

Apresentação

Maria Malta Campos

O que mais impressiona nos textos de Anísio Teixeira e Dante Moreira Leite, reproduzidos neste número da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, é sua atualidade – atualidade da análise, mas também, infelizmente, atualidade do tema da repetência e do fracasso escolar na escola básica, cinqüenta anos passados.

Há vinte e cinco anos, um artigo publicado na revista *Cadernos de Pesquisa* comentava:

Durante três décadas (de 1942 a 1969) a taxa de perda da 1ª para a 2ª série se manteve inalterada, em torno de 60%. Dados mais atualizados indicam que essa tendência permanece, a despeito do crescimento econômico, das mudanças políticas e sociais e das modificações legais introduzidas no sistema de ensino (Barretto et al., 1979, p. 25).

Em 1991, Sérgio da Costa Ribeiro publicou o texto “A pedagogia da repetência”, baseado em estudo desenvolvido por ele e Philip Fletcher a partir de dados das Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios (Pnads) de 1982 e 1988, que se tornou uma referência para o debate educacional, no qual mostrava as conseqüências da repetência sobre o fluxo dos alunos na escola obrigatória, com conclusões não muito diferentes daquelas a que Anísio Teixeira chegou, denunciando o número excessivo de “alunos-ano” gastos pelo País para formar um único aluno que consegue chegar até a 8ª série do ensino fundamental (21 “alunos-ano”) e o desperdício de recursos humanos e materiais que isso significa.

No contexto do processo de redemocratização política do País, a partir da década de 80 do século passado, essas

constatações levaram muitas redes públicas de ensino a adotar os chamados sistemas de ciclos de aprendizagem ou progressão continuada, recuperando experiências já buscadas nas décadas anteriores, na tentativa de superar os altos índices de repetência nas primeiras séries do ensino obrigatório. As modalidades e condições de implantação dos ciclos variaram nos diversos Estados e municípios que os adotaram, mas as dúvidas e resistências que provocaram, tanto entre os professores e as equipes escolares como nas famílias e na opinião pública, não são muito diferentes das posições discutidas por Dante Moreira Leite em sua argumentação a favor da promoção automática e da adoção de um currículo “adequado ao desenvolvimento da criança e ao seu ajustamento social”.

Hoje, talvez porque muitas dessas experiências tenham sido conduzidas sem a necessária participação dos professores e sem a adoção simultânea de medidas de melhoria das condições de funcionamento das escolas – menor número de alunos por classe, maior variedade de material didático, melhor preparo e remuneração do professor, uma supervisão pedagógica mais próxima e contínua, uma maior comunicação com os pais, e assim por diante –, observa-se o risco de muitos retrocessos e a tentação de um retorno às práticas tradicionais de avaliações punitivas e de recurso à repetência (Barretto, Mitulis, 2001).

Mais ainda: em muitos municípios e escolas, a repetência continua a ser o recurso mais utilizado pelos professores para lidar com os problemas de aprendizagem dos alunos, seja da forma tradicional, seja mediante artifícios que procuram escamotear essa retenção.

Dante Moreira Leite já havia alertado: “O programa da promoção estará destinado a completo fracasso, se os seus executores (professores, diretores, inspetores) não estiverem convencidos de sua necessidade, assim como de suas limitações.”

Parece, assim, bastante oportuna a reedição dos textos desses dois autores no momento atual. A democratização do ensino, como nos mostrou José Mario Azanha

(1979), não depende somente das declarações de intenções dos educadores, mas de efetivas ações democratizadoras.

Desenvolver estratégias curriculares e pedagógicas que promovam a permanência e a progressão de todos os alunos ao longo da escola básica, garantindo seu acesso ao conhecimento e seu desenvolvimento, respeitando a diversidade e a pluralidade, é o caminho para a construção de uma escola pública de qualidade, não-excludente.

Referências bibliográficas

AZANHA, José Mario Pires. Democratização do ensino: vicissitudes da idéia no ensino paulista. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 30, p. 13-20, set. 1979.

BARRETTO, Elba S. Sá et al. Ensino de 1º e 2º graus: intenção e realidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 30, p. 21-40, set. 1979.

BARRETTO, Elba S. Sá; MITRULIS, Eleny. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. *Estudos Avançados*, n. 42, p. 103-140, maio/ago. 2001. (Dossiê Educação).

RIBEIRO, Sérgio da Costa. A pedagogia da repetência. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 4, p. 73-85, jul./dez. 1991.

Maria Malta Campos é pesquisadora da Fundação Carlos Chagas (FCC) e coordenadora do Comitê Editorial dos periódicos *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* e *Em Aberto*.

Nota preliminar*

Anísio Teixeira

Os estudos que adiante se encontram, a que o Inep mandou proceder por intermédio da Campanha de Inquéritos e Levantamentos de Ensino Médio e Elementar (Cileme), referem-se à evasão escolar no Brasil e, depois, separadamente, em São Paulo e no Rio Grande do Sul, por escolas urbanas e distritais e escolas rurais. As conclusões de tais estudos falam por si mesmas, e pouco teríamos a acrescentar à sua palpitante eloqüência.

Em todo o País, de cada dez mil alunos que ingressam em determinada época na 1ª série primária, apenas 1.500 são aprovados na 4ª série, isto é, 15%. No Rio Grande do Sul, 3.429, isto é, 34%, nas escolas urbanas, e 1.155, isto é, 1,5%, nas escolas rurais; e em São Paulo, 5.219 nas escolas urbanas, isto é, 52%, e nas escolas rurais 2.280 (3ª série), isto é, 22%.

A superioridade do sistema escolar de São Paulo e Rio Grande do Sul, no conjunto do sistema brasileiro, é manifesta.

Se os estudos correspondem, assim, a uma avaliação dos sistemas escolares primários, não foi esse o fim único visado pelos mesmos. Buscamos, mais do que isso, demonstrar os malefícios econômicos e didáticos do regime de “graduação” rígida e inadequada da nossa escola primária, como se essa escola fosse ainda a escola “seletiva” dos primórdios de sua instituição.

