

A REFLEXÃO PEDAGÓGICA CRÍTICA: UMA NECESSIDADE E UM EXEMPLO

(a propósito da obra educacional de Dante Moreira Leite)

JORGE NAGLE*

Pretendo, neste trabalho, apresentar as produções de Dante Moreira Leite mais diretamente ligadas ao campo da educação. Em seguida, e com base nessas produções, pretendo ressaltar o modo como trabalhou o temário educacional que escolheu.

As produções são bastante diversificadas, mostrando que não se interessou por uma ou outra das questões do amplo campo pedagógico. Se, em determinado momento, discorreu sobre questões mais abrangentes como a da situação do ensino no Brasil, nos seus diversos graus escolares, ou como a das relações interpessoais e a escola, noutros momentos escolheu para estudo questões menos amplas como classes experimentais, medida do aproveitamento escolar, promoção automática, livros didáticos de leitura, e também questões como criatividade, percepção na sala de aula. Embora sujeito a certa arbitrariedade, achei conveniente agrupar tais produções em duas grandes áreas. Na primeira, constam as investigações sobre livros didáticos de leitura, os primeiros trabalhos que escreveu e que representam um importante — para mim o mais importante — núcleo de sua produção acadêmica, tanto pelo próprio assunto em si mesmo como pelos desenvolvimentos que provocou no campo da literatura infantil, da literatura em geral e na área do desenvolvimento da criança. Por essas razões, decidi separar esse temário dos demais, embora neles esteja incluído. Na segunda, procurei reunir o temário restante, mas de maneira a dar-lhe uma organização a partir de critérios que julguei os mais adequados para esta exposição.

Antes de mais nada, penso que sobre os diversos assuntos Dante Moreira Leite deixou muitos dados e informações preciosas, prontos para serem aproveitados aqui e ali. Trata-se de um acervo importante, tanto para a bibliografia pedagógica nacional como estrangeira. Rever alguns desenvol-

vimentos mais significativos do temário significa repor, na ordem do dia das questões educacionais, muita coisa boa por ele escrita e ainda pouco aproveitada. Isso não quer dizer que tal temário deixou de ser proposto e desenvolvido pela bibliografia pedagógica; quer simplesmente dizer que, apesar do grande volume de trabalhos sobre o mesmo temário, permanecem como altamente enriquecedoras e fermentativas muitas sugestões e orientações que indicou em suas obras. Seus estudos sobre livros didáticos de leitura — ou melhor, sobre literatura infantil —, por exemplo, ainda possuem características paradigmáticas para essa área de investigação. De um lado, porque situou adequadamente a posição do livro didático na reflexão e nas realizações educacionais, retirando-o, por isso mesmo, do terreno limbo em que se encontrava (e ainda se encontra). O livro didático passa a ser percebido como um mensageiro de um ideário social, momento em que fica demonstrada a insuficiência de uma abordagem meramente técnico-didática. De outro lado, porque propõe o livro didático de leitura nos quadros da literatura infantil e da literatura em geral, momento em que opera, também, com categorias de natureza filosófica, histórica, social e psicológica, para evitar qualquer empobrecimento da análise.

O exemplo já é suficiente para mostrar que a contribuição de Dante Moreira Leite no campo educacional não se restringe apenas ao estudo desta ou daquela questão, ou à aplicação desta ou daquela abordagem. O que talvez mais importa notar, nessa contribuição, refere-se às características dos quadros através dos quais efetua a análise dos temas. Embora correndo o risco de propor separações indevidas, desejo, enfaticamente, afirmar que a grande mensagem de Dante Moreira Leite, no campo educacional, encontra-se menos nos temas que escolheu para o estudo, e muito mais na rica matriz de instrumentalidades intelectuais que serviu para suporte da análise que empreendeu do temário. Ainda mais, sou quase forçado — para realçar suficientemente este segundo aspecto de sua contribuição —, a afirmar que os assuntos que discutiu podem ser

* Professor do Departamento de Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista «Júlio de Mesquita Filho».

considerados circunstanciais, no sentido de que podem ser percebidos como pretexto para o exercício de uma matriz analítica extraordinariamente fértil. Por esta mesma razão, é bom observar que o que precisava e ainda precisa a reflexão pedagógica brasileira é de ferramentas intelectuais adequadas e enriquecedoras para tratar as questões educacionais — terreno em que Dante Moreira Leite foi inextinguível. Para dizer em poucas palavras, surpreendo nos estudos desse erudito uma grande preocupação em não paralisar o processo reflexivo num ou noutro momento, privilegiado de acordo com a especialidade do estudioso, recurso que foi e ainda é comum nos estudos dos “especialistas”.

Evidentemente, não cuido, aqui, de realizar uma crítica dos trabalhos dos estudiosos do processo educativo (e, também, de outros domínios), que, muito ingenuamente, julgam ter feito obra meritória pelo simples fato de analisar questões no quadro restrito de um determinado campo do conhecimento, aí implicando a suposição de que nesse campo se dá conta suficiente da análise das questões. Nem desejo mostrar como, por esse caminho, a bibliografia pedagógica acabou absorvendo muitas orientações da chamada “filosofia da eficiência”, a qual se realiza graças à fragmentação do objeto de estudos e do campo da atuação, à separação entre teoria e prática, à supervalorização dos elementos técnicos, enfim, ao estreitamento do campo da consciência. Mas trato de, apenas, esclarecer um ponto central: tanto quanto foi possível, Dante Moreira Leite trabalhou de acordo com quadros interdisciplinares, nos quais sobressai um agudo senso histórico dos problemas. Em verdade, e muito mais do que cada um de nós, conseguiu, graças a uma posição doutrinária bem definida e bem humana, afastar-se do canto da sereia representado pela “filosofia da eficiência”, porque compreendeu logo sua matriz social mais ampla; matriz essa que sustenta a competição antes que a cooperação e a coordenação, que separa as esferas da vida social e também o universo de (determinados) valores do universo do conhecimento e da ação.

Antes de prosseguir com a apresentação do temário já indicado, desejo fazer uma pequena advertência. Deliberadamente, deixarei de discutir as contribuições de Dante Moreira Leite no campo propriamente psicológico e literário, e também o importante papel das traduções de inúmeras obras psicológicas para a remodelação dos quadros da formação do magistério, nos seus diversos graus. Acredito que se analisasse estas outras questões eu me distanciaria do trabalho tal como o concebi; além disso, julgo que tais questões exigem a contribuição do especialista para que sejam bem examinadas. Quanto ao eventual depoimento de minha ligação acadêmica com Dante Moreira Leite — fomos colegas no Departamento de Educação da Faculdade

de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara durante mais de dez anos — penso que as linhas mestras de um possível roteiro para esse fim ficarão esclarecidas na análise que efetuarei logo mais.

* * *

Livro didático de leitura foi o primeiro tema de natureza diretamente educacional examinado por Dante Moreira Leite. Elaborou dois trabalhos sobre o tema, em 1949 (1), quando cursava o terceiro ano do curso de Filosofia da então Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Esse tema inicial desdobrar-se-á em muitos outros, que têm a mesma preocupação central.

O primeiro trabalho tem como título “Conceitos morais em seis livros didáticos primários brasileiros”. As partes em que se divide o trabalho já são, por si mesmas, muito significativas. Entre uma introdução e uma conclusão, o roteiro segue as seguintes linhas: método de pesquisa (método de análise; relações tiradas da análise; livros examinados); realidade e valoração; a infância nos livros didáticos; e, os conceitos morais.

O ponto de partida do estudo é simples, mas muito ousado para a época: “Estamos simplesmente admitindo que os livros didáticos, às vezes aprovados, às vezes adotados pelas repartições estaduais, apresentam os valores morais que uma sociedade ou um grupo social pretendem transmitir através da educação”. (1, pág. 178). Aqui já se propõe uma das principais orientações do trabalho. É ousado porque não se limita a discorrer sobre esta ou aquela questão relacionada ao livro didático de leitura; dito de outra forma, a análise encaminha-se, basicamente, para a identificação de problemas. A passagem das questões para problemas marca tanto este como outros trabalhos do Autor. Um conhecimento, mesmo geral, da bibliografia pedagógica da época, mostra que o livro didático merecia muito pouca discussão. O livro didático de leitura era, principalmente, uma questão das grandes editoras, isto é, dos recursos de propaganda e de distribuição. Claro, outras questões também estiveram presentes. Por exemplo, discutia-se muito sobre os métodos sintéticos e analítico; e, também, algum exame aparecia sobre seu formato, tamanho das letras, sua correção do ponto de vista da língua, a existência ou não de gravuras etc. Afinal, questões de natureza estritamente técnica.

