociais que a governavam. Enquanto não se afigurava pronta para o mundo do trabalho, a criança continuava vivendo mais tempo com os pais e sendo mantida pelos mesmos. A vida escolar também se prolongava e isso demandava maiores investimentos do Estado junto à educação.

O brinquedo e a leitura, nas mãos dos educadores de ofício, se transformavam em instrumentos de iniciação ao mundo dos adultos. Para Leite, era mesmo comum deparar-se com ferramentas, utensílios de cozinha e armas de brinquedo que possibilitavam à criança um contato inicial com objetos que, posteriormente, seriam

utilizados no ambiente de trabalho dos adultos. Enquanto não fosse considerada apta ao trabalho, a criança da cidade brincava de trabalhar por um tempo muito maior que o experimentado pela criança do campo. Essa visão de Leite pode ser percebida no trecho seguinte:

a fase do brinquedo e da leitura se prolongam na cidade: não só a criança frequentemente não pode trabalhar, como também o trabalho mais complexo exige um preparo mais demorado (LEITE, 1958, p. 11).

Leite considerava o trabalho como uma ocupação socialmente útil que afastava o indivíduo das atividades inadequadas a um convívio social ordeiro. Assim sendo, o prolongamento da fase de preparo reclamava atenção na medida em que a criança, adiando o seu ingresso na vida adulta, permanecia vulnerável a tudo aquilo que fosse pernicioso.

A criança que não se preparasse em tempo hábil, previsto pelas instituições, seria um dia o jovem adulto sem condições de se inserir no mercado como força produtiva. E é, precisamente, esse adulto sem trabalho que preocupava Dante Moreira Leite. Por quais meios esse indivíduo buscara sua subsistência? Como ele se manteria ou constituiria família sem condições para trabalhar na sociedade urbana e industrial?

A solução seria ocupar, integralmente, o tempo da criança com atividades de preparo que fomentassem o interesse por cursos e processos de capacitação nas horas livres. Caso contrário, a sociedade teria que lidar posteriormente com indivíduos despreparados e desajustados. Estes, além de não serem úteis ao mercado, também agiriam em malefício dos membros trabalhadores da sociedade. Dante comenta a questão dizendo que

O prolongamento da fase de brinquedo e de irresponsabilidade social apresenta uma das questões cruciais - talvez a mais significativa - para a educação contemporânea. Todas as energias que as crianças colocavam em ocupações socialmente úteis, devem hoje ser canalizadas para atividades marginais, que vêm a produzir os problemas sociais da infância e da adolescência (LEITE, 1958, p. 11).

A extensão do período de aprendizagem não era, na verdade, visto por Dante como algo absolutamente prejudicial. Para o autor, essa etapa de desenvolvimento das forças produtivas era vital para a formação de um indivíduo mais completo. Enquanto a família se dedicava ao trabalho, a criança, portanto, deveria permanecer sob a tutela do Estado ou de instituições privadas durante grande parte do dia, aprendendo tudo que deveria saber para se tornar um cidadão útil e ajustado. Era preciso manter a criança na escola.

Devemos lembrar que as instituições estatais que se responsabilizavam pelo ensino no país, também desenvolveram processos de aferição do conhecimento transmitido, cuidando de averiguar o nível de preparo de cada indivíduo, como se a sociedade estivesse medindo a própria competência para ajustar as crianças. Por isso, testes e provas era uma estratégia tão apreciada pelos Centros de pesquisa educacional orientados pelo INEP.

O fato é que os esquemas de seleção acabavam sendo excludentes e, assim, as instituições chegavam a reconhecer a ineficácia de seus métodos, tomando providências quanto a isso, mas legavam aos “não-aptos” o ônus da própria condição. Leite apontava o drama vivido pelo “não-apto” na mesma medida em que omitia qualquer posicionamento quanto ao compromisso das instituições junto aos indivíduos que não atingissem os níveis de excelência desejáveis.

Reconhece que os acidentes de percurso poderiam comprometer o sucesso de todo o projeto. Como garantir que a criança não se desviasse no meio da caminhada? Não havia como garantir isso, mas, era possível reduzir ao máximo as possibilidades. Chama a atenção o fato de Dante ter se mostrado consciente de que poderia haver crianças que não atendessem às expectativas.

O aprendizado mais longo pode e deve conduzir a um enriquecimento da experiência e a um preparo específico exigido pelas atividades sociais. Na realidade, entretanto, a experiência das grandes cidades tem demonstrado que um grande número de adolescentes se desvia nesse processo (LEITE, 1958, p. 11).

No texto de Dante o aprendizado, qualquer que fosse ele, era apresentado como uma exigência social e, por isso, um compromisso de todos para com a perpetuação dos padrões de vida comunitária adotados. Todos deveriam aprender, as crianças e os

adultos, e se preparar para atender às solicitações do panorama sócio-econômico que caracterizava a vida nos grandes centros.

O aprendizado da criança, no entanto, reclamava todo um aparato técnico que visava não só o desenvolvimento do potencial produtivo do indivíduo, como também a sua adequação comportamental ao convívio social. Estar ciente do como a criança da grande cidade aprendia era estar seguro de como os educadores, pais ou professores, se movimentariam em torno dessa Psicologia infantil para prepará-la, numa perspectiva técnica, e ajustá-la para toda a intensa vida comunitária das metrópoles.

Aspectos comportamentais: dimensões psicológicas da relação entre a infância e a grande cidade

A ciência passa a se interessar pelo comportamento da criança na transição do século XIX para o século XX. Com o advento das metodologias empíricas a partir da década de 1920, os resultados começaram a ser mais significativos nesse campo de pesquisa. Sofisticados procedimentos de estudo se tornaram comuns nas décadas subsequentes.

A partir da década de 1940, contudo, após um período de latência metodológica, houve um refinamento dos trabalhos anteriores. Com o advento das creches que atendiam à realidade familiar urbana, a análise empírica da relação interpessoal entre crianças e adultos ganha um vasto campo de ação.

Em 1940, a FFCL Sedes Sapientiae começou a gestar um projeto para formação de psicólogos, a partir de seu curso de Pedagogia. Sob a liderança de Madre Cristina Sodré Dória, catedrática de Psicologia Educacional, aí foi instalada, em 1953, uma clínica psicológica, originalmente com a finalidade de atender crianças com problemas escolares (MEIRA e ANTUNES, 2004, 159).

Dante Moreira Leite, atento a esse contexto, extraiu das atividades de pesquisa que o CRPE-SP lhe propiciava, informações que viriam a contribuir para a elaboração de muitas ideias sobre a infância nos centros urbanos. Leite passou a compreender que o contato com o outro é fundamental para o desenvolvimento psicológico da criança, já que ela teria uma importante fonte de estímulos afetivos. A movimentação de outras

crianças em seu derredor poderia, ou não, reforçar positivamente as noções de interação afetiva que, em princípio, teriam sido elaboradas na relação mantida com os pais. Por isso, havia um consenso entre os cientistas sociais, quanto à contribuição da história do grupo familiar para o estudo de muitos aspectos da relação entre crianças de mesma idade e entre crianças com outros adultos.

Dentre os problemas mais intrigantes sobre os quais se debruçou a Psicologia Social de Leite, o desenvolvimento comportamental no espaço de convivência da criança ocupava um lugar estratégico. Sobre esse desenvolvimento comportamental, o problema mais pertinente percebido por ele foi: De onde procede a maior influência psicológica da criança em idade escolar? É do meio familiar ou da rede de relações da escola?

Nessa perspectiva, a suscetibilidade à influência social que caracterizaria a reação psicológica de algumas crianças poderia variar ao extremo. A convivência com os pares da escola parece ter um impacto maior sobre algumas crianças. O mesmo pode ser dito quanto à capacidade que algumas crianças têm de influenciar seus coleguinhas. Para Dante, isso denota a diferença psicológica que torna singular cada reação comportamental. Por isso, já nos artigos produzidos para a revista *Pesquisa e Planejamento*, o seu interesse pela chamada Psicologia Diferencial, apresentando-a como ferramenta metodológica, era evidente.

O ajustamento social era associado aos caracteres da personalidade, ao autoconceito, bem como aos aspectos cognitivos do mundo infantil. Assim, para Dante, quando a criança se esforçava para manter um lugar no grupo, tornavam-se dependente desse grupo, retraiendo a própria autonomia. Para acessar as vantagens de pertencer a uma grande rede relacional, as crianças se adequavam às expectativas dos outros. Então, as crianças se conformavam ao julgamento dos pares, em detrimento do julgamento que deveriam fazer de si próprias. Outras vezes, repeliam absolutamente a opinião que outrem pudesse ter a seu respeito, centrando-se em si mesmas. Para Dante, esses posicionamentos extremos, relacionados à conformação comportamental, sempre favoreciam um mau *ajustamento social*.

As forças que incidiam na vida da criança e contribuíam para a sua conformação social ou não, eram consideradas diversas, de maneira que Dante sugeriu que a influência do ambiente familiar ou escolar, por vezes, poderia agir impondo normas de

comportamento que prejudicariam o espírito de iniciativa caro à sociedade contemporânea. O paradoxo estava, justamente, no fato de que forças presentes no interior da cultura, em certas ocasiões, eram um estímulo à inconformação.