Desde que a escola primária se fez uma escola universal para todos, devia a mesma adaptar-se aos alunos e não os forçar a se adaptarem aos seus padrões rígidos e uniformes, e o problema de promoção devia ser resolvido pela classificação dos alunos

em seus respectivos grupos e não por aprovação e reprovação.

A promoção na escola primária deve ser automática, classificados os alunos pela série cronológica dos seus estudos e no nível a que tiver atingido pela sua inteligência e pelos métodos e professor que possuir a escola.

Assim tem de ser, primeiro, por motivos financeiros. A Nação organiza o seu ensino em face dos recursos que possui. Adota-se uma escola primária de quatro anos, é porque só tem recursos para pagar quatro anos de escolaridade. Cada criança que permanece no sistema escolar mais de quatro anos está ocupando o lugar que pertence a outra criança, que deve chegar à escola.

Só esse fato determinaria a promoção automática.

Mas não é só isso. A organização da escola primária para todos impõe, pedagogicamente, a promoção automática.

Com efeito, a melhor composição de uma classe, salvo se houvesse recursos para processos mais delicados e exatos, é a da mesma idade cronológica, pois no grupo etário se encontram, em média, a comunhão de interesses e de impulsos e de aptidões necessária para o trabalho da classe. Segundo, porque sendo a escola para todos, a mesma deve-se adaptar ao aluno e conduzi-lo ao progresso possível e não a um progresso determinado, que só alguns possam atingir nas condições reais da escola. Terceiro, porque na escola para todos, a continuidade do “grupo-classe-escolar”, em todo o período do curso, é uma das condições desejáveis para que a

* Nota preliminar ao artigo “A evasão escolar no ensino primário: estudos referentes ao Brasil, em geral, e às escolas rurais e urbanas do Rio Grande do Sul e São Paulo”, de Moysés I. Kessel, publicado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 22, n. 56, p. 53-55, out./dez. 1954.

“comunidade-classe” se faça a comunidade de experiência, de vida em comum, de progresso em comum daquele determinado grupo de alunos. Quarto, porque a “reprovação” é um dos motivos mais fortes de frustração do aluno na sua iniciação escolar e, por certo, uma das mais fortes razões da evasão escolar. Quinto, porque só com a aprovação automática dará o professor a atenção necessária a todos os alunos, a fim de que os mesmos não se ressintam da discriminação inevitável do regime escolar “seletivo” ou “preparatório”.

Dirão que semelhante doutrina suprimirá o esforço do professor e levará a escola a não progredir. Nada mais falso. O professor continuará a ter seus padrões e continuará a poder ser julgado em seu esforço e sua eficiência, na medida em que conseguir melhores resultados gerais e particulares com o aluno. Essa medida, entretanto, afetarà o professor, mas não o aluno. O trabalho do professor será medido pelos resultados que conseguir a sua classe em todo o período do curso. Essa classe será comparada com outras classes. O trabalho de uma escola com o de outra escola. Mas o aluno fará seus quatro ou cinco anos de curso e sairá da escola sem reprovação e com a classificação de conhecimentos, habilidades e aptidões que houver alcançado.

O progresso da escola será obtido com o melhoramento do preparo do mestre, com a riqueza dos métodos adotados e com os melhores recursos didáticos oferecidos.

Além das vantagens pedagógicas de um tal sistema, há as vantagens econômicas. Tomemos a matrícula examinada no estudo evasão escolar em todo o País. De 1.204.477, 587.732, apesar de ficarem na escola de menos de um a dois anos, não lograram sequer ser aprovados na 1ª série e cerca de 190 mil ficaram mais de quatro anos para lograrem aprovação na 1ª, 2ª, 3ª, 4ª e 5ª séries. Cerca de 780 mil alunos

repetiram assim várias séries, tomando o lugar de alunos novos e prejudicando-se com as frustrações sucessivas de sucessivas reprovações.

Com a aprovação automática, continuariam, provavelmente, mais tempo na escola os que dela se evadem e ao mesmo tempo a deixariam mais cedo os que nela permanecem; a despeito do regime, abrir-se-iam centenas de milhares de vagas para as gerações novas que a cada ano buscam a escola.

Se alguém julgar que isso seria despedir da escola os alunos em estado de ignorância, perguntaria a esse escrupuloso se isso não é já o que fazemos, quando forçamos, pela evasão, a saída dos alunos e, mais, quando, a despeito do regime estúpido das repetições de série, deixamos sair depois de cinco anos da 1ª série, depois de seis da 2ª série e, depois de sete, da 3ª e 4ª séries.

A mudança de regime aqui proposta não prejudicaria um só aluno que fica na escola, animaria muitos que a deixam a nela ficarem e abriria um número considerável de vagas aos que a ela querem chegar.

Além disso, regularia o regime de matrícula escolar por ano e série, assegurando a cada geração o seu lugar na escola, homogeneizaria as classes (pela idade cronológica) de modo mais eficaz, imediatamente, do que qualquer outro processo (possível) de homogeneização, e daria ao professor – que deve continuar com os seus alunos até o fim do curso – oportunidade para conhecê-los, amá-los, levá-los a se fazerem amigos da melhor e mais duradoura amizade da vida, a que nasce e se fortalece no convívio diuturno de uma série de anos em comum nos bancos escolares.

Já é tempo de a escola primária brasileira dar este passo singelo e gigantesco, aqui ligeiramente esboçado, na sua ordenação definitiva e democrática de escola para todos.

Anísio Spínola Teixeira (Caetitê-BA, 1900 – Rio de Janeiro-RJ, 1971), educador e escritor. Graduou-se em Ciências da Educação pela Universidade de Colúmbia (1929), onde foi discípulo de John Dewey. Foi secretário de Educação e Cultura do antigo Distrito Federal, cuja Universidade foi fundada por sua iniciativa. Exerceu em Londres as funções de conselheiro para o ensino superior na Unesco (1946-1947). Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, atual Inep, e catedrático de Administração Escolar na Faculdade Nacional de Filosofia. Autor intelectual do projeto da Universidade de Brasília, da qual foi o primeiro reitor. Entre suas obras, destacam-se: *Vida e educação* (1930), *Em marcha para a democracia* (1934) e *A educação e a crise brasileira* (1956). (N. do E.)

Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno*

Dante Moreira Leite

Palavras-chave: promoção automática; planejamento do currículo; desenvolvimento da criança; escola ativa.

Antes de analisar o problema da repetência escolar, parece útil examinar 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, Economia, etc. Os advogados e os engenheiros, à medida que têm direitos assegurados, devem comprovar a sua capacidade, pois a comprovação é quase uma garantia social. Além disso, o ponto de vista do estudante é, nesse caso, secundário: o jovem não é obrigado a cursar escolas superiores, muito menos a cursar uma determinada escola. Se não é bem-sucedido em uma delas, pode tentar outra, ou procurar uma profissão para a qual não se exige um diploma superior. Claro, saber quais os melhores alunos para as diferentes escolas superiores é um problema técnico ainda não resolvido em parte alguma – e que, entre nós, apenas começa a ser discutido. Esse assunto não será estudado aqui, precisamente porque é um aspecto bem particular e, sob muitos aspectos, diferente dos outros.

Interessa analisar a situação nas escolas primárias e secundárias. Por lei, a frequência 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 frequência é obrigatória, como se propõe a questão do aluno reprovado?

Se quisermos entender a pergunta – ou senti-la, seria melhor dizer –, podemos imaginar como reagiria o adulto, obrigado a um trabalho em que fosse constantemente reprovado e onde a sua realização fôsse considerada não-satisfatória. 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). Como se vê, nenhuma das alternativas é satisfatória (e a última, como se verá mais adiante, é a menos desejável). A primeira alternativa raramente é a escolhida; pode tornar-se mais freqüente se a pressão da família e da escola forem muito violentas. Há exemplos extremos dessa consequência: o suicídio do aluno reprovado, mais ou menos freqüente onde o sistema de exames e reprovações chega a um refinamento demasiadamente cruel.¹ Nos casos menos severos, a criança (como o adulto, colocado nas mesmas condições) que se considera incapaz para aquela atividade procura outra que, como se sabe, nem sempre é a mais desejável, seja para a criança, seja para a sociedade. A segunda alternativa é, apesar de tudo, a mais saudável, pelo menos para o aluno. Essa é a atitude que se denominaria *cínica*: a criança admite que as exigências da escola são absurdas. Todos os professores com alguma experiência de sala de aula conhecem esse aluno: dá a impressão de ter erguido uma parede, atrás da qual se guarda de todas as palavras de censura e de todas as

* Publicado originalmente em *Pesquisa e Planejamento*, São Paulo. Republicado na seção "Através de Revistas e Jornais" da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 32, n. 75, p. 189-203, jul./set. 1959. Nota do Autor, constante da versão original: "Este artigo apresenta a análise preliminar de dois itens do programa do CRPE de São Paulo."

¹ Max Weber apresenta os casos dos exames dos *letrados chineses*, onde os suicídios eram freqüentes (Gerth, Mills, 1958, p. 434).

reprovações. A terceira alternativa, já se disse, é a menos saudável: o aluno perdeu os critérios para julgar a sua capacidade de realização. Apesar de constantemente reprovado, continua a admitir que pode, não apenas passar de ano, mas obter notas brilhantes. Para ele, a menor indicação de sucesso equivale a uma consagração. Como observou Roger G. Barker (1942), “o doente mental, que se convence, com apenas um gesto, de que é Napoleão, avançou um pouco mais seguindo o mesmo caminho”.

* * *

Se a reprovação tem conseqüências 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.

Examinaremos rapidamente as duas suposições e insistiremos um pouco mais na terceira, que é a mais importante, do ponto de vista da aprendizagem.

Como se sabe, o ideal de educação universal é muito recente, e corresponde a diferentes necessidades e aspirações da sociedade contemporânea. O progresso técnico criou um mercado diferente de trabalho cujas características fundamentais são a especialização e uma crescente complexidade. A criação da máquina diminuiu consideravelmente, embora ainda não elimine, a importância do trabalho como força física. Pode-se dizer, hoje, que o sonho de Nietzsche de raças inferiores que trabalhassem para o uso e gozo das raças mais inteligentes foi apenas um pesadelo do século 19. 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.² 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. Essas 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 por meio de reprovações, passa a ser seriamente discutida.

Entretanto, quando se apresentam essas condições diferentes da sociedade a que a escola deve ajustar-se e obedecer, alguns educadores apresentam a necessidade das classes homogêneas. Aparentemente, não se discute a possibilidade de organizar classes realmente homogêneas – porque a escola tradicionalmente não o fazia. E é aliás compreensível que não o fizesse. Admitam-se cânones de beleza e de verdade, e os desvios eram erros condenáveis. Admitia-se que todos podiam e deviam ser iguais, e os *diferentes* eram moralmente condenados. Compreende-se, assim, que os alunos fossem castigados quando não aprendiam – porque (a não ser nos casos extremos) a diferença entre os homens estava apenas na capacidade de esforço. Apesar disso, seriam homogêneas as classes? Mas esta era uma pergunta que não se formulava: ao professor cabia ensinar a verdade; os alunos deviam repeti-la. Está claro que, nesse nível da aprendizagem, a uniformidade era grande, embora certamente não fosse total. Entre dez alunos que *decoram* uma lição, há diferenças enormes quanto ao tempo gasto para realizar a tarefa e quanto ao grau de compreensão atingido. Mas essa diferença passava despercebida ao professor, talvez a um grande número de alunos. Na apresentação da lição, todos eram ou pareciam iguais; a diferença maior estaria nos castigos recebidos para realizar a tarefa.