Apenas a leitura dos itens que o autor destaca para análise mostra o novo e mais rico universo de estudo: “a) *Proporção do número total de lições com o número de lições que trazem conceitos morais*: o que talvez indique a relativa importância atribuída pelo autor — voluntariamente ou não, conscientemente ou não — a essa parte do livro. (...) b) *O Quadro das virtudes que aparecem nas histórias*,

podendo-se ver quais as que aparecem mais frequentemente: o que dá uma idéia da avaliação feita pelo autor, conscientemente ou não, é impossível saber; c) *O quadro do que é condenado*; d) *O quadro que se refere à forma pela qual os conceitos morais são apresentados*: isto é, se o autor expõe abertamente os conceitos ou se estes podem ser deduzidos das histórias; e) *Um confronto dos conceitos*, para se verificar se não há contradição entre eles." É também interessante este resumo das características da infância, tal como se encontram nos livros didáticos que examinou: "1) *Uma infância vista poeticamente*: poesia da infância e não poesia para a infância; 2) *Uma infância ideal*, isto é, cometendo apenas aqueles erros e aquelas faltas que socialmente são consideradas como menos graves; 3) *Uma infância racional*; isto é, que tem sempre consciência do bem ou do mal que está fazendo." (1, págs. 184 e 197, respectivamente; grifos do Autor).

Com este trabalho, acrescenta outra dimensão para o estudo do tema, uma vez que tais livros são pensados como veículos de ideologias de grupos da sociedade brasileira. Dessa forma mostra a grande ingenuidade em delimitar a análise dos livros de leitura aos seus aspectos técnico-pedagógicos ou meramente lingüísticos. Os livros de leitura podem ser muito eficientes para ensinar os alunos a lerem; mas não são apenas um instrumento de comunicação e expressão na língua pátria, pois veiculam, além das regras próprias do idioma, todo um ideário de natureza social mais ampla, que atende a interesses de grupos. Esta é uma importante contribuição, desde que altera radicalmente o quadro de análise até então costumeiro. E o que vale para os livros de leitura vale para o livro didático em geral (ver 2, págs. 119 e 122). Se a discussão sobre livros didáticos, proposta nestes termos, acaba provocando um novo modo de perceber e julgar esse instrumento educativo, representa, também, um bom recurso para verificar como realmente está sendo realizado o processo educativo. "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." (2, pág. 102). Se bem entendo a proposta, os estudiosos da educação escolar precisam não só refletir sobre os grandes temas e questões; precisam, também, se interessar pelo modo como, concretamente, se apresentam os padrões de funcionamento, de cultura e ensino nas escolas existentes. Uma via para esse encaminhamento encontra-se numa certa forma de analisar os livros didáticos. Talvez se apresente, aqui, uma explicação para o fato de Dante Moreira Leite se interessar, desde cedo, pela tradução de obras de Psicologia, a fim de, através delas, tentar uma mudança nos padrões de realização das escolas de formação de professores.

Posso afirmar que acreditava mais nesse tipo de tarefa para o desenvolvimento da educação brasileira do que na influência de uma atividade legiferante atropelada, pretenciosa e, na maioria das vezes, inconsequente.

Além de ousado, o trabalho sobre conceitos morais em livros de leitura apresenta outra orientação fundamental. Embora o estudo se refira à questão psicológica dos conceitos morais, nem por isso deixa de mostrar a importância da inclusão de uma perspectiva tanto social como ético-filosófica (1, págs. 177-80, especialmente). Isso quer dizer que qualquer assunto, mesmo os considerados aparentemente simples pelos "especialistas" ou "diplomados analfabetos" (Goldman), exige, para uma adequada compreensão, uma análise que vá além dos quadros delimitados por este ou aquele campo do conhecimento — a investigação de qualquer tema exige sempre uma perspectiva interdisciplinar para ser apreendido nos seus múltiplos e ricos aspectos, relacionamentos e desdobramentos. É por essa razão que, a propósito de um estudo psicológico dos conceitos morais em livros didáticos de leitura, introduz considerações oportunas e necessárias retiradas de obras de Brunshvick, Bühler, Cassirer, Durkheim, Gurvitch, Kant, Lévy Bruhl, Scheller, entre outros.

O segundo trabalho, "Preconceito racial e patriotismo em seis livros didáticos primários brasileiros" (1, págs. 207-31), apresenta o seguinte desenvolvimento: introdução (conceito e preconceito, cor local, amor à pátria e patriotismo), análise dos livros didáticos; síntese das várias atitudes relativas às raças: plano intelectual dos livros didáticos; síntese das atitudes referentes a amor à pátria e patriotismo e das referências à cor local; conclusão. Considerando em bloco tal desenvolvimento, decorre a afirmação de que está amparado por um quadro doutrinário e teórico semelhante ao do estudo sobre conceitos morais. Por esse motivo, deixo de proceder como na análise anterior, evitando, assim, repetir-me. No entanto, parece oportuno sintetizar uma contribuição importante deste trabalho em comparação com o anterior, e tal como o Autor, posteriormente, propôs: "O primeiro (sobre conceitos morais) não parece ter sido sugestivo quanto ao conteúdo do que é transmitido, mas sim quanto à sua forma. (...) Já o estudo sobre preconceito racial parece ter apreendido um elemento mais significativo de conteúdo: o preconceito racial, embora de forma velada, é transmitido pelo livro de leitura." (3, pág. 5).

Se, de um lado, a "Pesquisa sobre estereótipos de alunos do curso secundário" (4, págs. 193-217) retoma tema psicológico da mesma natureza que o das investigações precedentes e se, nela, sintomaticamente, são escolhidos alunos do curso secundário — revelando, assim, mesmo num estudo sobre o

caráter nacional brasileiro, a permanência de interesse pela instituição escolar —, não se deve esquecer que a questão relativa a livros didáticos é deixada à margem; se, de outro lado, no artigo sobre “O brinquedo, a leitura e a criança”, a leitura reaparece num quadro genérico, mas suficiente para afastar “a idéia de que as chamadas más leituras (...) possam conduzir ao desajustamento social” (5, pág. 13), será no estudo denominado “Análise de conteúdo dos livros de leitura da escola primária” (2) que retorna ao assunto de suas duas primeiras investigações. Mas, agora, o tema é bastante enriquecido. Basta dizer que a análise dos livros de leitura, em vez de estar parcialmente referida (como nos exemplos anteriores), integra-se ampla e definitivamente num quadro que envolve a literatura infantil e a literatura em geral.

Com efeito, precede a análise das características dos livros didáticos de leitura selecionados um exame da literatura como expressão e como processo de aprendizagem, interpondo-se o tópico literatura e situação de tensão. O ponto de partida é assim apresentado: “Ainda hoje, muitos educadores continuam a aceitar as noções de senso comum a respeito da significação da literatura na formação da personalidade. Segundo o senso comum, as histórias devem ser censuradas a fim de não prejudicar o desenvolvimento da criança. Acredita-se, portanto, no valor educativo ou deseducativo da literatura infantil. Até onde é possível aceitar essa suposição? Aparentemente, essa idéia do senso comum é muito limitada, porque não leva em conta o caráter *expressivo* da literatura e não considera que esta, em qualquer de seus níveis, depende de situações de tensão, capazes não só de despertar e manter o interesse do leitor, mas também de dar uma nova interpretação de coisas e pessoas.” (2, págs. 102-3; grifo do Autor). Desse ponto de partida, o exame desdobra-se num conjunto de questões, aqui e ali transformados em problemas. Entre elas cabe destacar as seguintes: a) a necessidade de, ao lado de noções cognitivas, de nível consciente, considerar a função da fantasia e o efeito dos símbolos (2, pág. 103); b) é preciso compreender a significação da história para a criança, isto é, considerar um necessário nível de tensão que deve ser atingido, pois, “ao lado da tendência a buscar o equilíbrio, existe também a busca do desequilíbrio, isto é, de situações que exigem um esforço do organismo.” (2, pág. 109; ver, também, 7, págs. 108-11); c) a importância das histórias serem percebidas como “uma das formas de antecipar as experiências futuras e preparar-se para elas.” (2, pág. 111).