Leite revelava certa dificuldade para delimitar até que ponto a inconformidade de uns e a conformidade de outros poderiam ser benéficas ou nocivas ao projeto de sociedade para o qual ele trabalhava. Acreditava que se as crianças possuíam realidades psicológicas diferentes, era razoável que, também, expressassem o seu desajustamento de maneiras distintas. Um indivíduo, portanto, de *personalidade frágil* podia ser tão desajustado socialmente quanto outro indivíduo resistente aos padrões comportamentais socialmente aceitos.

No cotidiano escolar, por exemplo, os conflitos poderiam resultar de fatores variados. Os jogos e brincadeiras em grupo revelavam manifestações de ciúme, de autoritarismo e auto-afirmação que caracterizavam o desprezo pelo direito dos outros. Dante analisou isso destacando no comportamento infantil um gosto pela tensão presente em situações contraditórias. Para ele, as crianças apreciavam o jogo de conformação e inconformação que potencializavam os aspectos cênicos das situações e pessoas.

Se na escola a criança revelava, para além de seu potencial cognitivo, as suas inquietações emocionais, caberia à essa instituição agir positivamente no campo comportamental. Em suma, a escola deveria treinar o intelecto enquanto ajustava o temperamento.

Compreende-se, assim, que a escola deixe de ser uma instituição voltada, exclusivamente, para o preparo intelectual, e passe a desempenhar a função muito mais ampla de ajustar a criança à vida social (LEITE, 1958, p. 16).

A avaliação escolar como estímulo à competição entre as crianças, por exemplo, cabe perfeitamente na análise que estamos fazendo. Os efeitos da competição afetavam mais as crianças, principalmente nas escolas que adotavam diretrizes pedagógicas mais convencionais. O caráter diferencial da psicologia infantil se expressava na variedade de reações detectadas entre os alunos que se submetiam à competitividade que caracterizavam os testes de seleção.

Alguns alunos mais lentos poderiam reagir de forma desesperada, sofrendo com a sensação de fracasso e inferioridade. Mas como suprimir da vida escolar a competição, sabendo que o princípio do mercado de trabalho no qual elas seriam inseridas era, precisamente, a competitividade?

Mas, de acordo com Leite, numa sociedade que se transformava a cada dia, a aquisição de conhecimentos escolares importava menos que a capacidade de conviver e enfrentar situações novas. Era preciso conformar o comportamento ao viver coletivo.

Para ele, os mecanismos de sociabilidade infantil, frequentemente, não fluíam como os adultos esperavam. Mesmo tendo uma natureza essencialmente social, o ser humano vivia sua experiência de socialização com muita dificuldade, se deparando com uma série de conflitos e situações complicadas.

Caberia, então, a esse indivíduo buscar algum nível de adaptação para conseguir lidar com os embates interpessoais. As pressões psicológicas vividas em sociedade marcavam as crianças, afetando o seu desenvolvimento cognitivo e emocional. Caberia ao adulto minimizar esse choque entre o comportamento infantil e a realidade do mundo.

A primeira condição fundamental para a criança – desde o nascimento – é um ambiente de afeto e carinho. Lembre-se que as crianças sobrevivem – física e moralmente – apenas porque um dos impulsos mais fortes do homem é protegê-las e amá-las (LEITE, 1958, p. 15).

Leite defendia que *ajustar* o comportamento infantil para a vida em sociedade pressupunha alguns arranjos no cotidiano relacional da criança em idade escolar. Se esses arranjos não fossem feitos a médio e longo prazo, poderiam ser diagnosticados indícios de um ajustamento ruim nas crianças que apresentavam algum nível de desordem comportamental.

As raízes do comportamento agressivo

Leite até considerava ser um fato normal que o indivíduo revelasse algum comportamento agressivo na fase inicial de seu desenvolvimento. No entanto, ainda que

fosse uma fase passageira, essa agressividade, quando em níveis mais acentuados, poderia repercutir com gravidade sobre as etapas posteriores da vida.

O grande problema apontado por ele era que a criança da cidade não vivenciaria essa etapa do desenvolvimento dentro de padrões considerados próximos aos aceitáveis. A agressividade era um fator humano, uma realidade psicológica do homem que precisava ser estudada com mais atenção antes de se fomentar qualquer mobilização de combate. Argumentava que não seria razoável combater na criança uma violência que estava presente no mundo dos adultos.

A sociedade contemporânea apresenta, como um dos seus ideais básicos, a repressão à agressividade. Mas não é necessário recuar muito na história ocidental para encontrarmos os espetáculos de fogueiras e enforcamentos como um dos divertimentos mais ansiosamente esperados pelo público (LEITE, 1958, p. 13).

Para Leite, havia uma série de equívocos quanto à análise dos fatores causais dessa agressividade infantil que acabavam contribuindo para a sua acentuação. Segundo ele, existiria um erro de cálculo no que dizia respeito ao mapeamento das origens do comportamento agressivo, e a consequência mais freqüente desse equívoco era a própria postura dos pais mal orientados que se tornavam incapazes de lidar com o temperamento do filho.

O que deveria ser uma manifestação normal e passageira tornava-se uma característica permanente do comportamento da criança e isso refletiria de forma desastrosa em sua convivência social. Dante Moreira Leite se debruçou sobre esse tema, tentando dissipar alguns erros de análise e propondo outras perspectivas.

Repousa em diversos fatores a agressividade infantil que, segundo Leite, deveria ser considerada anormal, ou fora dos padrões aceitáveis. Todos esses fatores se relacionavam com a primeira fase do desenvolvimento da criança. Para que esse processo transcorresse com naturalidade, a família, grande responsável pela formação do indivíduo, deveria estar devidamente preparada.

Alguns dos fatores possíveis que levavam a criança a atuar com uma agressividade atípica foram comentados por Leite que, a propósito, buscava identificar o aceitável socialmente, analisando as consequências acarretadas para a vida da criança. Ele procurava destacar que os responsáveis pela educação infantil desconheciam, ou

negligenciavam, um dos fatores mais importantes na contenção da agressividade, a sua origem.

Acreditava-se que a agressividade nascia de agentes culturais externos, ligados ao entretenimento infantil, tais como filmes, quadrinhos e brinquedos. Mas Leite comentou o assunto dando-lhe um enfoque diferente:

Como as leituras e os brinquedos condenados surgiram ao mesmo tempo que os problemas de delinqüência juvenil e outras formas menos graves de desajustamento, muitos consideram as histórias em quadrinhos, as fitas de cinema e os brinquedos de guerra como a origem do desajustamento (LEITE, 1958, p. 12).

Segundo Leite, as idéias correntes naquele período depunham sobre as narrativas e brinquedos consagrados ao público infanto-juvenil toda a carga de responsabilidade que competia aos elementos do ambiente relacional da criança. O primeiro grande erro, para o autor, era limitar a análise a um único fator desencadeador da agressividade crônica. Na verdade, dizia ele, o que alimentava a conduta agressiva na criança já propensa à agressividade era uma soma de elementos associados que culminavam no impulso de violência.

Salienta-se o aspecto de propensão porque, sem a predisposição à agressividade não haveria a evolução dos sinais patogênicos. Leite sustentava que as crianças que não revelassem tendência à conduta violenta viveriam as mesmas circunstâncias das demais sem se comprometerem. Em outras palavras, certas crianças poderiam ler livros que descrevessem quadros de violência, brincar com brinquedos que aludissem à violência do mundo, mas, continuavam a apresentar um comportamento não violento.

Algumas crianças, já desajustadas, utilizam o material fornecido pela leitura para exprimir-se. A grande maioria, que está ajustada ao seu ambiente e a si mesma, aceita as histórias pelo que são: um jogo agradável de imaginação (LEITE, 1958, p. 12).

Leite entendia que o brinquedo e o livro de conteúdo violento não poderiam ser apontados como a causa do comportamento agressivo da *criança desajustada*. A predileção da criança pela brincadeira ou leitura violenta era uma consequência de impulsos que antecediam seu contato com esses elementos. Esse gosto pela violência

denunciava uma condição psicológica em consonância com um quadro complicado de agitações emocionais.

Para ele, a criança encontrava formas inconscientes de exteriorizar sua frustração. O exercício imaginativo, proporcionado pela leitura e pela brincadeira, expunha a criança por completo. Com um pouco de sensibilidade, o educador conseguiria traçar um perfil comportamental da criança, apenas observando as suas reações ante o livro e o brinquedo que a escola e os pais lhes ofertavam.

O brinquedo que a criança escolhe e a sua forma de brincar traduzem, para os bons entendedores, os problemas emocionais vividos por ela. Vale dizer, o brinquedo é uma forma de expressão da criança (LEITE, 1958, p. 15).