Ora, a Psicologia contemporânea, utilizando diferentes recursos de medida e aferição, revela e comprova as enormes diferenças de inteligência e interesse entre 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 interesse; num mundo em transformação rápida e constante, importa preparar o aluno para ajustar-se a situações novas, não para repetir soluções apresentadas. Se pensarmos nessas

² É bem verdade que os *reacionários*, como T. S. Eliot, ainda podem dizer o contrário: “o homem inculto, de cabeça vazia, se estiver livre de preocupação financeira e tiver mais que o estritamente necessário – se puder ter acesso aos clubes de golfe, aos salões de baile, etc. –, está, tanto quanto posso saber, tão bem aparelhado para preencher seu ócio alegremente quanto o homem educado” (“Modern education and the classics”, 1932, in *Selected Prose*, Harmondsworth. Middlesex: Penguin Books, 1955, p. 222).

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).

Portanto, se admitimos (e simplesmente não podemos deixar de admitir) que a escola deve ser obrigatória para todos, e que não é possível nem desejável ter classes homogêneas no sentido tradicional da expressão, resta discutir a importância do prêmio e do castigo como incentivos para a aprendizagem.

A primeira observação que se pode fazer a respeito do valor do castigo e do prêmio é que são métodos úteis para obrigar alguém a *fazer alguma coisa*. E são métodos perfeitamente adequados quando a recompensa e o castigo fazem parte de uma atividade ou da manipulação de um objeto. Uma grande parte de nossa aprendizagem espontânea resulta, evidentemente, das disposições e necessidades de nosso organismo. Quando as disposições e necessidades são satisfeitas, tendemos a repetir comportamentos satisfatórios; quando as disposições e necessidades são contrariadas, tendemos a evitar tais comportamentos. A criança que experimenta um pedaço de chocolate continuará a procurá-lo; a que se queima no fogo tende a evitá-lo. Observe-se, entretanto, que esses casos são extremamente simples, porque o estímulo é bem determinado (o que não ocorre na vida diária) e a reação é estritamente definida (o que também ocorre com frequência na vida, mesmo da criança). Basta introduzir-se uma situação um pouco mais complexa (como são as situações de vida) para se perceber que as reações são também mais complexas e não podem ser reduzidas ao mesmo esquema. Por exemplo, o que acontecerá se a criança puder ter tanto chocolate quanto queira? O que acontecerá se tiver à sua disposição não só o chocolate, mas um outro doce que aprecia? O que acontecerá se for *desafiada* pelos companheiros para mostrar valentia e suportar a dor da queimadura?

Como será fácil observar, essas pequenas modificações (corriqueiras na vida de todos) modificam inclusive o sentido de prêmio e castigo como valores intrínsecos das coisas ou dos comportamentos.

E essas não são as situações realmente importantes: o chocolate e o calor do fogo

são, por si mesmos, positivos ou negativos para crianças, o que não ocorre em muitas coisas que aprendemos. Quando introduzimos o prêmio e o castigo no processo educacional, estamos oferecendo, na realidade, uma troca: no caso do prêmio, exigimos um comportamento desagradável (para a criança), mas que será seguido por uma recompensa (isto é, uma coisa agradável para ela); no caso do castigo, ameaçamos com uma exigência mais desagradável do que a atividade desagradável a que está obrigada (Lewin, 1935, p. 114 e segs.). Nesses casos, pode-se dizer que o prêmio e o castigo são eficientes. A criança aprende a ficar quieta diante das visitas por temer as palmadas prometidas (ou já anteriormente experimentadas). A criança aceita o espinafre e o agrião como etapas desagradáveis que antecedem ao sorvete ou ao doce. Entretanto, mesmo nesses casos ainda simples, o adulto está enveredando por um caminho perigoso. As recomendações e ameaças que antecedem às *visitas* dão a estas um valor negativo que talvez não tivessem por si mesmas; o agrião e o espinafre adquirem o sentido de obrigações penosas, suportadas pelo seu caráter de *troca* com o adulto. Como é fácil observar, não foi modificado o valor das coisas que eram desagradáveis; foi oferecida uma recompensa para suportar o desagradável, ou foi feita uma ameaça para obrigar a uma atividade. Não admira, por isso, que as coisas desagradáveis se tornem ainda menos atraentes (sobretudo no caso do castigo); que, de outro lado, uma vez que não exista a ameaça, a criança continue a evitar a atividade desagradável. De forma que, num grande número de casos, o resultado final e permanente das situações de prêmio e castigo é exatamente o oposto do desejado pelo educador. A verdura pode estar de tal forma associada a coisas desagradáveis, que a criança a evitará sempre que possível; se quisermos dizer a mesma coisa de outro modo, não lhe foi permitido apreciar a verdura de forma agradável. Qualquer que seja a explicação, o resultado é o afastamento da atividade penosa. Por isso mesmo, impõe-se a conclusão, apresentada por Deese (1952, p. 124), segundo a qual a punição não tem efeito permanente no comportamento, isto é, uma determinada atividade será evitada enquanto o castigo estiver presente. O esquema de Lewin permite, aliás, compreender, com toda a clareza, esse princípio: a coisa desejada não deixa de ser porque a criança sofre um castigo;

ocorre apenas que ela não pretende receber o castigo e, conforme o caso, prefere uma coisa a outra.

Se pretendemos aplicar esse esquema à escola, será fácil compreender que prêmio e castigo são recursos de utilidade muito limitada e, na maioria dos casos, prejudiciais. Mas são, sobretudo, critérios ou recursos que podem encobrir ou destruir exatamente o sentido da escola e do estudo. Com efeito, à escola não interessa a nota do aluno; ao professor – pelo menos por hipótese – não interessa a realização do castigo, como tal. Mas, na realidade, o que freqüentemente ocorre é que a nota boa passa a ser vista como um prêmio, enquanto o estudo e as outras atividades, como pontos intermediários que devem ser suportados; no outro extremo, o estudo é visto como atividade desagradável, mas em todo caso preferível ao castigo (mesmo porque, como observa Lewin (1935), sofrer o castigo nem sempre elimina a necessidade de fazer a tarefa desagradável; se não fosse assim, muitas crianças prefeririam o castigo). Nos dois casos, portanto, o estudo é sempre percebido como atividade desagradável e apenas suportável por alguns alunos; não é outra razão, aliás, que explica o fato de muitos alunos, estudiosos durante a realização de seus cursos, abandonarem completamente o estudo. Não era este que os interessava, mas o prêmio, distribuído sob a forma de notas ou elogios, ou comparação com colegas.