É o desenvolvimento de tais questões que vai possibilitar tanto o enriquecimento dos esquemas teóricos existentes, que são criticados, como a análise dos livros didáticos a partir de novos princípios e critérios. Assim descarta, como único critério, o

estudo das qualidades formais ou artísticas das histórias; compara a literatura infantil “clássica” com a “moderna”, mostrando que aquela, ao contrário desta, se refere a conteúdos amplos, no sentido de que propõe problemas humanos comuns; discute as concepções gestaltistas, funcionalistas, psicanalistas, etc.; analisa as histórias de pura fantasia e as histórias realistas; e, ao mesmo tempo que faz tudo isso, o senso histórico de Dante Moreira Leite surpreende certas particularidades muito importantes. Encaixam-se, no caso, as seguintes observações, entre outras. “Os livros didáticos examinados nesta pesquisa parecem retratar perfeitamente uma transformação do nível de vida da população brasileira: enquanto os livros mais antigos (escritos no início do século XX) ainda apresentavam situações de fome ou de sua eventualidade, o tema tende a desaparecer nos livros mais recentes.” (2, pág. 106). “Ao evitar os conflitos mais intensos, as histórias dos livros didáticos podem, com muita facilidade, tornar-se monótonas — pecado mortal de que muitas são culpadas. De outro lado, ao pretender obter *simplicidade*, é muito freqüente que a história não consiga obter heróis psicologicamente consistentes.” (2, pág. 120; grifo do Autor); também os livros didáticos de História do Brasil, além desses e de outros defeitos, pecam por ressaltar a história militar e política, desprezando a história social e cultural, enquanto nas descrições geográficas não constam referências às regiões mais pobres do país (2, págs. 119 e 122). Finalmente, mais estas duas observações: “Ao contrário do que ocorre com as histórias tradicionais, as histórias dos livros de leitura procuram evitar os conflitos mais intensos. De outro lado, quando aparecem tensões ou conflitos, estes são sempre provocados pela criança e não pelo adulto, que é sempre apresentado como pessoa perfeita, que manifesta os padrões ideais de comportamento. (...) Não é difícil concluir que os livros de leitura da escola primária procuram mostrar os comportamentos ideais, valorizados pela sociedade, e ao mesmo tempo, indicar os erros infantis a serem evitados.” (2, pág. 120).

Análise semelhante, embora menos desenvolvida, vai aparecer no artigo “A influência da literatura na formação da criança” (6). Assim, o projeto maior sobre “A literatura infantil e o desenvolvimento da criança”, em que vem trabalhando, continua sendo gradualmente aprofundado e alargado. É nesse quadro que se justifica o aparecimento da obra *Psicologia e Literatura* (7). Quando aquele projeto passou a exigir uma fundamentação teórica abrangendo as relações mais profundas entre esses dois campos do conhecimento, surge essa nova produção, cujo objetivo consistiu em “encontrar algumas hipóteses fundamentais, capazes de permitir a análise da leitura de histórias.” (7, pág. 7). É essa mesma ordem de preocupações que motiva a organização de um

livro de leituras básicas sobre *O desenvolvimento da criança*; devendo-se observar, no caso, o destaque de um de seus aspectos, pois dedica grande parte da obra, “à relação entre a criança e a vida social, pois este é um campo relativamente novo e muito sugestivo, capaz de renovar a nossa maneira de pensar a respeito da criança e de seus problemas na sociedade contemporânea.” (8, “Prefácio”).

Penso ter realizado, embora sucintamente, uma apresentação dos estudos de Dante Moreira Leite relativos à primeira grande área, que compreende as investigações sobre o livro didático. Penso, igualmente, que não é difícil ao leitor entender a importância que procurei dar ao tema, no conjunto das produções do Autor. Para justificar tal importância, basta lembrar o interesse permanente com que cuidou da questão; os desdobramentos que foram enriquecendo tanto prática como teoricamente as investigações iniciais; e, especialmente, basta lembrar no longo processo de reflexão a que submeteu a análise do tema, pois abrangeu não só questões mais amplas como questões intermediárias e restritas — desde questões ético-filosóficas e sociais até questões técnico-pedagógicas.

* * *

Numa comunicação com o título de “A investigação psicológica face à educação brasileira”, realizada para um simpósio, Dante Moreira Leite faz um levantamento dos “problemas básicos da educação brasileira” (9, págs. 87-93). Será esta parte daquela comunicação que servirá, nesta exposição, como pano de fundo para sistematizar tanto os temas mais amplos sobre o ensino no Brasil como os temas especiais ou mais restritos que analisou e discutiu (classes experimentais, promoção automática, relações interpessoais, etc.).

Como se enquadram nessa comunicação as principais questões do sistema escolar brasileiro?

Tratando-se de trabalho que procura relacionar a investigação psicológica com a educação brasileira, o Autor julgou necessário analisar as próprias bases do desenvolvimento histórico mais recente da Psicologia, situar o seu avanço teórico e a correspondente utilização prática e, em particular, mostrar o estado atual da investigação psicológica em nosso país. É justamente na apresentação desse temário que se percebe o que um psicólogo de formação mais ampla pode dizer de importante a respeito do seu campo de estudos.

O desenvolvimento da Psicologia, sobretudo a da criança e a educacional, é percebido dentro de um quadro histórico-social que lhe dá sentido, afastando, assim, a idéia de uma suposta autonomia no desenvolvimento desse campo do conhecimento, muitas vezes ingenuamente explicado por razões puramente

intelectuais. “Foi nos países industrializados que se acentuou o interesse pela psicologia da criança e suas aplicações à educação. Está claro que tal interesse não resulta de um desenvolvimento puramente intelectual, e depende, largamente, das novas condições de vida e de fatores ideológicos muito importantes.” (9, pág. 75). Entre tais condições e fatores, dependentes do aceleramento do processo de industrialização, menciona: deterioração da vida familiar e trabalho fabril; movimento humanitário; regulamentação do trabalho infantil e, mais tarde, a sua abolição; novos quadros profissionais; diminuição da mortalidade infantil; expansão da escolaridade. Daí acrescentar: “É no conjunto dessas condições concretas que se desenvolvem a psicologia educacional e a psicologia da criança — resultantes da ideologia científica do século XIX que procura, através de métodos objetivos, a solução dos problemas humanos. Parece evidente que, antes da existência de tais condições — antes, sobretudo, da existência de uma infância livre do trabalho — não teriam sentido, e muito menos aplicação, os conhecimentos psicológicos a respeito da infância e da aprendizagem formal.” (9, págs. 75-6; ver, também, 8, págs. 7-32 e 81-104).

É a partir desse quadro, em que realça especificamente a situação da infância, que procura compreender porque a Psicologia não apresentou um razoável desenvolvimento no Brasil. Ao mesmo tempo, afirma que, em muitos casos, o de que precisamos é “*criar as soluções específicas exigidas pelos nossos problemas específicos*”, em lugar de, como acontece, apenas empregar os conhecimentos e a instrumentação já obtidos (9, pág. 80; grifo do Autor). Além disso, procura deixar bem claro que o psicólogo não pode “decidir, sozinho, a respeito de questões que envolvem toda a coletividade” (9, pág. 86; também, pág. 80). Uma vez aceita esta posição, fica afastada a idéia, às vezes muito corrente, de que a Psicologia, uma vez aplicada, tem condições de salvar rapidamente o sistema escolar brasileiro. Para a época, essa era uma posição também ousada, pois ainda dominava uma tendência — que vem, particularmente, desde a década dos anos vinte — de praticamente esgotar a discussão das questões educacionais, em especial a discussão das práticas escolares, num quadro composto de elementos estritamente psicológicos. Em síntese, firma seu ponto de vista em duas premissas fundamentais: a primeira afirma que “os processos de investigação psicológica contemporânea não podem ser aplicados ou transpostos diretamente para as condições da escola brasileira”; a segunda, supondo a primeira, *propõe que “muitos de nossos problemas educacionais não chegam a ser psicológicos, e são sociais.”* (9, págs. 102-3; grifos meus). É de acordo com um tal contexto, pouco comum no modo de perceber dos estudiosos da Psicologia, que vai resumir “os pontos crí-

ticos da educação brasileira” e, assim, sugerir algumas soluções.

Tais pontos críticos são em número de quatro. Em primeiro lugar, o círculo vicioso: “sabemos que a educação é um dos processos pelos quais é possível criar melhores condições econômicas; de outro lado, a situação de pobreza do país impede a organização de um sistema educacional eficiente.” (9, pág. 89). É em relação a esse círculo vicioso que situa os obstáculos para usar eficientemente os poucos recursos disponíveis, examina o desenvolvimento, no grupo dominante, de formas bizantinas de cultura, grupo que, também, sustenta canais puramente burocráticos de ascensão social (política de apadrinhamento), para, em seguida, mostrar que, para essa situação, a interferência técnico-científica apresenta uma significação muito pequena. Isso quer dizer que as mudanças nos programas educacionais serão muito dificilmente introduzidas, desde que se mantenham tais padrões de existência social. Em segundo lugar, torna-se imprescindível redefinir os objetivos educacionais, para ajustá-los às novas condições da vida brasileira. Quanto ao sistema de valores que deve informar a redefinição dos objetivos, é preciso cuidar tanto de um afastamento de uma filosofia materialista como é necessário evitar a interferência de certas formas religiosas. Para que o processo educativo esteja em condições de desenvolver, ao máximo, as tendências individuais e o ajustamento social, não se deve esquecer, igualmente, de aliviar, a começar pelos objetivos, o significado (concreto) da educação, quase que exclusivamente voltada para a instrução intelectual.