Leite, no entanto, ponderava que a realidade familiar tinha sobre o comportamento agressivo da criança um impacto superior a qualquer livro ou brinquedo violento. A partir das vivências do indivíduo é que a personalidade se formaria. Essa convivência seria a organizadora dos sistemas internos de constituição da individualidade. Seja na euforia, seja na passividade excessiva, estaríamos diante de patogenias que resultariam em uma conduta desajustada e perturbadora. A formação da criança se daria através da absorção de todas as influências às quais se encontrasse submetida. Absorvendo e refletindo atitudes daqueles que a rodeassem, a criança teria na agressividade um modo de expressar sua angústia, atendendo aos clamores de suas confusas bases emocionais.

Leite sugeria que nas famílias urbanas, considerando a realidade cotidiana das grandes cidades, os pais negligenciavam a afetividade em casa, o que obrigava a criança a permutar afeição com adultos que não pertenciam ao convívio familiar. Frequentemente, essa relação cheia de contradições inclinava a criança ao *mau ajustamento*. Em outras palavras, para Leite, só um clima acolhedor em casa favoreceria a interação amistosa da criança com seus pares. Do contrário, conflitos permanentes entre os pais criariam condições para a germinação de impulsos condenáveis que se manifestariam no cotidiano da criança. Os pais angustiados ou extremamente frustrados, comuns nas condições de vida da época, poderiam não dar aos filhos o ambiente favorável ao seu ajustamento futuro.

Pais que não apresentavam coerência em sua postura quanto à disciplina e limites, e lares onde a violência doméstica dava a tônica da convivência, afetavam profundamente o comportamento infantil. Considerando que na infância o indivíduo sofria uma grande influência do meio familiar, poderia ocorrer que a criança demonstrasse sua agressividade a fim de chamar a atenção dos pais para emoções internas não percebidas a princípio. Crianças que apresentassem uma agressividade que ultrapassava o que era entendido como próximo ao normal e saudável estariam refletindo fatores que atuavam nas bases de formação do seu temperamento.

Leite entendia que, para ajustar, era necessário analisar o contexto histórico-social com cautela e avaliar aspectos típicos, tais como: sexo, idade, condição socioeconômica, estrutura familiar e ano escolar, pois, só se entenderia a agressividade da criança observando a subjetividade de cada uma e relacionando essa subjetividade com outras problemáticas.

E podemos compreender, sem muita dificuldade, que das famílias desorganizadas surjam crianças e adolescentes desajustados à vida social. A sua história não é a de crianças que tenham tido brinquedos armados ou tenham lido histórias condenáveis; é, muito frequentemente, a de crianças sem brinquedos e que nunca passaram por uma escola (LEITE, 1958, p. 16).

Lembremos, ainda, que, para Leite, a subjetividade dos indivíduos fundamentava-se na vivência de cada um. Seria vital, para ele, lançar mão de algum conhecimento sobre as diferenças psicológicas quando se fosse analisar o elemento agressividade no comportamento infantil. As diferentes circunstâncias em que a agressividade desaguava, se conectavam, precisamente, ao ambiente no qual o indivíduo se situava na infância. Assim, seria natural que essa criança sofresse de forma silenciosa, reprimindo a agressividade, chegando mesmo a se afastar do convívio social.

Segundo Leite, em famílias que soubessem propiciar um ambiente favorável, permitindo ao filho vivenciar a sua agressividade de forma “neutra”, o desenvolvimento ocorreria de maneira saudável. Mas, em um lar em que as manifestações de agressividade nem mesmo fossem reconhecidas por parte dos pais, os malefícios seriam evidentes.

Justamente por não se importarem com os limites educacionais, os pais que se ausentassem da vida educacional dos filhos acabariam não percebendo as demonstrações de agressividade que aos poucos iriam se agravando. Essas manifestações se apresentariam, gradativamente, passando de sutis a exageradas.

A *criança desajustada* apresentava uma estrutura psicológica mais complexa, difícil de lidar. Mesmo a criança apática e passiva poderia expressar através de retraimento um desconforto íntimo. Por isso, Dante optou por não propor um combate à agressividade, antes, sugeriu que houvesse um direcionamento da mesma para atividades que possibilitassem sua manifestação inócuas.

Formas inócuas de manifestação da agressividade

Leite se intrigava com o fato de muitos educadores de seu tempo terem apontado a leitura e o brinquedo de “conteúdo suspeito”, como sendo os grandes responsáveis pela agressividade infantil. Ele pensava de forma diferente e, por isso, argumentava ser a agressividade, não um distúrbio psicológico em absoluto, mas a reação sintomática de um comportamento, provisoriamente, inadaptado. A conduta agressiva poderia ser “normal” no início do desenvolvimento da criança por ser associada ao crescimento. Cumpriria um papel adaptativo e seria chamada “agressividade normal”, que poderia estar ligada, inclusive, a aspectos fisiológicos.

Leite defendia que a agressividade poderia surgir na primeira infância, quando se manifestaria por força natural do esforço de adaptação ao mundo. Contudo, quando despontava na infância mais avançada, passava a ser associada a outras *condutas de desajuste*. Aí, então, teríamos caracterizado um problema social.

Para ele, em se constatando que o indivíduo estivesse apresentando reações hostis frente aos estímulos externos, os adultos responsáveis pela criança costumavam mobilizar um aparato de repressão à agressividade. Mas as idéias de Dante propunham uma reflexão: Seria possível coibir integralmente os impulsos indesejáveis da conduta infantil e deseável?

Ele adotou, todavia, uma postura comedida e, até certo ponto, cética quanto ao assunto. Avaliava a real possibilidade de controle sobre a agressividade infantil com parcimônia. Preferia sugerir outro caminho ao propor que:

Aparentemente, não temos possibilidade de eliminar a agressividade do comportamento humano; quando muito, podemos desejar que se manifeste sob formas socialmente neutras e talvez úteis (LEITE, 1958, p. 13).

Para Leite, a literatura infantil reconstruía a realidade de uma maneira simbólica. Esta mediação acabava provocando certo distanciamento, permitindo que a criança leitora usasse a literatura na resolução de problemas prévios ao momento em que estivesse lendo. Desta forma, existia uma função na leitura repleta de violência, essencialmente educativa. Era pelo livro e pelo brinquedo, com a tensão que, normalmente, caracterizava o seu enredo, que a criança passava a recriar a própria realidade.

O problema para o educador não é, portanto, eliminar a agressividade (embora isso represente um dos ideais de nossa vida social); é encontrar expressões socialmente inócuas para esse impulso humano (LEITE, 1958, p. 14).

Enquanto brincava ou lia, a criança buscava abandonar um cômodo equilíbrio, preferindo a aventura imaginativa, repleta de situações de tensão. Essa tensão provocada parecia exercer um efeito agradável sobre seu universo psicológico, visto se tratar de uma circunstância sobre a qual ela teria pleno controle, sobre a qual ela teria o poder de dar continuidade, ou interromper, quando bem entendesse.

Mas, se procurarmos formas inócuas para a expressão da agressividade, veremos que os brinquedos de guerra, as histórias em quadrinhos e as fitas de cinema podem apresentar esse aspecto quase terapêutico (LEITE, 1958, p. 14).

Existia para Leite um nível ótimo de tensão, dentro do qual a criança dava vazão a todas as angústias e frustrações sem, no entanto, causar transtornos sociais. Isso é o que ele considerava expressão inócula da agressividade reprimida. A criança que vivesse essa experiência poderia vir a se *ajustar socialmente*. Ela se tornaria útil ao setor produtivo, ao passo que também desenvolveria um comportamento ajustado no corpo populacional.

O sucesso do projeto de sociedade pensado pelo ideal nacional-desenvolvimentista reclamava um indivíduo pronto para a convivência, que não só fosse intelectualmente bem formado.

Além de gerar riqueza era necessário, também, não causar problemas à sociedade, pois, a incapacidade relacional gerava custos adicionais, tanto para o Estado, quanto para a iniciativa privada. A *criança desajustada, agressiva, inapta* para a convivência, era, em potencial, o adulto problemático e propenso à delinqüência. E o aumento de indivíduos delinqüentes no quadro populacional poderia acarretar para a vida pública transtornos variados.

Não havia como negligenciar, na visão de Leite, a educação infantil como mecanismo de *ajustamento* e de manutenção da ordem pública. Fosse na pesquisa, fosse na prática, a atuação do educador favoreceria o funcionamento da máquina social dentro dos padrões desejáveis, porque garantiria indivíduos que se adequariam aos ditames do modo de vida urbano-industrial.

Ainda que a família não atendesse ao esperado no que dizia respeito à orientação do comportamento da criança, às demais instituições caberia o papel de, pelo menos, minimizar o impacto da vida comunitária sobre o espírito infantil.

No próximo capítulo trataremos, precisamente, das estratégias e manobras adotadas pela escola no sentido de atender essa perspectiva de orientação da infância urbana. A educação teria condições de amortizar o choque provocado pelos embates familiares, conduzindo o individuo a um estado desejável de *ajustamento social*.

Dante Moreira Leite acreditava que seria possível obter algum êxito educacional, mesmo se admitindo um modo de aprendizado indireto. Pela leitura “certa” e pela brincadeira orientada, a escola conseguiria dar direcionamento às expressões de emotividade da criança.