Essa é, entretanto, apenas uma das conseqüências da escola que se fundamenta na distribuição de prêmios e castigos. Outra é que faltam aos professores critérios para avaliar o interesse real ou a capacidade de compreensão dos alunos. Tal pode ser o prêmio oferecido, ou tal a intensidade do castigo, que o aluno apresente todos os indícios de atenção e dedicação, sem que esteja realmente integrado na tarefa ou na leitura. Mas, ao mesmo tempo, se as ameaças são muito severas (ou os prêmios muito tentadores), é fácil compreender que a criança comece a lançar mão de recursos ilícitos (como a cola ou a cópia) para evitar a reprovação. De outro lado, não é difícil concluir que, quando um número muito grande de alunos procura resolver seus problemas por meio da cola, a escola pode receber um atestado de falência total. O ensino não interessa ao aluno, e este vive em função de um resultado formalmente útil, mas cujo conteúdo se perdeu.

Se isso ocorre, podemos estar certos de que, na escola atual, 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. A conclusão inevitável é que sequer os princípios morais mais elementares estão sendo aceitos e praticados na escola. Se descermos um pouco mais em nossa análise, veremos que a desonestidade passa a ser vista, pelo aluno, como um recurso possível (embora perigoso) para obter o prêmio e evitar o castigo. Tanto é assim que não é pouco freqüente o aluno que, apanhado a colar, entende de seu direito discutir quais as partes de sua prova que podem ser anuladas (pois, afinal de contas, sabia alguma coisa, tentou copiar as outras, e o professor deve distinguir entre a parte *sabida* e a parte *colada*).

Não parece necessário prosseguir na análise. Lembremos apenas os seus pontos mais importantes. Em primeiro lugar, o prêmio e o castigo (sob as várias formas de promoção, aplauso e reprovação) passaram de meios a fins; o aluno não estuda para aprender, mas para evitar a reprovação, ou receber a nota boa. A experiência acumulada parece indicar que o aluno interessado em notas não está, somente por essa razão, qualificado como o que continuará a interessar-se pelo conhecimento. Desaparecido o incentivo, desaparece também o seu esforço. Mais importante que isso, deve-se considerar o caso dos alunos reprovados. Estes freqüentemente abandonam a escola não porque não pudessem interessar-se por ela se fossem outras as condições existentes, mas para evitar as frustrações constantes a que estão submetidos. Abandonar a escola, seja no curso primário, seja no secundário, significa, muitas vezes, procurar outras atividades menos úteis para ela e para toda a vida social; significa, também, preparar-se mal para sua vida adulta.

Importa agora perguntar pela solução possível a ser dada à situação presente, procurar saber quais as medidas concretas que devemos tomar para transformar a escola numa instituição eficiente.

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. Embora as duas sejam válidas para as escolas primárias e secundárias, estamos, agora,

pensando principalmente nas primárias. Está claro que esses dois programas (pois que são programas de demorada organização e aplicação) não eliminam os outros problemas: a necessidade de instalações adequadas, de maior período de permanência na escola, e assim por diante, que devem ser entendidos como necessidades básicas para o ajustamento da criança à escola.

* * *

A organização de um currículo adequado ao desenvolvimento da criança e ao seu ajustamento social não deve ser pensada nem depois nem antes da introdução da promoção automática; são medidas que se complementam, e uma não tem sentido sem a outra. Para facilidade de exposição, tentaremos tratar, em primeiro lugar, do currículo, para depois passar à análise da promoção automática.

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. Na escola primária, essas duas exigências são ainda mais rigorosas, pois as crianças entre 7 e 12 anos são ainda bem diferentes do adulto (quanto ao interesse, à vida emocional, à maturidade motora e intelectual) e vão, ao saírem da escola, encaminhar-se a todas as atividades sociais possíveis, desde a continuação do estudo até as mais rudes ocupações. Por isso mesmo, o currículo deve ser suficientemente amplo, a fim de não bloquear o futuro de alguns de seus alunos. De outro lado, essa amplitude é limitada pelo desenvolvimento normal da criança: esta não pode aprender tudo que seria interessante que soubesse, nem, sobretudo, saber o que (e como) o adulto sabe. Alguns exemplos concretos permitem avaliar a extensão do problema. Será necessário que a criança saiba História do Brasil? Será necessário aprender as operações com números fracionários? Essas duas perguntas são formuladas a partir da exigência social do ensino. Mas essa é limitada pelo desenvolvimento da criança, pois precisamos perguntar também: qual a idade em que uma criança tem as noções de tempo e de espaço necessárias para compreender a *idéia* de descobrimento do Brasil? Qual a idade em que a criança pode compreender as operações com números fracionários?

Na situação atual, o aluno começa a aprender História do Brasil aos 7 anos de idade (1º ano primário) e repete o mesmo aprendizado mais seis vezes, se fizer o curso secundário completo (2º, 3º e 4º anos primários, admissão ao ginásio, 1ª série ginasial e 2ª colegial); aprende operações com números fracionários aos 9-10 anos (3º ano primário). E, em grande número de casos, *aprende*. Mas a aprendizagem, nesse caso, é puramente verbal, e decorre de um esforço da professora, que literalmente “põe isso na cabeça do aluno”. Parece evidente que, nesses casos, o conhecimento adquirido ou por adquirir não tem função para a vida da criança. É necessário então usar o castigo e o prêmio como incentivos para a aprendizagem aparente. E, de fato, se aquilo que deve aprender não a interessa, a criança deve ser estimulada por recursos estranhos ao assunto, com todas as conseqüências já indicadas para esse tipo de ensino: sua ineficiência, seu caráter para o educando.