Em terceiro lugar, deve-se abandonar o falso dilema, tão comum, que opõe o desenvolvimento da educação primária ao da educação secundária e superior. O desequilíbrio entre aquela e estas não pode continuar. Tal desequilíbrio tem sido sustentado graças a um falso dilema, segundo o qual a expansão dos outros graus de ensino não deve ser estimulada enquanto não forem satisfeitas as necessidades do ensino primário. Ora, nesse argumento põe-se de lado muitos dados fundamentais. Por exemplo, o fato de que o ginásio deixou de ser procurado apenas por uma clientela de médios e elevados recursos econômicos; a situação atual do ginásio, transformado numa necessidade da vida urbana; conseqüentemente, não se sustenta a suposição segundo a qual se deve limitar o acesso a esse grau de ensino, porque nem todos os alunos da escola primária conseguirão chegar à escola superior. Finalmente, deve-se quebrar a rigidez estabelecida entre os padrões que dividem as escolas de nível médio. Um ensino secundário comum, que combine adequadamente o ensino acadêmico e o profissional, apresenta-se como solução a ser apoiada. Quanto às escolas normais, a questão fundamental não consiste

em limitar o acesso dos interessados — apesar do grande número de normalistas —, pois o que continua importante é, de um lado, que a seleção de professores seja feita de acordo com as atividades significativas para o magistério, e durante o curso; de outro lado, é preciso diminuir o excesso de considerações teóricas para possibilitar a análise de situações concretas. Além disso, e quanto ao ensino de nível médio em geral, é imprescindível introduzir um programa de orientação educacional, capaz de compensar as dificuldades de pais e alunos no encaminhamento de soluções no domínio escolar, incluindo aí a questão da escolha profissional (9, págs. 87-101).

Uma vez estabelecido o quadro em que pode operar o conhecimento psicológico, bem como situado o conjunto dos pontos críticos da educação brasileira, apresenta — além das já mencionadas anteriormente —, as “possíveis contribuições da Psicologia para a renovação da educação nacional”. Essas contribuições são de diversas ordens, sobressaindo-se uma: a Psicologia pode contribuir para “realizar o ensino através de processos mais rápidos e, portanto, mais econômicos.” (9, pág. 93). Para a escola primária e secundária, tal realização, apoiando-se na descrição das etapas de desenvolvimento da criança e do adolescente — segunda contribuição da Psicologia —, deve provocar uma alteração nos programas de ensino, no sentido da sua simplificação. A simplificação dos programas e a adequação destes ao desenvolvimento do aluno redundará na diminuição da força da memorização — a pedra-de-toque da educação brasileira —, e também evitará o elevado índice de reprovação, ainda existente. O ensino na escola primária e secundária proporcionaria, fundamentalmente, a aquisição de noções e habilidades básicas, condição necessária para o permanente desenvolvimento do aluno. A terceira contribuição refere-se à criação do ensino *expressivo*, para dar conta das necessidades emocionais e afetivas da criança e do adolescente, tão negligenciadas na escola brasileira, cuja base é essencialmente “intelectualista” (9, págs. 93-6).

A partir daqui começam as contribuições mais específicas. Assim, se a questão do ensino expressivo liga-se aos estudos sobre o caráter expressivo da literatura, já proposto, a questão da aquisição de noções e habilidades básicas vai relacionar-se com o tema da criatividade, tão presente nos trabalhos de Dante Moreira Leite. Desde cedo lembrava, no artigo “Educação e capacidade criadora”; que “A escola procura dar aos alunos um conhecimento quantitativo de física, química, sem que o aluno conheça os seus aspectos qualitativos.” (10, pág. 43). E, ao lado da crítica ao excessivo valor da memorização em nossas escolas, mostrava a importância, nesse mesmo artigo, da imaginação, da criação intelectual. Voltou várias vezes ao tema, quer ao ressal-

tar a necessidade de superar, na sala de aula, um ensino estruturado apenas no sentido de lidar com “esquemas ‘acabados’ e já estéreis” (11, págs. 74-5), quer ao incluir, numa coletânea sobre o desenvolvimento da criança, que organizou, um texto específico sobre “O jovem muito inteligente e o jovem muito criativo” (8, págs. 241-55) — tornando a propor, dessa forma, uma das importantes contribuições da Psicologia ao trabalho dos educadores (8, pág. 198). É preciso notar, ainda, o elevado grau de elaboração do tema, quando realiza um exame mais denso do próprio processo criador (7, págs. 43-111).

Por sua vez, a questão dos elevados índices de reprovação escolar — índices estes tão nefastos para o sistema escolar brasileiro — será retomada e mais amplamente discutida quando trata, especificamente, dos seguintes temas: medida do aproveitamento escolar e promoção automática.

É interessante observar que o tema do elevado índice de reprovação escolar havia sido posto como resultante de um “programa demasiadamente extenso para o período letivo real” e também devido a um “desacordo entre o programa e o desenvolvimento do educando” (9, pág. 95). Daí ter justificado a necessidade de simplificar os programas e de ajustar o mesmo às características do desenvolvimento dos alunos; essas medidas, juntamente com a orientação educacional — já mencionada —, proporcionariam um melhor aproveitamento dos alunos. “Nessas sugestões aparece, provavelmente, um *pre-conceito* do autor deste trabalho: a escola existe para receber e manter o maior número possível de alunos. O papel das escolas, na vida social, não é o de preparar escritores, cientistas ou filósofos, e por isso a maior capacidade intelectual (ou que a escola julga que seja capacidade intelectual) não é o único nem o mais importante critério de avaliação, sobretudo nas escolas primárias e de nível médio. O que estas devem fazer é preparar o cidadão e, do ponto de vista individual, permitir o desenvolvimento da personalidade do educando. A escola intelectualista deixa de lado as questões vitais para a criança e o adolescente e, em última análise, estabelece critérios que valem apenas para a própria escola. Nesse processo, a vida intelectual autêntica desaparece — porque a sua autenticidade depende de sua adequação para tratar os problemas humanos, talvez demasiadamente humanos.” (9, págs. 98-99; grifo do Autor). Ao que acrescenta, para tornar um pouco mais vigorosa a afirmação anterior: “É inevitável que as (crianças) reprovadas sejam consideradas e se considerem piores que as outras. Pode-se dizer, a favor do sistema e das crianças reprovadas, que não se trata de um exame, mas de verificação de inteligência, e ninguém tem culpa de ser mais ou menos inteligente. Entretanto, teremos tanta segurança nos métodos objetivos da

psicologia a ponto de decidir o futuro das crianças através dessas provas? Nossa desconfiança é ainda maior quando observamos que a seleção segue uma linha de classe social — pois as crianças socialmente mais favorecidas são também as que obtêm melhores resultados nos testes — e contribui para acentuar as diferenças existentes entre indivíduos de classes diferentes.” (9, pág. 97; ver, também, 8, pág. 99).

Assim proposto o tema da reprovação, ficam igualmente apresentadas muitas questões para a discussão dos vários componentes do processo de medida e avaliação do aproveitamento escolar. São estes e outros elementos que serão tecnicamente examinados no capítulo “Medidas de aproveitamento”, incluído em uma de suas obras (12, págs. 27-39) — por exemplo, elementos como significado da medida; o que o professor julga ao medir; o relacionamento entre avaliação e conteúdo; a interpretação dos erros; provas objetivas e tradicionais; relação entre as notas obtidas, o sucesso escolar futuro e o êxito profissional. Cabe, aqui, pelo menos, o destaque da seguinte afirmação: “O objetivo do ensino não é, na realidade, dar ao aluno informações dispersas, mas permitir que organize os conhecimentos e saiba empregá-los em situações novas. Se um aluno não se exercita na prova dissertativa, provavelmente terá grande dificuldade para expor as idéias de forma coerente e inteligível. Por isso, sempre haverá necessidade de dissertações durante a aprendizagem, bem como na sua verificação. Ainda que seja difícil corrigi-las de forma objetiva, precisamos correr esse risco.” E, também, desta: “O aluno que, seguidamente, obtém notas baixas, pode acabar por convencer-se de sua incompetência; quando isso ocorre, pode sentir-se desanimado, e não realizar o esforço que poderia modificar os seus resultados; pode também desenvolver um nível de aspiração inteiramente irrealista, e supor que pode ultrapassar até os melhores da classe.” (12, respectivamente, págs. 34 e 32; ver, também, 13, págs. 16-7). Um estudo mais aprofundado e, ao mesmo tempo, mais técnico do tema aparece no trabalho “A medida das diferenças individuais e sua função no processo de seleção” (17) — que trata do vestibular —, quando propõe a análise em três etapas interrelacionadas: “1. especificação do comportamento que desejamos prever (...). 2. definição e medida de comportamentos atuais que sejam indicações precisas e valiosas de comportamento futuro em que estamos interessados. 3. explicação desses comportamentos atuais, ou sua correlação com outros fatores ou outras características atuais ou futuras.” (17, pág. 239).