Capítulo 3

As propostas de Dante Moreira Leite: mudanças educacionais necessárias visando o bom ajustamento da criança

A necessidade de planejamento científico para as mudanças na educação

A expansão dos serviços escolares ao longo das décadas de 1930 e 1940 gerou uma nova realidade institucional para as escolas na década de 1950, que, por sua vez, passou a carecer de uma sólida estrutura de gerenciamento, conduzida por um equipamento cultural-científico rígido e apto a planificar as ações. A produção científica de Leite como pesquisador do CRPE-SP foi uma engrenagem importante nesse mecanismo de instituição de “verdades” pedagógicas.

Tratava-se de uma perspectiva de gerenciamento cientificamente planejado. Tal perspectiva buscava criar condições para o uso de técnicas de levantamento de dados sobre os indivíduos envolvidos no processo educacional, das quais o corpo diretor do CRPE-SP não abriu mão. Essa pedagogia “planificadora” – adepta de exames de averiguação da produtividade escolar – mapeava, justamente, informações elucidativas sobre a realidade sócio-educacional dos alunos, utilizando-as como saber para objetivação do indivíduo, útil ao projeto de modernização da sociedade brasileira.

Para Michel Foucault, a era da escola examinatória marcou o início de uma pedagogia que funciona como ciência (Foucault, 2002, p.155). Nessa medida, a atuação de pesquisadores como Dante Moreira Leite elevou a atividade educacional no Brasil a um patamar de científicidade que poderia, invariavelmente, conferir ao saber pedagógico um status de verdade incontestável.

Nessa linha de raciocínio, as tecnologias do saber, as ciências e as disciplinas acadêmicas passam a se situar no centro das nossas discussões. Importa compreender, como vimos no Capítulo 2, que o mundo moderno forjou não apenas um conceito de infância – corresponde à projeção do adulto – mas também um lugar definitivo para essa infância no panteão das teorias que pensam a vida. As teses que alicerçam o pensamento moderno procuram, portanto, elaborar uma concepção de infância que esteja em consonância com as categorias filosóficas aceitas pela comunidade acadêmica, cabendo

a essa mesma comunidade detectar problemas e apresentar soluções que viabilizem a vida, segundo padrões desejáveis.

Para permanecer nesse campo de análise, devemos primeiramente considerar que a sociedade urbano-industrial procurou, dentro de uma perspectiva estritamente econômica, cuidar da vida, preservar a vida e, principalmente, conduzir a vida. Assim, as possibilidades relativas à criança eram muitas, visto que os investimentos pertinentes a ela – em prol de sua vida social - ocorriam a partir de seu nascimento. Ainda lembramos que a saúde da criança poderia ser um assunto relativo ao bem-estar tanto físico quanto psicológico. Dante Moreira Leite entendia que a escola era, precisamente, o lugar do cuidado, o ambiente que deveria se assentar sobre bases científicas para garantir a saúde física e psíquica da vida de um *pequeno adulto*.

Por isso, pensava Leite, à Psicologia do desenvolvimento e à Psicologia Social caberia a organização de uma base teórico-metodológica específica. Essas bases seriam responsáveis pelo estabelecimento de critérios técnicos e padrões científicos para o estudo do comportamento infantil. Era preciso preservar a saúde física da criança, cuidando, igualmente, de sua vida psicológica. Sendo assim, o desenvolvimento das crianças e a formação dos professores que delas cuidariam, eram assuntos fortemente vinculados à existência de tecnologias especializadas e competentes.

Problemas como a escolha dos livros de leitura a serem utilizados pelas crianças durante o ano letivo deveriam ser tratados por várias ciências específicas, em situação de cooperação. Era preciso organizar uma discussão ampla utilizando os vários campos de saber de forma associada – congregando vários campos de análise. Leite deixa isso explícito em seu artigo *Análise de conteúdos dos livros de leitura na escola primária*, publicado em 1960 no volume 4 do boletim informativo do CRPE-SP, *Pesquisa e Planejamento*.

Esta pesquisa não procura delimitar, muito estritamente, um campo de análise: ao contrário, sua intenção é discutir, de maneira ampla - embora não sistemática - vários aspectos dos livros de leitura (LEITE, 1960. p. 102).

Ele lamentava que essa mobilização acontecesse de forma insuficiente no ambiente educacional brasileiro. Criticava duramente a atuação tímida da comunidade acadêmica junto às escolas. Seria preciso tomar as rédeas da vida educacional brasileira

e isso, segundo ele, deveria ser feito por um corpo de especialistas. Discutindo a questão da adoção de livros de leitura, assim ele se justificava no início do artigo mencionado:

Tal discussão parece necessária, uma vez que psicólogos, sociólogos e muitos educadores, embora referindo-se a problemas do ensino e da escola, raramente chegam a verificar os processos efetivos através dos quais se faz a educação escolar (LEITE, 1960. p. 102).

Leite acreditava que toda a fundamentação desse cuidado com a infância reclamava exames de natureza técnica, com ferramentas conceituais e metodológicas próprias da Psicologia científica. A Psicologia, nesse contexto, era elemento positivo nas mãos dos organismos que regulavam a vida social. Não deixava de destacar, por isso, o risco de se submeter o espírito infantil aos elementos que constituíam uma Psicologia ingênua, fruto da vivência dos educadores de ofício.

É fácil verificar que a psicologia do senso comum - isto é, a psicologia não-científica ou ingênua - não tem recursos para apreender tal aspecto da literatura, porque não se vale do conceito de inconsciente (LEITE, 1960. p. 103).

O autor, no entanto, criticando a escola tradicional, constatou que os profissionais do setor – incluindo autores de livros didáticos e inspetores dessa produção – pouco utilizavam os saberes técnicos e científicos para realizar seu trabalho. O arsenal teórico e metodológico produzido pelas universidades ficava esquecido nos bancos de teses, sem uma aplicação concreta desse saber.

Além disso, muitos conhecimentos da psicologia contemporânea não foram incorporados pelos autores de livros didáticos, ou por muitos dos que analisam o processo educativo (LEITE, 1960. p. 102).

As crianças, os pais e os professores formavam a pedra angular de uma práxis educativa que deveria fomentar uma interação social ideal. É por isso que a Psicologia e a Educação, como saberes distintos, deveriam se entrecruzar num processo de interdependência meticulosamente planejado por ações silenciosas.

Leite, então, mudou de alvo, dizendo que não só os educadores de ofício se encontravam afastados do mundo acadêmico, mas essa mesma comunidade acadêmica – e ele se referia a psicólogos e psiquiatras – também estava em falta com a educação.

são poucas as tentativas - feitas por psicólogos - para reinterpretar ou refazer a literatura infantil; os psicanalistas estão, neste terreno quase inteiramente sozinhos (LEITE, 1960. p. 102).

Essa educação moderna era um conjunto de práticas rigidamente conduzidas por uma estrutura de *saber-poder* consolidada. A Psicologia, como saber acadêmico, era responsável pela saúde emocional e mental de toda uma população. Seria fácil compreender, desta forma, porque Leite entendia a Psicologia científica como aquela que deveria recorrer às contribuições da ciência médica.

A Psicanálise, assim compreendida, deveria suplantar a Psicologia ingênua que vinha orientando o trabalho dos educadores tradicionais. Isso porque, para Dante, os estudos de Freud sobre o inconsciente abordavam o ser humano em toda a sua complexidade, a partir das experiências familiares.

se a teoria psicanalítica abriu amplo e rico material de interpretação do comportamento, parece ter sido levada ao extremo simetricamente oposto ao da psicologia ingênua. Enquanto esta utiliza apenas dados cognitivos, a grande maioria das interpretações psicanalíticas abandona completamente os dados da consciência, tentando explicar o mais complexo através do mais simples ou historicamente anterior (LEITE, 1960. p. 106).

De acordo com Leite, a psicanálise se apresentava como ferramenta poderosa, capaz de auxiliar não só na elaboração do material didático a ser utilizado no cotidiano das escolas, mas também no exame dos elementos patológicos detectáveis através dos processos de individualização dos sujeitos. Seria, segundo ele, oportuno estabelecer um regime de constante vigilância sobre o comportamento infantil por meio dos dispositivos educacionais, pois, só assim, o Estado se anteciparia aos possíveis prejuízos que um comportamento desajustado pudesse acarretar para a sociedade.

Michel Foucault comenta essa espécie de mecanismos científicos de individualização dos sujeitos favorecido pela atuação da psicanálise, através dos quais o Estado conseguia impor uma ação vigorosa de vigilância e controle.

Num sistema de disciplina, a criança é mais individualizada que o adulto, o adulto o é antes do homem são, o louco e delinquente mais que o normal e o não-delinquente. É em direção aos primeiros, em

todo caso, que se voltam em nossa civilização todos os mecanismos individualizantes; e quando se quer individualizar o adulto são, normal e legalista, agora é sempre perguntando-lhe o que ainda há nele de criança, que loucura secreta o habita, que crime fundamental ele quis cometer (FOUCAULT, 1988, p. 171-172).

Para Leite, a escola era o espaço em que se dava o encontro entre essa população a ser *ajustada* e a atuação técnica dos saberes científicos. As chamadas “ciências Psi”, acabaram se afirmado, por meio da individualização, como instrumento de vigilância e condução das condutas. A psicologia e a psicanálise, integradas aos processos de “redenção” da escola brasileira, se tornaram elementos de saber-poder assumidos por Dante Moreira Leite.