A forma de introduzir o ensino eficiente é levar o aluno a integrar-se numa atividade cujo interesse esteja em si mesma e não num incentivo externo. Esse princípio não significa dar tarefa mais fácil; pode ser tarefa até mais difícil do que aquela imposta atualmente pela escola. Mas significa que a tarefa não pode estar acima do nível de maturidade do aluno, muito acima ou muito abaixo de sua capacidade de realização. Essas afirmações parecem lugares-comuns e, entretanto, o currículo da escola primária não as leva em consideração. Que significa, precisamente, permitir ao aluno uma tarefa interessante para ele? Que significa oferecer à criança uma atividade de acordo com o seu nível de maturidade?

A resposta tradicional dos organizadores de programa tem sido simplificar o conhecimento acadêmico e obrigar a criança a aprendê-lo. Como “interesse” ou “motivação”, a professora mostra umas figuras, conta umas histórias, até que, *sem que a criança o perceba*, recebeu o conhecimento que se desejava transmitir. Essa forma de motivar o ensino recebeu uma crítica decisiva de John Dewey (1956, p. 29); basta, aliás, refletir um pouco, para se ver que o processo nada mais é que mistificação de ensino. Implica em criar um ambiente falso, com dois focos de atenção, sem que o que se deseja ensinar possa ser adquirido efetivamente.

A segunda resposta a esse problema consistiu em deixar que as crianças escolhessem

a sua própria atividade preferida. Admitia-se que a escolha pudesse conduzir a um aprendizado real. Na verdade não é assim. Abandonada a si mesma, a seus interesses momentâneos, a criança acaba por perder-se em atividades descontínuas e desordenadas. Além disso, não consegue perceber pontos de referência ou de realização – e isto pode conduzir a situações de grande frustração e desinteresse. Aliás, todo observador de crianças sabe que a ordem é, para elas, necessidade ainda mais importante que para o adulto; mesmo quando pretendem fazer desordens, esperam encontrar pontos de referência e segurança no ambiente.

A terceira forma de equacionar a questão – embora em termos ainda muito gerais – pode ser ilustrada pela penetrante análise de Herbert F. Wright (1948). Diz ele que a criança não pode estabelecer, sozinha, os seus objetivos, pois nem todas as suas necessidades são por ela percebidas (e às vezes o são errada ou indiretamente). Portanto, dar liberdade não significa permitir um regime de *laissez-faire* (que é um conceito negativo de liberdade). As duas condições básicas para a liberdade de satisfação de necessidades psicológicas são: a) pôr as coisas em ordem; b) ajustar as coisas que devem ser feitas às habilidades de cada um. A primeira condição exige que a situação esteja cognitivamente bem estruturada, isto é, que se despertem *necessidades* e se definam *objetivos*. Além disso, exige que a criança seja auxiliada a definir os caminhos que a levem a seus objetivos; que as *barreiras* (ou proibições) sejam bem definidas (“um *não*, porque mais claro, pode ser mais libertador que palavras frouxas... que apenas criam incerteza e insegurança”); que a criança tenha “perspectiva do futuro”, isto é, saiba o que será feito depois.

Quanto às habilidades, é preciso ajustar o que se exige ao que a criança pode fazer. Ela precisa de auto-estima e aprovação social – o que é dado pelo sucesso e ameaçado pelo fracasso, donde a necessidade de equilibrar habilidades e exigências da situação: nem exigências acima de sua capacidade, nem abaixo de seu nível de aspiração.

Como se observa facilmente, uma estrutura escolar, como essa delineada por Wright, implica 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. Portanto, *o currículo não pode ser estabelecido sem um conhecimento das necessidades, interesses e maturidade das crianças de diferentes idades*. Um currículo organizado – como o atual – a partir da intuição de alguns educadores (por mais ilustres e capazes que sejam) pode, casualmente, ser adequado, mas tem todas as possibilidades de ser errado ou não-satisfatório.

Tome-se, como exemplo, a leitura na escola primária. O interesse da criança varia de acordo com o seu desenvolvimento: se numa idade prefere um tipo de história, dois anos depois preferirá outro. O livro que se destina ao 2º ano primário (crianças de 8 anos) deve ser forçosamente diverso do destinado ao 4º ano (crianças de 10-11 anos). Sem essa adequação (que, diga-se de passagem, não existe em nossos livros, com uma ou duas exceções), será inevitável o desinteresse.

Enfim, a atividade construtiva e realizadora da criança depende de um nível ótimo de *tensão* ou *desequilíbrio* (que alguns autores – como Miller – denominariam *ansiedade*). É, em resumo, um nível em que a criança precisa reorganizar as coisas, procurar uma resposta ou solução. Se o problema é difícil demais para ela, não o perceberá (pense-se na criança de 8 ou 9 anos a pensar no acaso ou não do descobrimento do Brasil: não sabe o que é acaso, não sabe porque se fala em descobrimento, dentro de uma perspectiva européia da História). Se é fácil demais, é claro que também se desinteressa.

* * *

O exame da adequação do currículo ao desenvolvimento do educando leva-nos ao segundo programa: a introdução da promoção automática. A continuar a situação atual, em que alunos de 15 anos podem frequentar as mesmas aulas dos alunos de 10, é evidente a impossibilidade de um currículo adequado ao desenvolvimento. Mesmo que se suponha que os repetentes o são porque são também *menos inteligentes*, não se deve esquecer que o desenvolvimento físico e afetivo não acompanha o desenvolvimento intelectual. Disso resulta que, embora no mesmo grau quanto ao desenvolvimento escolar acadêmico, essas crianças estão em fase muito diferente quanto a todo o seu desenvolvimento. A única solução para esse problema é a promoção automática –

que se fará por idade: crianças de 7 anos no primeiro ano; as de 8, no segundo, e assim por diante (com exceção, é evidente, das crianças excepcionais). A partir dessa promoção, seria possível pensar em tornar o currículo adequado às diferentes idades. Mas se um currículo adequado exige a promoção automática, a recíproca também é verdadeira. De fato, introduzir a promoção automática sem, ao mesmo tempo – ou se possível, antes –, cuidar da adequação do currículo, significa retirar do sistema escolar atual a sua única motivação, sem nada introduzir em seu lugar. Nesse caso, seria inevitável cair-se no sistema criticado por Herbert Wright, em que as crianças vivem sem objetivos definidos, sem conhecimento do que devem realizar ou do que as espera.