É ainda o tema da reprovação que encaminha Dante Moreira Leite para o estudo da “Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno” (13; ver, também, 9, págs. 95 e

97). De um lado, apresenta as conseqüências negativas da reprovação, a partir do exame de três alternativas que se põem à criança reprovada: "considerar-se incapaz, considerar as exigências da escola como absurdas ou desnecessárias, ou continuar admitindo que é capaz", alternativas essas que considera insatisfatórias (13, pág. 16). De outro lado, discute o prêmio e o castigo como incentivos para a aprendizagem. Mostra como adquirem o sentido de troca, significado muito perigoso em termos educacionais, ao mesmo tempo que justifica a sua limitada utilidade e aponta o prejuízo que trazem, pois "podem encobrir ou destruir o sentido da escola e do estudo" (13, pág. 21). É por esse caminho que chega à afirmação de que "o prêmio e o castigo (aprovação e reprovação) perderam o sentido de incentivos à aprendizagem, e passaram a ter valor em si mesmos. Um valor — note-se — obtido a não importa que preço." (13, págs. 22-3).

A análise das conseqüências negativas da reprovação vem somar-se uma análise sobre a necessidade do currículo ser organizado de acordo com o desenvolvimento do aluno. É neste momento que propõe uma outra medida, complementar, que consiste na promoção automática, sustentável quando a escola é capaz de trabalhar segundo níveis diferentes de realização e de acordo com os princípios da aprendizagem ativa (13, págs. 29-32). Outras considerações são acrescentadas para examinar, nos seus vários aspectos, o tema da adoção da promoção automática. Entre elas: as dificuldades que decorrem da presença de alunos de idades muito diferentes nas mesmas classes, e a necessidade de quebrar a rigidez curricular das escolas. Entretanto, em lugar de desenvolver essas considerações, é preferível, neste passo, assinalar algumas de suas posições frente à questão, tais como estas, que possuem uma força doutrinária e pedagógica indiscutível, e que pertencem a um universo de preocupações que supera, porque antecede, quaisquer outras estabelecidas sobre bases estritamente técnicas.

É bom começar — como o Autor começa — discutindo o sentido da reprovação na escola brasileira. "Esta continua a apresentar, ainda hoje, o esquema de uma instituição que dá algumas regalias e, em função destas, estabelece padrões a que o aluno deve submeter-se. O esquema é válido, evidentemente, para as escolas que podem dar direitos aos seus diplomados: estes podem desempenhar atividades que são proibidas para os não-diplomados. É o caso das escolas de Medicina, Direito, Engenharia, Contabilidade, etc." (13, pág. 15). Assim sendo, não tem sentido reproduzir, na escola primária, e mesmo na secundária, um esquema que é válido para a escola superior. Além disso, como conciliar o princípio da obrigatoriedade na escola primária com o recurso à reprovação, ainda mais quando se recorre, para argumentar, ao ideal da educação universal? (13,

págs. 15-7). "Por lei, a freqüência à escola primária é obrigatória para as crianças, e é de supor que, mais cedo ou mais tarde, o Governo encontrará recursos para garantir às crianças o cumprimento da lei. Numa escola cuja freqüência é obrigatória, como se propõe a questão do aluno reprovado?" (13, pág. 16). É preciso pensar que, hoje, a escola é indispensável. "O progresso técnico criou um mercado diferente de trabalho (...), todos precisam ter um mínimo de instrução; como preparação para o ócio ou para o trabalho, a escola tornou-se indispensável. Outra razão para a necessidade da escola universal é a mudança na vida e na organização da família: muitas funções, tradicionalmente pertencentes ao grupo familiar, passam a ser atribuídas à escola. A instrução corresponde também a um ideal político: quando se transferem ao sufrágio universal as decisões políticas, admite-se que o eleitor seja capaz de escolher entre diferentes correntes de opinião. Estas condições criaram a necessidade de uma escola para todos, e não apenas para um pequeno grupo; precisamente por essa razão, a idéia de uma escola para alguns, selecionados através de reprovações, passa a ser seriamente discutida." (13, pág. 18).

Promoção automática, medida de aproveitamento escolar, reprovação, pensamento criador, ensino expressivo e outras questões do sistema escolar brasileiro foram apresentadas e amplamente discutidas nos diversos trabalhos de Dante Moreira Leite. Mas, é preciso atentar para o fato de que a discussão de tais questões foi além dos marcos tradicionais em que era costume examiná-las. É esta razão que me leva a lembrar o leitor, mais uma vez, da seguinte particularidade: ao tratar das questões, como as mencionadas, outras nelas se incluem e, muitas vezes, estas são mais importantes que aquelas que serviram como ponto de partida. Basta ver, por exemplo, seus estudos sobre a reprovação escolar, quando mostra a reprodução, nesta, de instrumentos de seleção social, ou quando a examina do ponto de vista do direito à educação. Por causa disso, da indicação do nome dos assuntos não deve resultar a idéia de que foram estudados em si mesmos; mas devem ser percebidos como marcações que aglutinam muitos outros assuntos.

Feito o esclarecimento, resta ainda apresentar dois outros temas, que devem ser incluídos nesta exposição que abrange questões e problemas do sistema escolar brasileiro. O primeiro refere-se ao estudo da percepção do professor pelo aluno, encaixado num projeto mais amplo que partiu do estudo dos estereótipos e encaminhou-se para o da percepção social ou percepção das pessoas. Por sua vez, este estudo foi considerado a base para compreender as relações interpessoais, também no campo escolar (3, págs. 7-8; 14, págs. 30-1). O segundo aparece sob a forma de um projeto de classe experimental para

o ginásio, o que revela outra particularidade da contribuição de Dante Moreira Leite no campo educacional; pois, além de discutir temas e de fornecer muitas sugestões no campo da prática escolar, elabora um plano concreto para a escola secundária brasileira, justamente no momento em que esta passa por uma de suas "crises".

Com "A percepção na sala de aula" (15), pretendia examinar, "Em primeiro lugar, a percepção do aluno pelo professor (que) pode ser decisiva para o primeiro, na medida em que determina a valorização de seu trabalho e, em última análise, a sua autoimagem. Em segundo lugar, as percepções erradas do professor podem influir no comportamento futuro do aluno, seja porque negam suas qualidades reais, seja porque criam uma ilusão de qualidades inexistentes." (14.a, págs. 30-1). Para esse fim, foi montado um plano experimental (15, págs. 50-2), empregando alunos, que deveriam, depois da aula, avaliá-la e atribuir ao professor uma característica psicológica, de acordo com os itens de um questionário (15, págs. 52 e segs.). A pesquisa permitiu várias comparações e, "nas condições do experimento", as seguintes conclusões: "a. Não se evidenciou influência do contacto inicial com o professor, sobre o aproveitamento do aluno. b. O fato de o professor ser antigo ou novo não condicionou a opinião do aluno, através do período escolar, nas observações por nós efetuadas. c. Os nossos dados apresentaram estabilidade, com relação à opinião do aluno sobre o professor, nos diversos períodos do ano, o que assume importância especial, se lembrarmos que isso ocorre com professores de características diferentes, pertencentes a cursos diferentes. d. O mesmo professor, para o mesmo ano, pode ser visto de maneira diferente, em cursos diferentes. e. Anos diferentes do mesmo curso não mostraram resultados médios diferentes para o mesmo professor, nos casos aqui verificados." (15, págs. 69-70). Um dos méritos principais dessa pesquisa foi comprovar "a possibilidade de conseguir 'impressões de pessoas' em situações normais da vida diária, fora do laboratório." (14.b, pág. 103).

Quanto ao tema "Educação e relações interpessoais" (11), o Autor se estende num vasto campo de indagações, a começar pela impressão estranha que o próprio tema pode sugerir, "pois nem a sociologia, nem a psicologia e nem a filosofia da educação têm considerado o domínio das relações interpessoais como um problema central. De fato, a sociologia ocupou-se muito mais dos grandes que dos pequenos grupos; a psicologia sempre deu maior atenção ao indivíduo, considerado isoladamente, que ao indivíduo participante de uma dupla ou de uma tríade; a filosofia da educação ora se volta para o indivíduo, ora para a sociedade, quase nunca para o problema do indivíduo em contacto direto com seus semelhantes. Em outras palavras, como problema cientí-

fico, o tema das relações interpessoais é muito recente no pensamento sistematizado, embora tenha sido analisado muitas vezes de maneira casual, e embora algumas das relações interpessoais — como o amor, o ódio, a amizade — sejam aspectos fundamentais da vida humana." (11, pág. 50). Embora seja uma questão pouco considerada na literatura especializada, fato que encontra explicação no "progressivo afastamento da natureza", na "dificuldade para coordenar o conhecimento existente a respeito" e na "imprecisão (ou excessiva generalidade) das afirmações de muitos dos teóricos contemporâneos" e, apesar de todas essas dificuldades, a verdade é que "a educação não pode deixar de lado a tentativa de preparar o indivíduo para esse aspecto de sua vida" — pois "O professor vence ou é derrotado na profissão não apenas pelo seu saber maior ou menor, mas, principalmente, pela sua capacidade de lidar com os alunos e ser aceito por eles; a criança é feliz ou infeliz, na medida em que seja aceita pelos colegas e consiga entender-se com eles." (11, págs. 52-4; transcrições das págs. 53 e 54).