Foucault enxergava nesse tipo de preocupação com a saúde psíquica da população a marca de uma verdade científica associada a tecnologias de saber-poder compatível com o florescimento de uma nova anatomia política do corpo social.

Todas as ciências, análises ou práticas com a raiz "psi" têm seu lugar nessa troca histórica dos processos de individualização. O momento em que se passou de mecanismo histórico-rituais de formação da individualidade a mecanismos científico-disciplinares, em que o normal tomou o lugar do ancestral, e a medida o lugar do status, substituindo assim a individualidade do homem memorável pela do homem calculável, esse momento em que as ciências do homem se fizeram possíveis, é aquele em que foram postas em funcionamento uma nova tecnologia do poder e uma outra anatomia política do corpo (FOUCAULT, 2002, p. 171-172).

Leite pode ser visto como um dos arregimentadores dos processos que implementaram a adoção de novas verdades educacionais. Ao propor à escola brasileira um ritmo de mudança tão intenso, denunciava a própria posição ideológica e o seu grau de comprometimento com a sociedade que se erguia sobre os escombros de um Brasil rural e provinciano.

Mudanças na avaliação e no currículo: a escola renovada de Leite

As pesquisas promovidas pelo CRPE-SP, com todo o arsenal metodológico que lhes permitiam a coleta de informações, pretendiam um retrato fidedigno dos aspectos imediatamente apreensíveis das relações sociais, visando ao planejamento de mudanças necessárias ao enquadramento dos sujeitos na almejada sociedade tecnológica e urbanizada. Pode-se dizer que as pesquisas realizadas nas instituições escolares constituíam exames e atendiam ao objetivo de conhecer para controlar. Foucault, em *A verdade e as formas Jurídicas*, comenta essa submissão dos indivíduos e das organizações aos exames instituídos, dizendo se tratar de

vigilância permanente sobre os indivíduos por alguém que exerce sobre eles um poder – mestre-escola, chefe de oficina, médico, psiquiatra, diretor de prisão – e que, enquanto exerce esse poder, tem a possibilidade tanto de vigiar quanto de constituir, sobre aqueles que vigia, a respeito deles, um saber. (...) Ele [o saber] se ordena em torno da norma, em termos do que é normal ou não, correto ou não, do que se deve ou não fazer (FOUCAULT, 1997).

Os dados que chegavam às mãos dos pesquisadores do CRPE-SP suscitavam em alguns membros a preocupação com a posição que o indivíduo-aluno assumia dentro do novo contexto sócio-econômico. Quais aspectos poderiam ser impressos pela escola no caráter psicossocial de cada indivíduo de modo a se atender às especificidades de um mundo urbanizado e industrializado? Os currículos em vigor eram condizentes com a realidade pretendida? E o processo de aferição do conhecimento? Era possível averiguar o conhecimento ao ponto de se afirmar que os alunos das séries finais da Educação Básica conheciam o que lhes fora ensinado? Mais que isso: o que eles supostamente conheciam era útil à sociedade em processo de modernização?

A organização dos Centros de Pesquisa Educacional parecia ser a garantia de que essas respostas poderiam ser satisfatoriamente respondidas por pesquisas que examinassem o corpo social. Dante Moreira Leite, ao assumir responsabilidades junto às atividades do Centro paulista, começou a atuar nesse campo de pesquisa, produzindo artigos/relatórios que traçavam um perfil psicossocial da comunidade escolar no estado de São Paulo.

O artigo *Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno* (1959), busca agir nesse sentido, como relatório de pesquisas que Leite coordenou dentro do seu departamento.

A antinomia indivíduo/sociedade era, então, a questão chave relacionada ao discurso escolanovista da década de 1950. O autor, como membro da elite acadêmica do estado de São Paulo, foi um pesquisador preocupado com a integração do indivíduo-aluno à vida social que se lhe apresentava. Ponderava, contudo, alguma adequação do aparato institucional a esse mesmo indivíduo.

As instituições deveriam sim repensar aspectos de sua estrutura e funcionamento, mas sem afetar o núcleo da política educacional em curso, visando à adequação da população ao projeto de sociedade adotado. Neste sentido, foram efetuados alguns pequenos ajustes estratégicos nos mecanismos institucionais, para que, por sua vez, se promovessem grandes processos de ajustamento das coletividades.

No artigo sobre a promoção automática e a readequação curricular, Leite condena a tradição seletiva de nossas escolas, contrária à universalização do ensino e se posiciona de forma contundente em relação aos esquemas de aprovação e reprovação, típicos da escolaridade brasileira:

Se a reprovação tem consequências tão desastrosas, como se explica a sua aceitação pelas escolas? Provavelmente existem três razões fundamentais para que isso aconteça: primeira, a escola foi, tradicionalmente, uma instituição seletiva; segunda, admite-se que as classes devem ser homogêneas; terceira, acredita-se que o castigo e o prêmio sejam formas de provocar ou acelerar a aprendizagem (LEITE, 1959, p. 17).

Como solução para a problemática exposta, Dante Moreira Leite propôs no artigo de 1959, a promoção automática de todos os alunos da educação básica. Esse parece ser o aspecto mais impactante de sua crítica à educação tradicional. Reter o aluno lhe soava como uma confissão de fracasso pedagógico. O bom sistema de ensino, para Leite, seria aquele que aprovasse alunos que estudassem com prazer e por interesse. E essa era uma das críticas mais duras feita pelo autor: Como um aluno poderia se interessar e estudar com prazer conteúdos de um currículo que não atendessem às características da nova sociedade?

Para ele, a reformulação dos currículos, segundo as particularidades do desenvolvimento da criança e do jovem, resolveria o problema da falta de interesse dos estudantes. O seu artigo defendia que o currículo fosse organizado respeitando as características psicológicas dos indivíduos, sem perder o foco do *ajustamento da criança* à sociedade urbano-industrial. Um currículo arcaico e ultrapassado seria incapaz de promover o *ajustamento social* do cidadão brasileiro a uma organização urbana de natureza metropolitana.

As críticas de Leite no que tange à escola tradicional apontam para um ponto melindroso da educação brasileira, que foi o uso da pontuação escolar como castigo ou prêmio. Segundo ele, esse esquema avaliativo acabava gerando na criança e no jovem um comportamento não-espontâneo frente à aprendizagem. O professor não tinha garantia alguma de que a aplicação do aluno aos estudos fosse por interesse, sendo possível que esse aluno viesse a se dedicar aos estudos por simples medo da reprovação ou da nota baixa.

O autor ressaltava que a criança poderia desenvolver três percepções diferentes sobre a experiência da reprovação: considerar-se sem capacidade para o estudo; considerar as exigências da escola descabidas e inúteis; ou, criar a falsa ilusão de que seria capaz, apesar dos insucessos constantes. Assim, se expressava Leite:

Na realidade, a criança reprovada tem três alternativas: considerar-se incapaz, considerar as exigências da escola como absurdas ou desnecessárias, ou continuar admitindo que é capaz (apesar de todas as provas contrárias) (LEITE, 1959, p. 16).

Ele avança em sua crítica, sustentando que para se promover o ajustamento social dos indivíduos é preciso repensar o conteúdo do que se ensina e a forma de se avaliar o aprendizado desse conteúdo. Leite pensa uma educação que se adéqua para adequar. Procura problematizar a escolaridade como único meio de se *ajustar* a mentalidade da população. Mas como obter êxito nesse intento tendo em mãos um sistema avaliativo e um currículo ultrapassados?

A tradição seletiva da escola brasileira, criticada pelo autor, foi expoente de uma sociedade envelhecida, rural, agrária e pouco democrática. Não havia espaço para esse modelo arcaico de escola em um mundo que era movido por indústrias e cidades. Leite via os processos de seleção empregados pela escola tradicional como um atentado ao

que de melhor havia emergido das ruínas da Segunda Guerra Mundial, ou seja, um mundo moderno e democrático que merecia uma escola com o mesmo perfil.

Para Leite, a incubadora de um novo mundo deveria ser a escola. Lá deveria se desenvolver o embrião de um homem dado a experiências metropolitanas, cosmopolitas, modernizadoras, um homem afeito ao que de melhor se poderia extrair das novidades do século XX. Não poderia haver espaço para uma escola que desconsiderasse aspectos que caracterizavam a nova ordem mundial. Por isso mesmo, ele defendeu com veemência um projeto que previa a total erradicação das formas usuais de avaliação.

As atividades e avaliações seriam aplicadas com base na identidade psicossocial de cada um, podendo haver em uma mesma turma várias propostas de atividades que viessem a atender à heterogeneidade da classe. Cada indivíduo-aluno faria a atividade ou avaliação compatível com seu ritmo de desenvolvimento. As classes acabariam sendo subdivididas em grupos menores, cada qual sendo definido pelo gênero de prova a que era submetido.