Portanto, a introdução da promoção automática implica uma transformação radical da escola, na medida em que se transformam os seus objetivos básicos, na medida em que professores e alunos passarão a viver em torno de outros valores e aspirações. Está claro que não podemos saber, antecipadamente, quais os problemas que essa nova estruturação irá apresentar; podemos, entretanto, delimitar as suas características mais gerais.

Em primeiro lugar, as classes apresentarão um desnível, entre os alunos, maior do que o observado atualmente. Não que as classes atuais sejam homogêneas (freqüentemente são até muito heterogêneas); ocorre que o professor parte do princípio da homogeneidade e apresenta o mesmo *programa* para todos os alunos, dá-lhes tarefas idênticas. Vale dizer: a escola apresenta umas tantas exigências, as crianças devem submeter-se a elas ou ser punidas. Quando se instala a promoção automática esse princípio deixa de ser válido, e os vários grupos, dentro de uma classe, devem receber diferentes tarefas e buscar diferentes níveis de realização. Essa modificação da organização da classe e da aula tem conseqüências muito mais amplas do que se poderia pensar. A *preleção*, feita pelo professor para toda a classe, deixa de ter sentido – e, em muitos casos, será praticamente impossível. É claro que muitas atividades continuarão a ser comuns: ouvir histórias, cantar, fazer ginástica, etc. Na maioria dos casos, entretanto, a classe estará dividida em subclasses, cada uma com tarefas determinadas, com níveis de realização e exigência diferentes das outras. Claro está

que, quando isso ocorre, a interferência do professor passa a ser muito menor, e a necessidade de participação e atividade do aluno será muito maior. É fácil concluir, então, que a aprendizagem será, neste caso, muito mais ativa que atualmente. Não se encontrará mais o professor ensinando (vale dizer, “pondo na cabeça do aluno”), mas sua função estará restrita a auxiliar a aprendizagem que cada aluno ou subgrupo está a realizar.

Convém, talvez, insistir nestes dois aspectos: níveis diferentes de realização e aprendizagem ativa. A existência de níveis diferentes de realização não traz, como possa parecer, uma diminuição do trabalho ou do progresso dos alunos. Ocorre precisamente o contrário. Na organização atual, existe um padrão uniforme (quanto à realização escolar) ao qual todos os alunos devem obedecer. Na realidade, esse padrão, na melhor das hipóteses, é adequado apenas para um pequeno grupo em cada classe. Se dividirmos a sala em três grupos – os mais inteligentes, os de nível médio e os de nível inferior –, veremos que o professor trabalha, eficientemente, apenas com o grupo de nível médio. Os dois extremos são, mais ou menos, abandonados e desestimulados para o trabalho em seu nível possível. Enquanto se exige pouco dos de nível superior, não estimulando o seu desenvolvimento completo, exige-se demais do grupo inferior, impedindo também a sua realização possível. Quando se estabelecem os subgrupos (estes sim, relativamente homogêneos) dentro de uma classe, é possível apresentar aos vários alunos tarefas ao seu alcance: os mais capazes (em cada uma das atividades escolares) terão tarefas mais difíceis, nas quais poderão empregar toda a sua capacidade; os menos capazes terão tarefas mais fáceis, por isso mesmo atraentes.

Não será demais apontar as diferenças fundamentais que existem entre um tal sistema e o atual. Neste, as crianças menos capazes (ou menos preparadas, não importa) são castigadas por não serem capazes de realizar uma tarefa que está acima de suas possibilidades. A suposição é de que, repetindo as mesmas atividades, o aluno seja capaz de se colocar no mesmo nível dos outros. Mas esta suposição não se confirma na observação real: o aluno reprovado continua a pertencer ao grupo inferior. Do ponto de vista do aluno, a reprovação é, portanto, inútil (Coffield, Blommers, 1956). É, aliás, inteiramente previsível esse resultado negativo.

Em primeiro lugar, a *repetição* envolve um desprestígio da criança (inclusive diante de si mesma); além disso, é obrigada a refazer uma atividade com todo o tédio que isso envolve (principalmente porque já sabe, ou supõe saber, grande parte do que lhe é ensinado). Uma outra razão – investigada por P. Sears e a que faz referência R. Barker (1942) – é que o aluno reprovado tende a perder a noção de seu nível de realização. Isto explicará o aspecto de auto-suficiência de muitos alunos constantemente reprovados: essa é a última barreira que conseguem opor ao sentimento de inferioridade e desprestígio. Em segundo lugar, a reprovação ou censura é dos piores métodos de motivação. Elizabeth B. Hurlock (1925) verificou, experimentalmente, que o grupo constantemente louvado pelo trabalho realizado progride mais rapidamente que o grupo criticado. E foi Freud (apud Jones, 1953, p. 5) quem fez quase a mesma afirmação, embora de um outro ponto de vista: “Um homem que tenha sido o favorito indiscutível de sua mãe guarda por toda a vida o sentimento de vencedor, essa confiança no triunfo que freqüentemente leva ao triunfo verdadeiro.”

Contra a motivação sempre positiva (vale dizer, elogio e promoção) pode-se argumentar que, fora da escola, a criança não encontrará a mesma coisa; que, na vida social, todos somos ora aprovados, ora reprovados, de acordo com o que fazemos. Se assim é, a criança sempre aprovada sairá da escola com uma visão inteiramente falsa da vida social, e sofrerá muito mais do que se tivesse enfrentando constantemente a reprovação ou a sua eventualidade.

Essa é uma visão simplista da vida social. O triunfo ou o sucesso estão ligados não apenas à capacidade e ao esforço, mas também ao acaso. De forma que educar, para uma sociedade de estrita justiça, é, sem dúvida, preparar a criança para falsos critérios e falsas expectativas. E não é só. Na vida social – fora da escola – o indivíduo pode procurar outra atividade ou outro grupo em que seu comportamento e suas qualidades positivas sejam aceitas. Na escola, ao contrário, é obrigado a reconhecer a sua incapacidade e a continuar na mesma atividade em que é reprovado. Para a escola que reprova – a observação é de Roger Barker (1942) – não importam as qualidades positivas da criança (sua capacidade de cooperação, de trabalho em grupo, etc.),

mas apenas a realização acadêmica. Portanto, a reprovação escolar é, ao contrário do que pode parecer, muito mais grave que a maioria das reprovações sociais, na medida em que não permite sequer o direito de abandonar a atividade.