Dois grandes subtemas são analisados neste artigo: "a educação como processo de formação, através de relações interpessoais" e "a educação como preparação para as relações interpessoais". No primeiro, examina a questão da identificação do educando, os processos de interação como simpatia e antipatia, a despersonalização da relação professor-aluno, a deformação na maneira de valorizar as qualidades dos alunos; no segundo, examina questões como introjeção e projeção, a importância do autoconhecimento, a significação do comportamento dos outros. Temário rico, como se percebe, e onde se encontram proposições do Autor a respeito da escola brasileira, que devem ser aqui destacadas, devido aos propósitos centrais desta exposição. Entre elas, as seguintes: "(...) num processo educativo feito para o grande número, é mais ou menos provável que (o educando) passe despercebido pelos professores, a não ser que se coloque nos casos extremos (...). Em outras palavras, poucos alunos conseguem identificar-se através do professor: deste não recebem, de volta, a própria imagem, a fim de que possam saber quem e como são." (11; pág. 60; grifos do Autor). "Sob outros aspectos, a relação professor-aluno é despersonalizada, pois o professor encara — de maneira mais ou menos fiel e adequada — os padrões ideais da sociedade, e procura transmiti-los. Desse ponto-de-vista, o seu comportamento é apenas a encarnação de um papel social, e as suas ações procuram aproximar-se do padrão aceito. Isso explica que o professor, mesmo quando não aprecie o estudo, sinta obrigação de transmitir o gosto pela vida intelectual; mesmo quando mediocrementemente interessado pelas coisas nacionais, procure transmitir sentimentos patrióticos aos alunos." (11, pág. 63). "É perfeitamente possível buscar, em cada aluno, as

suas qualidades desejáveis, em vez de acentuar sua inadequação para determinadas tarefas. A percepção de tais qualidades positivas — às vezes muito diferentes de aluno para aluno — constitui o grande segredo e a grande dificuldade do ensino. Quando se consegue essa avaliação correta, impede-se o falseamento da auto-apreciação e a deformação das qualidades positivas.” (11, pág. 66). “Como já se disse antes, a qualidade percebida, pelo fato de o ter sido, tende a ser acentuada, pelo menos se se comprovou a sua eficiência. Ora, praticamente todos os indivíduos têm todas as qualidades, embora em proporções e estruturas diferentes. A tendência intelectualista de nossas escolas tende a acentuar o valor das qualidades de inteligência, sobretudo se se ligam, também, a qualidades de conformismo social. Em outras palavras, embora os alunos sejam diferentes, são avaliados pelo mesmo padrão, e são salientadas as qualidades, positivas ou negativas, com relação a essa dimensão do comportamento.” (11, pág. 64). “O professor, pela peculiar condição em que está colocado em nossas salas de aula, não tem, geralmente, a possibilidade de uma interação legítima, e acaba por perder-se num solilóquio interminável e incontrolável. Na ausência da interação eficiente, os alunos não podem corrigir a auto-imagem falsa que o professor construiu; desse desentendimento inicial surgem muitos outros, quase sempre irremediáveis, pois o professor não tem uma estrutura cognitiva através da qual possa reinterpretá-los. (...) Considerando-se ainda o caso do professor, outra consequência da ausência de auto-conhecimento é a excessiva importância que dá às suas palavras. Como, geralmente, é o único a falar dentro da classe, não pode compreender que as outras opiniões sejam às vezes mais valiosas que as suas. Por isso, tantas vezes falta ao professor a qualidade básica para a manutenção de contactos legítimos com os outros: saber ouvir e buscar compreender as suas palavras.” (11, pág. 73).

Finalmente, o “Projeto para organização de classes experimentais do curso ginásial” (16). Com esse projeto pretendia contribuir para o debate que, na época, propagou-se tanto, e que se enquadrava num amplo e desejado movimento de renovação do ensino secundário. Os próprios órgãos governamentais estimularam a discussão e a apresentação de novos planos. Instituições e escolas, nos mais diferentes pontos do país, realizaram planejamento nesse sentido; praticamente não houve esforços individuais, como este de Dante Moreira Leite.

Antes de tudo, propõe alguns aspectos doutrinários, como aquele que, ligado à questão da expansão da escolaridade — “que resulta da maior complexidade do trabalho e do ajustamento do indivíduo à sociedade industrializada” —, estabelece para o ginásio uma função essencialmente ligada à educação de grande parte da população, destacando,

assim, a idéia tão difundida de que é uma escola “destinada apenas aos futuros acadêmicos de escolas superiores”. Ou como aquele que se refere à inclusão de nova matéria, Ciências (ou Estudos) Sociais, para evitar o erro “em supor que o aluno de onze anos seja capaz de receber e integrar, por si mesmo, o ensino de disciplinas diferentes, como História, Geografia, Instrução Moral e Cívica (e por que não Sociologia, Economia, Psicologia — disciplinas que, em alguns casos, lidam com problemas mais próximos da criança?).” (16, pág. 2).

Nessa ordem de preocupações, estabelece um currículo cujos pontos fundamentais são: “a) dar ao aluno os conhecimentos indispensáveis ao seu ajustamento social; b) permitir a expressão e organização das tendências e necessidades individuais. Para isso, o currículo apresenta um número relativamente pequeno de disciplinas, ao contrário de nossa tradição escolar: a idéia aí presente é permitir um aprendizado sólido nas noções fundamentais, com as quais o educando estará preparado para desenvolver-se em diferentes especializações ou profissões.” (16, pág. 3). Distribuindo as matérias em dois grandes domínios, a natureza e o homem, estrutura um plano curricular formado pelos seguintes campos: Português, Inglês, (Francês), Ciências Sociais, Ciências Naturais, Matemática (incluindo Desenho), Educação Física e Jogos, Canto e Música. Mas, nessa estrutura curricular importam tanto essas denominações, que demonstram um esforço no sentido da integração dos conteúdos, como o significado de cada uma das partes integradas no conjunto, bem como o sentido de cada uma delas no quadro da formação dos adolescentes. Assim, “O ponto fundamental do projeto não se refere tanto às disciplinas quanto ao seu entrosamento. Não haverá programas independentes, isto é, os programas das várias disciplinas serão sincronizados, de tal forma que um mesmo assunto seja apresentado e discutido pelos vários professores”. A respeito do estudo das várias disciplinas, “Já se disse antes que o currículo da classe experimental, quanto ao conhecimento, se dirige para o estudo da natureza (Ciências Naturais) e do homem (Ciências Sociais). As outras disciplinas são entendidas ora como instrumentos dessa aprendizagem (é o caso das línguas), ora como disciplinas de formação e expressão da personalidade do educando (é o caso do Desenho, da Música, de Trabalhos Manuais, de Educação Física e Jogos, da apreciação da Literatura e da expressão literária).” (16, pág. 4, grifos do Autor).

É conveniente, a partir daqui, não só lembrar que “o estudo das Ciências deve ser compreendido como núcleo do currículo, capaz de centralizar as demais atividades” (16, pág. 4), como apresentar algumas informações de como o Autor desenvolve a questão do ensino em alguns campos. Por exemplo, no caso das Ciências Naturais, justifica um ensino

inicialmente qualitativo, em lugar de "mergulhar o adolescente na enorme complexidade dos conhecimentos científicos à nossa disposição, apresentando-os sob forma quantitativa, e dentro de esquemas teóricos extremamente refinados (...). Se a apresentação dos resultados científicos não é suficiente para interessar a criança pela ciência (e, em alguns casos, formar cientistas), não se pode pensar, também, que a apresentação direta da natureza possa fazê-lo. Não é possível supor, com efeito, que a criança ou o adolescente sejam capazes de, a partir de uma observação ingênua da realidade física, chegar a formular questões de sentido científico. O que se propõe, para as classes experimentais, é um ponto intermediário entre esses dois extremos." (16, pág. 5). No caso das Ciências Sociais, o ensino deve seguir os mesmos princípios do ensino das Ciências Naturais, pois "Se as situações de desequilíbrio na natureza levam o homem a formular as Ciências Naturais, são também situações de desequilíbrio que provocam a curiosidade humana e conduzem ao estudo da História, da relação do homem com o ambiente, da produção econômica, da distribuição e consumo de bens materiais, da relação dos homens entre si e de sua organização coletiva. (...) Afirmar que o estudo da natureza e do homem deve partir de situações de desequilíbrio ou tensão pode, à primeira vista, parecer uma revolução de métodos e processos utilizados na educação. É, entretanto, uma revolução inevitável, se pretendemos que a escola seja vivida pela criança e que seu aprendizado não seja apenas uma forma de obter diploma. Na realidade, é impossível imaginar o que seria o desenvolvimento humano, se a criança não enfrentasse, praticamente a partir do nascimento, situações de desequilíbrio (como a fome, a sede, o ciúme, o calor, o frio, as coisas que não consegue compreender), que procura reequilibrar ou reavaliar." (16, págs. 6-7).