Vale dizer, contudo, que essa configuração do aceitável, marcando o não-aceitável com a aplicação de atividades diferenciadas, poderia implicar em uma forma “nova” de exclusão, típica de estruturas liberais de poder. Essa era a escola modernizada de Dante Moreira Leite, apresentada por ele como expressão de um sistema inovador que deveria suplantar a escola tradicional.

Para o autor, sociedade, escola e criança devem marchar sob o mesmo compasso. Adequar a escola aos anseios sociais e a criança aos anseios da escola, *implica em saber não apenas as necessidades e a maturidade da criança, como também em definir claramente as finalidades do ensino, e dar à criança informações sobre as várias etapas de trabalho* (LEITE, 1959, p. 27).

Foi assim que Leite acabou propondo a substituição dos velhos esquemas avaliativos por certos dispositivos de reordenação dos alunos na organização escolar. Ajustar a criança à sociedade urbano-industrial, recorrendo às diretrizes de um projeto liberal, constituía uma maneira, nem sempre explicitada, de estabelecer padrões de comportamento aceitáveis. Por isso, a adequação do currículo e a promoção automática

devem ser entendidos como necessidades básicas para o ajustamento da criança à escola (LEITE, 1959, p.24).

Leite sugere que avaliar é, essencialmente, detectar comportamentos distintos, classificar e reagrupar os indivíduos. A prova ou teste deve identificar traços de distinção, tais como: crenças e valores; tradições e costumes; aptidões e habilidades. Assim, era possível planejar o ensino, tendo em vista o direcionamento dos sujeitos dentro das várias funções socioeconômicas.

Nos seus comentários sobre o *desenvolvimento do aluno*, é possível supor que ele estivesse se referindo ao preparo gradativo das consciências para o mundo do trabalho. Essa ênfase que o autor dá para a questão da adequação pode ser percebida no trecho seguinte.

Entendemos que duas medidas básicas precisam ser defendidas e efetivadas: primeira, a organização de um currículo adequado ao desenvolvimento do aluno; segunda, a instituição da promoção automática (LEITE, 1959, p.23).

No fundo, os processos modernos de avaliação propostos pelo artigo, acabavam se restringindo a mecanismos diferenciados de enquadramento dos aptos e dos inaptos; dos fracos e dos fortes; dos normais e dos anormais. Aliás, destacamos que para distribuir entre os alunos vários formatos de avaliação, critérios de distinção deveriam ser pré-estabelecidos. Mas, a dúvida é: Quais seriam esses critérios? Quem os estabeleceria e baseando-se em que?

O sucesso da aprovação automática era garantido tendo em vista o currículo modernizado. As crianças, tendo aprendido o conteúdo mais adequado, fariam as provas prazerosamente e sem temor. Mas quem poderia garantir que o currículo mais adequado às exigências socioeconômicas também era o currículo que agradava a todas as crianças? Não nos parece que a readequação curricular estivesse preocupada com os interesses dos educandos mais do que estava com as necessidades da sociedade em questão.

Aprovando crianças que seriam promovidas conjuntamente, tendo sido estas avaliadas de formas distintas, todas teriam acesso às mesmas oportunidades socioeconômicas? Os alunos que, durante toda sua carreira escolar, fossem automaticamente aprovados fazendo provas mais fáceis, teriam, quando adultos, as

mesmas oportunidades daqueles que fizeram provas mais dificeis? Ou aí estaria um mecanismo de *ajustamento*, pela classificação, segundo os critérios avaliativos a serem adotados? A heterogeneidade de funções econômicas, típica das sociedades urbano-industriais, era atributo de uma sociedade que não conhecia a equanimidade social. Esse aspecto parece não ter sido considerado por Leite, pelo menos não nesse texto.

Formação da infância para os dispositivos urbanos

As salas de aula estruturadas segundo a idéia de homogeneidade, passaram a ser vistas por Leite como entraves à adequação sócio-econômica do aluno. Se o mercado de trabalho é heterogêneo na oferta de funções, seria razoável que as forças produtivas formadas pelo espaço escolar também fossem assim compreendidas.

Ora, a Psicologia contemporânea, utilizando diferentes recursos de medida e aferição, revela e comprova as enormes diferenças de inteligência e interesse entre os indivíduos. A Pedagogia atual – adaptando-se à vida contemporânea – eliminou a repetição da lição como atividade útil ou desejável. Numa sociedade de extrema diferenciação de trabalho, importa despertar e manter as diferenças de interesses; num mundo em transformação rápida e constante, importa preparar o aluno para ajustar-se a situações novas, não para repetir soluções apresentadas. Se pensarmos nestas condições peculiares da sociedade em que vivemos, perceberemos imediatamente que a classe homogênea, de ideal educacional, passou a ser apenas um problema didático (que realmente existe, e para o qual serão esquematizadas algumas soluções possíveis) (LEITE, 1959, p.19).

O currículo tradicional, para Leite, não considerava a heterogeneidade como aspecto essencialmente humano e útil à adaptação e ao ajustamento do indivíduo no sistema produtivo do mundo contemporâneo. Ter em uma sala de aula aptidões diferentes, limitações diversas, anseios variados, era, em certa medida, positivo para o mercado. Cibia à escola brasileira considerar essas diferenças, propondo um currículo e formas de avaliação atentas à realidade multiforme da sala de aula.

Vale lembrar que essa preocupação de Dante Moreira Leite com a diversidade reflete e reforça seu forte vínculo com os pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia contemporânea. Leite era um psicólogo social com formação em filosofia, que buscava entender a singularidade do comportamento humano em todos os seus matizes. Pouco a pouco se inclinou para esse campo de pesquisa, pisando em um terreno quase inóspito do ponto de vista epistemológico.

Anos mais tarde ele produziria mais vasto material sobre um assunto que já nos anos de colaboração com o CRPE-SP era o seu preferido, a Psicologia diferencial. O autor se debruçou sobre o estudo da chamada Psicologia das diferenças no momento em que se deu conta da profusão de elementos relacionais a serem contemplados em uma sala de aula. Para ele, era praticamente impossível conceber qualquer ação relevante no planejamento pedagógico, desconsiderando a versatilidade e a imprevisibilidade da criança que era um mundo de ações e reações em ininterrupta agitação.

Para novos problemas, novos conteúdos. Repensar o conteúdo que se ensinava implicaria conhecer com precisão os problemas da sociedade que estava aprendendo. Se a sociedade estava em mudança, apresentando novos problemas, o conteúdo dos currículos deveria mudar também. Por isso, Leite buscava explicitar, em seu artigo sobre a promoção automática e a readequação curricular, a urgência de um currículo que atendesse aos novos problemas, às novas demandas, procurando mapear os elementos mais pertinentes do cotidiano das grandes cidades, atendendo a situações novas que mereciam atenção especial.

O autor argumenta, por exemplo, o fato de que aquela sociedade, com seu progresso técnico e complexo mercado especializado, necessitava de uma educação que atendesse ao preenchimento do tempo ocioso do indivíduo, além de adestrar essa força de trabalho em potencial. Não só as características do trabalho se transformavam, mas a vida do trabalhador também. Importava considerar que esse trabalhador tinha uma vida fora do ambiente de trabalho e que tudo o que fizesse fora do horário de serviço poderia refletir na sua produtividade de forma positiva ou negativa. Portanto, o que se fazia do tempo livre era assunto de grande importância para as instituições que prezavam pelo sucesso dos processos produtivos.

O mundo reclamava um trabalhador competente no trato com as máquinas, mas igualmente competente para lidar com o tempo livre que a automação lhe oferecia. Era

interessante que houvesse o vislumbre de novas possibilidades de vida social. O emprego do tempo ocioso era uma urgência a ser atendida. A tecnologia permitia ao homem executar em menor tempo tarefas que, anteriormente, lhe roubavam um tempo enorme. O que fazer com o tempo excedente?

Para Leite, a escola deveria criar na intimidade do brasileiro uma cultura de aproveitamento saudável do tempo livre. Era preciso incluir nos programas de estudo das escolas elementos culturais que ajudassem a desenvolver uma mentalidade usuária dos processos dinâmicos do cotidiano urbano. O trabalhador deveria, nos horários em que não estivesse produzindo, dedicar seu tempo livre ao próprio aprimoramento profissional, participando de cursos e treinamentos específicos de sua função profissional. Caso contrário, o tempo livre do trabalhador poderia se tornar um problema social.

A força humana tem agora importância muito pequena, à medida que aumenta a necessidade de um trabalhador capaz de manejar a máquina. Pode-se prever que o fantasma que nos ameaça não é o esforço físico, mas o tédio; para vencê-lo, e ocupar as horas já vazias do antigo trabalho, todos precisam ter um mínimo de instrução; como preparação para o ócio ou para o trabalho, a escola tornou-se indispensável (LEITE, 1959, p.18).

Eis um dos problemas destacados pelo autor e que, segundo ele, só poderia ser solucionado com o ensino de conteúdos que preparassem o indivíduo para lidar com o tempo livre. O aluno, no seu cotidiano escolar, deveria aprender a preencher seu tempo fora da escola com atividades que lhe favorecessem o sucesso escolar (cursos técnicos, aulas de reforço etc.). O currículo tradicional não havia sido pensado para uma sociedade em que os indivíduos tivessem tempo ocioso. Os conteúdos do currículo tradicional não estimulavam no aluno o gosto pela ocupação do tempo, preparando-os para o ócio adequado.