Embora o projeto contenha especificações sobre a seleção de alunos, atividades de grupo, organização do corpo docente, e mesmo sugestões para aferir os resultados das classes experimentais por meio de padrões diferentes dos usuais, creio que o que foi assinalado é suficiente para dar uma idéia geral do projeto, satisfazendo, assim, os propósitos desta exposição.

Para terminar esta parte sobre as contribuições de Dante Moreira Leite para a reflexão e solução de diversos problemas que atingiam (e ainda atingem) o sistema escolar brasileiro, nada melhor que retomar uma afirmação feita, a de que acreditava muito pouco na atividade legiferante atropelada, pretenciosa e, na maioria das vezes, inconseqüente. Para usar as próprias palavras contidas num pequeno artigo que escreveu no início de sua carreira acadêmica, "Se analisarmos as tentativas para melhorar o ensino brasileiro, veremos que todas elas têm um erro comum: supor que nosso problema é

exclusivamente de leis. Claro, este é um vício nacional e aparece em todas as manifestações de nossa vida e não apenas no ensino. Diante de uma dificuldade qualquer, imediatamente apontamos a lei como responsável e sugerimos uma outra capaz de modificar inteiramente a situação. Passado algum tempo, verifica-se que os males continuam os mesmos, senão piores. Surgem outros legisladores, e a comédia continua. (...) Muitos educadores sinceros andam agora a proclamar que é urgente a votação do projeto referente às Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Acabará sendo votado e posto em prática. Mas não tenhamos dúvida: o ensino continuará na mesma, senão piorar. E isto por uma razão simples: não é um decreto que vai modificar a maneira de estudar, melhorar os livros, ensinar os pais a maneira correta de orientar os filhos, dar vida a uma cultura que é cópia de cultura estranha. Não é um decreto que vai alfabetizar os alunos no curso primário, ou interessá-los pelo estudo no secundário. Pelo contrário: nossa impressão é que a crítica mal informada ao ensino é um dos males da educação nacional." (18, págs. 413-5).

* * *

Realizada a apresentação dos trabalhos relativos tanto à primeira área (livros didáticos) como à segunda (questões e problemas do sistema escolar brasileiro), cabe, agora, a tarefa de situar o modo como estudou esse temário, isto é, dizer alguma coisa sobre as características do quadro analítico que empregou, sobre as instrumentalidades intelectuais de que se serviu. Aproveitarei a ocasião, para, simultaneamente, indicar algumas características de sua personalidade acadêmica.

O padrão de trabalho intelectual de Dante Moreira Leite pode ser gradualmente explicitado quando se toma o cuidado de verificar, nas suas obras, a forma como encaminha a exposição ou a discussão dos assuntos. Supondo que essa atividade já foi razoavelmente realizada na apresentação anterior, a partir de agora serão apontadas aquelas características que podem ser consideradas como típicas do seu modo de trabalhar.

O que mais surpreende nas produções de Dante Moreira Leite é a sua sensibilidade para perceber que um determinado tema, mesmo quando "pertença", por tradição, a um determinado campo do conhecimento, não será adequadamente estudado se não for interligado com outros temas, de outros campos. Não é só uma sensibilidade que aparece bastante desenvolvida. Em correspondência com ela, verifica-se uma grande capacidade para deslocar o tema de suas delimitações usuais e, assim, analisá-lo de acordo com quadros cada vez mais compreensivos. É o que ocorre quando estuda os livros didáticos de leitura, e encaminha a análise, por exemplo, para o tópico realidade e valoração (1,

págs. 186-91); quando relaciona brinquedo, irresponsabilidade social e problemas sociais da infância e adolescência (5); ou quando propõe um exame do desenvolvimento dos estudos psicológicos, ligando-o a determinadas condições de vida e a fatores ideológicos (9, págs. 75 e segs.). O mesmo ocorre no estudo sobre relações interpessoais e educação, quando recorre a psicólogos, psicanalistas, filósofos, educadores (11); e na coletânea de leituras sobre o desenvolvimento da criança, tanto em relação a seus escritos como em relação aos artigos dos autores que selecionou (8).

É dessa forma que nos dá uma lição, ainda muito pouco presente na reflexão pedagógica: a de que não existe, na realidade, um só campo capaz de "dar conta" da análise de um determinado tema. Por essa razão, os estudos que efetuou vão além dos marcos tradicionais de análise. A propósito do exame de uma questão, sempre inclui a análise de outras, que a enriquecem. De um modo geral, a investigação, a respeito de um assunto, progressivamente se transforma num estudo de uma constelação deles, na qual o assunto inicial passa a desempenhar a função de marcação para aglutinar os outros; e não é raro que a posição daquele seja alterada a partir do encaixe que passa a apresentar no conjunto destes. Neste particular, a questão do livro didático de leitura é bem esclarecedora. Basta notar a passagem em que o livro didático de leitura é examinado do ponto de vista da literatura infantil e da literatura em geral; quando, além de categorias psicológicas, opera com outras de natureza social, filosófica e histórica. A mesma passagem também é notada, por exemplo, na análise sobre os problemas educacionais brasileiros, ocasião em que demonstra serem eles basicamente sociais, ao invés de psicológicos; igualmente, quando mostra os obstáculos à interferência técnico-científica, obstáculos esses presentes no quadro histórico-social brasileiro. Outro exemplo encontra-se no exame dos prêmios e castigos como incentivos para a aprendizagem. Neste caso, o psicólogo, em geral, costuma estender-se na apresentação desses recursos incentivadores, empregando conceitos e concepções do seu campo de estudos, mas sem aprofundar-se no fenômeno da mudança de sentido por que passam tanto o prêmio como o castigo em situações escolares concretas; mudança essa só perceptível quando o próprio psicólogo amplia seu modo de encarar a questão, ultrapassando as delimitações que, artificialmente, impôs ao seu campo de trabalho.

É justamente daquela sensibilidade e daquela capacidade que vão resultar outras características. De um lado, a facilidade e a oportunidade com que, a propósito de determinado tema, de determinado campo, introduz informações e elementos de outros campos, não só atualizados como preciosos. São exemplos: a análise do processo científico, a pro-

pósito do exame do livro didático de leitura (2, págs. 117-8); a discussão sobre a aplicação da ciência, ideologias dominantes e transposição de soluções, quando estuda o relacionamento entre investigação psicológica e educação brasileira (9, págs. 77-8, 81, 102); e, ainda nesta investigação, as considerações que faz a respeito da educação secundária na Inglaterra ou da educação no Brasil (9, págs. 85 e segs.). De outro lado, a serenidade com que apresenta as dificuldades que vai encontrando na análise, as próprias limitações de suas análises, e também as possibilidades de emprego de outros modos de pensar sobre o assunto. Estes sinais de honestidade intelectual já estão presentes em suas primeiras investigações (1, págs. 180-3, *passim*). E seria interessante que, num trabalho futuro, houvesse um estudo dos contextos em que tantas vezes usou a palavra "aparentemente" — palavra que pode ser considerada central para esclarecer estes e outros traços de sua personalidade acadêmica.

Não paralisar o processo de reflexão num ou noutro momento, foi uma das características essenciais do padrão de trabalho intelectual de Dante Moreira Leite. Se os seus estudos se iniciam demarcando um ou outro momento, logo mais se ampliam para revelar uma complexa sucessão de momentos. As investigações sobre livros didáticos de leitura, por exemplo, mostram com muita clareza essa particularidade. Se a análise da questão é, inicialmente, psicológica, ela mesma encaminha para discussões de natureza lingüística, didático-pedagógica, social e ético-filosófica. No trabalho sobre investigação psicológica e educação brasileira — outro exemplo — há um encadeamento progressivo e, de tal forma, que se combinam, numa só peça, aspectos doutrinários da educação, elementos histórico-sociais da sociedade brasileira, posições teóricas no campo da Psicologia, características do sistema escolar brasileiro, objetivos da educação, reprovação, programas de ensino...

Em outras palavras, há nos seus estudos um fértil relacionamento entre as dimensões técnica, teórica e doutrinária, e de tal forma que o trânsito de uma para outra acaba fornecendo uma imagem sem recortes arbitrários do objeto de estudos. No seu modelo de discurso pedagógico, há integração entre os diversos níveis de análise — níveis mais amplo, intermediário e restrito —, do que resulta um afastamento tanto da fragmentação como da tecnificação dos estudos, das características que vêm, há tempo, marcando, negativamente, os estudos pedagógicos.