Leite foi bastante explícito, mas, ao comentar esse problema, acabou deixando escapar o forte vínculo entre a sua educação inovadora e a necessidade de adequação dos indivíduos ao cotidiano de uma cidade moderna. O trecho seguinte sugere esse vínculo ao mencionar os *elementos indispensáveis ao bom ajustamento social dos indivíduos*.

O currículo – das escolas de todos os níveis – deve satisfazer a dois critérios indispensáveis: um, acompanhar o desenvolvimento do educando; outro, dar-lhe os elementos indispensáveis a um bom ajustamento social. (LEITE, 1959, p.24)

O currículo tradicional deveria ser substituído por uma proposta diferente, que realmente formasse um indivíduo pronto para enfrentar qualquer desafio da vida moderna, como inclusive lidar com o tempo que lhe sobrasse. Para ele, o currículo inovador seria aquele que gerasse condições favoráveis ao processo de adequação. Um indivíduo não poderia apresentar um comportamento social adequado à essa sociedade profundamente afetada pelo avanço tecnológico, sem ter se relacionado com os componentes curriculares apropriados.

Apontou um problema, a falta de preparo dos indivíduos no aproveitamento do tempo ocioso, demonstrando a incompetência da escola tradicional para lidar com essa questão. Era inconcebível, para Leite, que a instituição escolar assistisse passivamente à formação de um indivíduo despreparado para o mundo da automação.

* * * *

Não há como negar que a argumentação pedagógica de Leite era pertinente e bem articulada. Contudo, é preciso dialogar com as idéias desse autor, detectando o eco de certos clichês liberais, especialmente no que concerne às críticas dirigidas ao que foi designado por ele como *ensino tradicional*. Colocamos, portanto, sob suspeita suas concepções de educação inovadora.

A produção de Dante Moreira Leite fala de heterogeneidade na sala de aula, argumenta em favor de uma escola que respeite a diversidade psicológica e propõe um sistema avaliativo composto por testes diferentes para alunos diferentes. É um autor de seu tempo, respirando os ares de uma sociedade que submete os indivíduos a padrões de comportamento pré-estabelecidos e que só premia aqueles suficientemente *ajustados* a esses padrões.

Leite, apesar de lançar críticas vigorosas sobre a escola contemporânea, não escapa de certas inconsistências frequentemente encontradas nos discursos liberais. Identificamos o quanto contraditória pode ser uma proposta de promoção automática dos

alunos, que não leva em consideração a violência da seletividade profissional, tão típica da sociedade industrial.

Num sistema [o liberalismo] preocupado com o respeito aos sujeitos de direito e à liberdade de iniciativa dos indivíduos, como será que o fenômeno "população", com seus efeitos e seus problemas específicos, pode ser levado em conta? Em nome de que e segundo quais regras é possível geri-lo? (FOUCAULT, 1997, p.89)

A proposta de educação inovadora encontrada nos artigos de Leite chega a ser imprecisa, até mesmo vaga, quando nela buscamos posicionamentos mais objetivos sobre a sociedade que deverá acolher o aluno concluinte da educação básica. Leite aponta problemas no ensino tradicional e propõe reformas, mas, não estaria a sugerir que a sociedade é o que é, sendo compromisso da escola *ajustar-se* para melhor conduzir o *ajustamento da criança*? Se assim for, teremos um pragmatismo radical, que leva às últimas consequências as idéias liberais do escolanovismo brasileiro.

Percebemos no discurso de Leite as novas estratégias de controle que deveriam manter a vida em condições de salubridade – no caso, a saúde psíquica. O Estado, interferindo no cotidiano escolar, passava a elaborar movimentações complexas e veladas que buscavam definir não só o que precisava ser ensinado, mas também, em que condições bio-psico-sociais as crianças aprenderiam de forma adequada o que foi ensinado.

A vulgarização da teoria sobre o *capital humano* e a difusão de uma mentalidade empreendedora nos meios educacionais potencializou o que passamos a denominar *pedagogia das competências*. Podemos ouvir nos artigos analisados ecos de um discurso caro às relações concorrenenciais. Comprometidas com a substituição dos sujeitos de direitos por indivíduos-empresa, as ideias elaboradas por Dante Moreira Leite preocupam-se sim com a saúde psíquica dos indivíduos, mas com vistas à sua produtividade e competência técnica.

Problematizar esse tipo de discurso nos parece crucial, pois isso nos possibilita uma abordagem analítica de relações entre Educação e processos de exclusão. Revisitando os critérios propostos pela Escola Nova brasileira para uma educação inclusiva, percebemos contradições de um projeto que ainda hoje norteia práticas e saberes educacionais.

Considerações finais

Ao analisar parte da produção científica de Dante Moreira Leite entre os anos 1957 a 1960, período em que colaborou com o CRPE-SP, buscamos destacar as tecnologias de *saber-poder* aplicadas à educação como conjunto de conhecimentos comprometidos com a manutenção de uma ordem social nacional-desenvolvimentista. Leite, assim como seus pares, acreditava que a vida da criança deveria ser regulada pelas forças que gerenciavam a atividade educacional, ajustando-se ao modelo urbano e industrial de desenvolvimento.

As análises de Foucault em *O nascimento da Biopolítica* (1979) referiam-se a uma concepção de sociedade que nos remete a alguns aspectos sócio-educacionais do discurso de Leite. Na *biopolítica*, os mecanismos da vida são incluídos nos cálculos explicitados pelas forças econômicas e políticas, reconhecendo-se o *saber-poder* como modulador de todos os dados. Esse *saber-poder* se ocupa do *homem-espécie*, estabelecendo formas de regulação de tudo o que é vivido. Para conhecer melhor o *corpo populacional*, a *biopolítica* procura descrevê-lo e quantificá-lo, combinando descrições e dados numéricos, comparando e prevendo problemas e soluções através dos estudos cientificamente orientados.

Foucault defendia que *uma sociedade normalizadora é o efeito histórico de uma tecnologia de poder centrada na vida* (FOUCAULT, 1988, p. 134). Com essa afirmação ele procura mostrar, como efeito do *biopoder*, a instauração da norma. Em outras palavras, que a elaboração de mecanismos contínuos, reguladores e corretivos produzem referenciais de *vida ajustável* a que devem ser submetidas as populações.

Foucault buscava entender várias formas de controle dos indivíduos e das populações, no âmbito das modernas economias de mercado. Nessa obra, chegou a afirmar que era preciso governar para o mercado, em vez de governar por causa do mercado (FOUCAULT, 2008a, 165).

Não chegou a mencionar explicitamente a criança – aliás, o faz muito pouco em sua obra – mas, problematizou de tal forma os mecanismos de governo, que se tornou razoável entender a infância como parte desse processo. A criança, portanto, deveria, igualmente, ser governada para o mercado, em benefício dos processos produtivos.

Submetendo o pensamento de Dante Moreira Leite a essa lente foucaultiana, compreendemos que suas ideais atendiam a uma nova forma de encarar as necessidades humanas, ocupando-se com a formação de um indivíduo pronto para a vida urbana e industrial. Leite falava do *novo* exaustivamente, e o *novo*, a seu ver, eram os valores e as aspirações que germinaram no solo fecundo do pós-guerra. Sua crença no *novo* dava a tônica de um discurso que não se acanhava em falar de *transformação radical da escola* (LEITE, 1959, p.29).

Leite falava em critérios diferenciados para a elaboração de novos padrões de ensino. Segundo ele, era preciso conduzir, direcionar, dar rumo ao processo. Não era possível reestruturar a educação, encaminhando-a segundo os novos parâmetros, sem que paradigmas inovadores fossem estabelecidos. Ele propunha normas educacionais que assim se configurariam por partirem de um ambiente reconhecido como formador da consciência coletiva.

Era de se considerar a participação que a comunidade acadêmica tinha na elaboração de verdades socialmente aceitas. A função a ser assumida por um corpo técnico de especialistas era estabelecer objetivos que orientassem a vida escolar em função de um projeto de ajustamento social.

Sylvio Gadelha, analisando essas concepções, considerou que nessa perspectiva não poderia haver êxito no processo de *ajustamento*, sem o concurso da atividade educacional, personificada, segundo ele, na escola e no pedagogo.

Na medida em que a pedagogia, a educação e a escola operam aplicando, com maior ou menor autonomia, processos de conformação que especificam esse sujeito, classificando-o e fixando-o arbitrariamente em categorias que oscilam entre a normalidade e a anormalidade (como *ajustado* ou *desajustado*, *infradotado* ou *superdotado*, *motivado* ou *desmotivado*, e assim por diante – com todas as classificações psicopedagógicas, médico-psiquiátricas, psicanalíticas e higienizantes aí implicadas) elas exerceriam uma normalização (GADELHA, 2009, p. 178).