Muitos exemplos podem ser dados sobre a integração de momentos no processo de reflexão sobre questões educacionais, tal como apresenta a obra de Dante Moreira Leite — sendo preciso esclarecer que essa passagem de uma questão a outras, de um campo a outros, e de um nível a outros, fornecerá

os recursos necessários para transformar as questões em problemas. Sem tornar a mencionar seus estudos sobre o livro didático de leitura, que constituem um exemplo modelar para o caso, podem ser lembradas suas análises sobre o tema da reprovação — quando interrelaciona questões como programas de ensino e etapas do desenvolvimento do educando, mostra as deficiências da escola intelectualista, demonstra que a seleção escolar segue uma linha de classe social, discute o papel das escolas, situa e examina a questão do direito à educação; e, também, seu projeto sobre classes experimentais, outro exemplo modelar — quando, partindo de aspectos doutrinários (como as questões da expansão da escolaridade, da função da moderna escola secundária, da introdução dos Estudos Sociais), estabelece uma determinada estrutura curricular, indica os objetivos das diversas matérias e chega à apresentação de sugestões sobre o ensino de cada uma delas, e até sobre horário, medida do aproveitamento escolar, etc. Exemplo mais recente encontra-se no depoimento (19) sobre a escola de primeiro grau, quando, além de acrescentar outras, repõe, num novo quadro, muitas questões que analisou em obras anteriores.

Talvez todas essas características do padrão de trabalho intelectual de Dante Moreira Leite tenham estimulado o desenvolvimento de um outro traço, bem marcante de sua personalidade acadêmica, e que pode ser chamado de a ousadia de um psicólogo. Alguns dados sobre esse traço já se encontram na exposição anterior; entretanto, é interessante, no momento, retomá-los e desenvolvê-los, porque darão uma idéia daquilo que torna o psicólogo um intelectual sem dogmatismos, dogmatismos esses que acabam estreitando seu campo de consciência. Esse traço revela, igualmente, alguns indicadores da multifacetada formação intelectual de Dante Moreira Leite, que ultrapassa, de longe, o treinamento do “especialista” no campo da Psicologia e da educação.

É esta ampla formação intelectual que lhe dá condições para relacionar o desenvolvimento dos estudos psicológicos ao desenvolvimento mais geral da sociedade e mostrar que esse campo do conhecimento não é resultado de elementos intelectuais “puros”, autônomos; para propor, com suficiente clareza, a idéia de que os problemas educacionais brasileiros não chegam a ser de natureza psicológica, e são, essencialmente, de natureza social (acusando, assim, de ingenuidade, aqueles que pretendem resol-

ver tais problemas com medidas de âmbito intra-escolar, psicologicamente fundamentadas); para examinar os obstáculos à interferência técnico-científica, existentes em determinado universo social e ideológico, e, nesse contexto, acentuar as dificuldades da aplicação da Psicologia à solução dos problemas educacionais brasileiros — quando demonstra, em todos esses casos, possuir um rico conjunto de instrumentalidades intelectuais, pouco encontrável entre os que se dedicam aos estudos psicológicos. Esta mesma conclusão pode ser derivada dos estudos que realizou sobre outros temas, quando, por exemplo, examina a precariedade dos recursos psicológicos existentes para medir as características do aluno, justificando, em consequência, a insegurança que cerca qualquer tomada de decisões sobre o futuro dos educandos; quando analisa a reprovação e chega a associar o tema a uma questão mais ampla, a das classes sociais; e quando discute o prêmio e o castigo, nas escolas, como técnicas que refletem a problemática dos valores de troca.

Se é justo ressaltar o fato de que a formação de Dante Moreira Leite compreendia o campo da Filosofia, das Letras e o amplo campo das Ciências Humanas, é preciso também ressaltar, nesse quadro, a importância que atribuiu à perspectiva histórica na análise das múltiplas questões que estudou. Embora sua atividade na área do desenvolvimento da criança possa ser considerada como o principal exemplo do seu senso histórico, a verdade é que toda a sua obra é enriquecida com elementos e explicações dessa natureza. Para continuar me referindo, apenas, a seus trabalhos no campo da educação, lembro os exemplos apresentados no decorrer desta exposição, especialmente o trabalho sobre a investigação psicológica e a educação brasileira. Nessa mesma ordem de considerações, enquadram-se as suas advertências no sentido de evitar a reprodução de esquemas de um para outro contexto, sem que interfira qualquer outra razão que não seja a da pobreza intelectual; e, como um caso particular do anterior, as advertências que fez no sentido de evitar o emprego de conhecimentos e instrumentos já obtidos, pois a questão é criar soluções específicas para problemas específicos.

Finalmente, as características do padrão de trabalho de Dante Moreira Leite esclarecem muita coisa a respeito de uma ainda desejável formação que deve ser estimulada e desenvolvida em nossas

Universidades. É esta uma das derradeiras lições que decorrem de sua atividade de professor e de seu trabalho acadêmico, duas facetas inseparáveis, é bom que se diga. Sua prudência nas afirmações, tantas vezes transformada em modéstia, fruto de um pensador que duvida, porque não tem a verdade na algibeira (como disse o poeta); o espírito crítico que envolve seus trabalhos e sua atividade profissional numa real atmosfera problemática, na qual

“Estive ocupado com os teus livros, obstinado, a tentar julgá-los como os outros que te não deixam na tua unidade e que deles cortaram e levaram o seu quinhão, satisfeitos. Porque então ainda não compreendia a glória, esta demolição pública de alguém que devém, cujo terreno é invadido pela turba que lhe remove as pedras dos seus lugares”
Rilke, Os Cadernos de Malte Laurids Brigge.

TRABALHOS DE DANTE MOREIRA LEITE UTILIZADOS NESTA EXPOSIÇÃO

- (1) “I. Conceitos morais em seis livros didáticos primários brasileiros”, “II. Preconceito racial e patriotismo em seis livros didáticos primários brasileiros”, *Psicologia*, Boletim CXIX, n.º 3, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de S. Paulo, São Paulo, 1950, respectivamente págs. 177-206 e 207-31.
- (2) “Análise de conteúdo dos livros de leitura da escola primária”, *Pesquisa e Planejamento*, Boletim do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, ano 4, vol. 4, junho de 1960, págs. 102-26.
- (3) “Memorial para o Concurso de Professor Titular apresentado ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo por Dante Moreira Leite, São Paulo, 1973 (mimeo.).
- (4) *Caráter Nacional Brasileiro*, Descrição das características psicológicas do brasileiro através de ideologias e estereótipos, Boletim n.º 230, *Psicologia* n.º 7, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, S. Paulo, 1954.
- (5) “O brinquedo, a leitura e a criança”, *Pesquisa e Planejamento*, Boletim do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, ano 2, vol. 2, junho de 1958, págs. 11-7.
- (6) “A influência da Literatura na formação da criança”, *Atualidades Pedagógicas*, n.º 53, maio a dezembro de 1961, São Paulo, págs. 3-8.
- (7) *Psicologia e Literatura*, 2ª edição, Companhia Editora Nacional, Editora da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1967.
- (8) *O Desenvolvimento da Criança*, Leituras básicas, *Atualidades Pedagógicas*, vol. 109, Companhia Editora Nacional, Editora da Universidade de São Paulo, 1972.
- (9) “A investigação psicológica face à educação brasileira”, *Centro Regional de Pesquisas Edu-*
- cacionais “Prof. Queiroz Filho”, série I, Estudos e Documentos, vol. 5, São Paulo, 1967, págs. 75-104.*
- (10) “Educação e capacidade criadora”, *Atualidades Pedagógicas*, n.º 48, setembro a dezembro de 1959, São Paulo, págs. 42-3.
- (11) “Educação e relações interpessoais”, *Educação e Ciências Sociais*, ano VI, vol. n.º 16, jan-abril de 1961, Rio de Janeiro, págs. 50-79.
- (12) *Psicologia Diferencial*, Coleção Buriti, 17, São Paulo, 1966.
- (13) “Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno”, *Pesquisa e Planejamento*, Boletim do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, ano 3, vol. 3, junho de 1959, págs. 15-34.
- (14) a. “Currículo de Dante Moreira Leite” (1962); b. “Relatório de Dante Moreira Leite à CPRTI” (1965). Processo n.º 1973/64, *Conselho Estadual de Educação*, São Paulo, respectivamente, págs. 21-31 e 100-41.
- (15) “Percepção na sala de aula” (em colaboração com Edison Galvão), *Boletim de Matemática e Estatística*, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara, maio de 1965, n.º 1, São Paulo, págs. 40-61.
- (16) “Projeto para organização de classes experimentais do curso ginásial” (para discussões e críticas) (1958) (mimeo.).
- (17) “A medida das diferenças individuais e sua função no processo de seleção”, *Ciência e Cultura*, Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, vol. 22, n.º 3, setembro de 1970, págs. 239-49.
- (18) “A situação do ensino no Brasil”, *Anhembi*, ano III, n.º 36, vol. XII, novembro de 1953, São Paulo, págs. 413-16.
- (19) “Nossa Escola”, Depoimento, O Primeiro Grau, *Jornal da Tarde*, Suplemento Especial, 17-01-75, São Paulo, págs. 5-6.