Essas considerações ajudam a mensurar o peso do pensamento educacional elaborado por Leite, um dos membros da elite intelectual do estado mais rico da União. Ele era um cientista social da Universidade de São Paulo, escolhido dentre tantos para

fazer parte de uma equipe recrutada por Fernando de Azevedo. Queremos dizer com isto que verdades estabelecidas por meio de um equipamento cultural reconhecido acabaram por fixar normas, a um passo de se tornarem conceitos institucionalizados, com força de lei.

A presente pesquisa nos ajudou a compreender o quanto a proposta liberal escolanovista, aqui representada pela produção de Leite, procurava se afirmar como legítima. Demos destaque, precisamente, para a força que esse afirmava através do conhecimento altamente especializado. Ao escolhermos esse autor, buscamos analisar a educação pensada por um cientista de carreira, expoente da comunidade acadêmica brasileira da década de 1950.

Aliás, para além das idéias que defendem só haver saber em locais livres de relações de poder, Foucault sustenta que a própria constituição de saberes já é, por si só, uma expressão inequívoca dos interesses em conflito. Temos na produção e difusão do saber o delineamento de um campo de lutas – vitórias e derrotas.

não há relação de poder sem a constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. Essas relações de “poder-saber” não devem ser analisadas a partir de um sujeito de conhecimento que seria ou não livre em relação ao sistema de poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimento são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas. Resumindo, não é a atividade do conhecimento que produziria um saber, útil ou arredio ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento (FOUCAULT, 2002, p. 161).

O que tínhamos na ação efetiva de alguns intelectuais do CRPE-SP, e se aplica ao pensamento de Leite, era a elaboração de saberes que buscavam alicerçar uma perspectiva educacional pragmática e atenta à paisagem socioeconômica de seu tempo. O conhecimento produzido pelos intelectuais do CRPE-SP possuía características que revelavam o seu posicionamento dentro de um dado campo de batalhas. Dante Moreira Leite não saiu ileso desse processo de lutas e confrontos. O que justificou a elaboração

deste trabalho foi a necessidade de se identificar a relação possível entre o saber produzido por ele e as táticas de controle social típicas dos governos liberais do século XX.

O intelectual que escreve o faz para atender a objetivos específicos, comprometidos com um dado modelo de sociedade. No caso de Dante Moreira Leite, temos um pesquisador que atuou por meio de dispositivos governamentais, atento às diretrizes do governo ao qual servia.

Em seus anos de atuação junto ao CRPE-SP, Leite levantou dados sobre a clientela escolar do estado de São Paulo e organizou-os segundo critérios científicos, transformando pesquisa em ferramenta norteadora das diretrizes educacionais, sempre visando o *ajustamento social da criança*. Enfim, ele fez parte da comunidade acadêmica que legitimou e difundiu saberes pedagógicas extremamente úteis ao projeto de urbanização e industrialização do Brasil.

Referências

- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Tradução Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- BLOCH, Marc. Apologia da história: ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- BOURDIEU, Pierre Paul. In: CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria Alice. (orgs). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Ed.Vozes, 2000.
- CAMBI, Franco. *História da Pedagogia* [Tradução: Álvaro Lorencini]. São Paulo: Editora da UNESP, 1999
- CARVALHO, J. A. M.; GARCIA, R. *Estimativas decenais e quinquenais de saldos migratórios e taxas líquidas de migração do Brasil*. Belo Horizonte: CEDEPLAR, 2002.
- CATANI, D. B; BASTOS, M.H.C. *Educação em Revista: a Imprensa Periódica e a História da Educação*. São Paulo: Escrituras: 2002.
- CUNHA FERNANDES, Ana Lúcia. *Impressos e História da Educação: Usos e destinos/ Ana Maria Bandeira de Mello Magaldi; Libânia Nacif Xavier (orgs.)*. – Rio de Janeiro: 7 Letras: 2008.
- CUNHA, Marcus Vinicius da. *Indivíduo e Sociedade no ideário escolanovista (Brasil: 1930 – 1960)*. 1992. Tese (Doutorado em História e Filosofia da educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.
- DE LUCA, T. R. *História dos, nos e por meio dos periódicos*. In: PINSKY, C. B. (org.). *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2005.
- DEWEY, John. Democracia e educação. Tradução Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979.
- DEWEY, John. *Psychology and social practice*. Chicago: The University of Chicago Press, 1916.
- ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque, BRITTO, Jader de Medeiros (orgs.). Dicionário de Educadores no Brasil: da Colônia aos dias atuais. 2^a ed. aumentada. Rio de Janeiro: Editora UFRJ & MEC/INEP/COMPED, 2002, p. 260

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: Edusp, 1998.

FERREIRA, Márcia dos Santos. *O centro regional de pesquisas educacionais de São Paulo (1956 - 1961)*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

FRANCO, Maria S. C. *O tempo das ilusões*. In: CHAUÍ, M.; FRANCO, M. S. C. *Ideologia e mobilização popular*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, CEDEC, 1978.

FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro, Nau Editora, 1997.

_____. *Em Defesa da Sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *História da Sexualidade I: A Vontade de Saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

_____. *Segurança, território, população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

_____. *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GADELHA, Sylvio. *Biopolítica, governamentalidade e educação. Introdução e conexões, a partir de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GALLO, Silvio. *Repensar a educação: Foucault, Revista Filosofia, Sociedade e Educação*. Unesp: Marília. V. 1, n. 1, 1997.

GONÇALVES NETO, Wenceslau. *Novos temas em história da educação no Brasil. Instituições escolares e educação na imprensa/* José Carlos de Souza Araújo; Décio Gatti Jr. (orgs.) - Uberlândia: EDUFU; Campinas: Autores Associados, 2002.

GONDRA, José; COHAN, Walter (Orgs.). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LEITE, Dante Moreira. *O brinquedo, a leitura e a criança*. Pesquisa e planejamento, São Paulo, v. 2, p. 11-17. 1958.

LEITE, Dante Moreira. *Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno*. Pesquisa e planejamento, São Paulo, v. 3, p. 15-34, julho.1959.

LEITE, Dante Moreira. *Análise de conteúdo dos livros de leitura da escola primária*. Pesquisa e planejamento, São Paulo: v. 4, n. 4, p. 102-126, junho.1960.

LUIGLI, Rosário S. Genta. *O trabalho Docente no Brasil: O discurso dos Centros Regionais de Pesquisa Educacional e das Entidades Representativas do Magistério (1950 - 1971)*. São Paulo, Faculdade de Educação da USP, doutorado, 2002.

MACHADO, Roberto. *Por uma Genealogia do Poder*. In: FOUCAULT, Michel. Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. *Psicologia escolar: Teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2004.

MENDONÇA, Sônia Regina de. *As bases do desenvolvimento capitalista dependente: da industrialização restringida à internacionalização*. In: LINHARES, Maria Ieda (Org.). História geral do Brasil. Rio de Janeiro, Campus, 1996.

MONARCHA, Carlos. *Brasil arcaico, Escola Nova: Ciências, técnica e utopia nos anos 1920-1930*. São Paulo: UNESP, 2009.

MOREIRA, João Roberto. *A educação e o conhecimento do homem pelas ciências sociais*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 25, n. 62, p. 41-55, abr./jun. 1956.

_____. *A pesquisa e o planejamento em educação*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v.39, n. 90, p.8-23, 1963.

NÓVOA, António, BANDEIRAS, Filomena e TEIXEIRA, PAULO, João Carlos e TEIXEIRA, Vera (cols). *A Imprensa de Educação e Ensino: concepção e organização do Repertório Português* In CATANI, Denice Barbara e BASTOS, Helena Câmara

(Orgs). Educação em Revista: a imprensa periódica e a história da educação. São Paulo: Escrituras, 1997. ps. 11-31.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. Pedagogia e governamentalidade ou Da Modernidade como uma sociedade educativa. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.p. 20-21.

PAIVA, Geraldo José. Dante Moreira Leite: *Um pioneiro da psicologia social no Brasil*. Introdução. Coleção: Grandes Cientistas Sociais, São Paulo, Ed. Ática, 2000.

POMIAN, Krzysztof. Histoire et fiction. Le Débat - março/abril de 1989 n. 54.

PROST, Antoine. Doze lições sobre a história, Belo Horizonte, Autêntica, 2008.

RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ROUSSEAU. Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

ROLNIK, Raquel. *O que é cidade?* São Paulo: Brasiliense, 1988.

SAVIANI, Dermerval. *Pedagogia Histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2005.

SCHMIDT, M. L. S.; Neves, T. F. S. (2000). *Dante Moreira Leite: Psychological Science, Interdisciplinarity and Difference*. Psicología USP, 11 (2), 59-88.

SPOSITO, Maria. E. B. *Novos conteúdos nas periferias urbanas das cidades médias do Estado de São Paulo*, Brasil. Investigaciones Geográficas, México, UNAM, n.54, 2004.

TEIXEIRA, Anísio. “*Ciência e arte de educar.*” *Educação e Ciências Sociais*. v.2, n. 5, ago. 1957.

TEIXEIRA, A. O espírito científico e o mundo atual. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.23, n. 58, p. 3 - 25, abr./jun. 1955.

VIEIRA PINTO, Álvaro. *Consciência e realidade nacional*. Rio de Janeiro: ISEB, 1960. 2 v.