O segundo aspecto – a aprendizagem *ativa*, que envolve uma participação muito grande do aluno – é tão significativo quanto o da motivação positiva. A grande dificuldade da aprendizagem ativa é que, nesta, os alunos *aprendem menos* que no ensino tradicional. Esse é, aliás, resultado inevitável – basta pensar no que ocorre nos dois casos. Na escola moldada em métodos tradicionais, o aprendizado aparente pode ser, e é, freqüentemente, muito extenso: o aluno tem apenas o trabalho de repetir (com compreensão que, nos melhores casos, pode ser excelente) um conhecimento já preparado pelo professor ou pelo autor do livro didático. Nos diferentes métodos ativos, ao contrário, o aluno deve pesquisar e descobrir. E essas são tarefas demoradas. O professor não conseguirá exigir tantos pontos do programa, nem *ensinar* tudo o que está no livro adotado. Há, entretanto, uma diferença básica entre os resultados dos dois métodos: num caso, a aprendizagem de grande quantidade de material é muito rápida, mas o esquecimento é também rápido; no outro, a aprendizagem é mais lenta, mas o que se aprende permanece por tempo maior e é mais utilizável pelo aprendiz. Um exemplo concreto permite compreender a diferença. No ensino atual, o aluno de 9-10 anos é levado a aprender uma série enorme de regras gramaticais. Mas essa aprendizagem tem, na realidade, um efeito muito reduzido; nem por conhecer a regra a criança está em condições de aplicá-la à sua linguagem. Na aprendizagem ativa, ao contrário, *saberá* muito menos, mas sua possibilidade de usar corretamente a linguagem será muito maior, pois aprendeu por meio do *uso* da linguagem.

* * *

Deve-se considerar, finalmente, a aplicabilidade das medidas aqui preconizadas, isto é, a introdução da promoção automática e a adequação do currículo ao desenvolvimento dos alunos de diferentes idades. Sem a pretensão de fazer uma análise exaustiva, é possível indicar algumas das medidas necessárias ao estabelecimento desses programas.

Será inevitável, inicialmente, a modificação dos critérios atuais de contagem de pontos para professores primários, que levam em consideração a porcentagem de alunos aprovados em cada classe. Se todos forem aprovados, deixa de existir o mérito de aprovação maior ou menor. Será necessário, portanto, encontrar outros critérios objetivos, capazes de estimular um aperfeiçoamento dos trabalhos didáticos. Quais, precisamente, esses critérios, somente um estudo posterior poderá indicar.

Em segundo lugar, os professores deverão modificar os métodos de ensino, substituindo a preleção ou aula pela organização e orientação de tarefas para os grupos de cada classe. É impossível supor que todo o professorado possa abandonar, imediata e completamente, uma prática de muitos anos, e aceitar outros métodos, utilizando-os com eficiência. A medida preliminar, nesse caso, será divulgar, da maneira mais ampla, a necessidade e a utilidade da transformação proposta. Sobretudo, deve-se pensar que são inúteis as determinações feitas arbitrariamente por autoridades burocráticas, sem que os professores participem de amplo programa de discussão, no qual apresentariam dúvidas e sugestões. O programa da promoção automática estará destinado a completo fracasso se os seus executores (professores, diretores, inspetores) não estiverem convencidos de sua necessidade, assim como de suas limitações.

Quando à adequação do currículo ao desenvolvimento do educando, pode-se pensar na supressão inicial dos diferentes itens do programa escolar que sejam ora inadequados à idade a que se destinam, ora inteiramente desnecessários, pela sua inutilidade para a vida presente ou futura do educando.

A adequação do currículo ao desenvolvimento envolve, entretanto, uma questão mais ampla, que seria a determinação da filosofia da educação da nossa escola primária. A organização das atividades escolares dependerá dos objetivos aceitos para a educação. Embora este problema não possa ser aqui analisado, lembre-se, a título apenas de exemplo, que nossa escola primária ainda tem a vida intelectual (ou o *conhecimento*) como finalidade básica. As atividades de expressão da personalidade – como o desenho, a música, o canto, a educação física – foram, de certo modo, superpostas a essa finalidade tradicional, sem que se fizesse a sua harmonização com o aprendizado intelectual. Mas não seria absurdo perguntar se essa ainda é uma filosofia da educação aceitável pela escola contemporânea. Será suficiente lembrar o exemplo de Herbert Read (1957), que sugere um sistema educacional cujo centro é a formação artística e no qual a formação intelectual é apenas um aspecto para verificar como a filosofia *intelectualista* da educação pode e talvez deva ser afastada.

Referências bibliográficas

COFFIELD, William H.; BLOMMERS, Paul. Effects of non-promotion on educational achievement in the elementary school. *The Journal of Educational Psychology*, v. 47, p. 235-250, 1956.

DEESE, James. *The psychology of learning*. New York: McGraw-Hill, 1952.

DEWEY, John. *The school and society*. Chicago: The University of Chicago Press, 1956, p. 29. Edição original: *The child and the curriculum*, 1902.

GERTH, H.H.; MILLS C. Wright (Ed.). *From Max Weber: essays in Sociology*. New York: Oxford University Press, 1958.

HURLOCK, Elizabeth B. An evaluation of certain incentives used in school work. *The Journal of Educational Psychology*, v. 16, p. 145-159, 1925.

JONES, Ernest. *The life and work of Sigmund Freud*. New York: Basic Books, 1953. v. I.

LEWIN, Kurt. The psychological situations of reward and punishment. In: A DYNAMIC theory of personality. New York: McGraw-Hill, 1935.

READ, Herbert. *Education Through Art*. London: Faber & Faber, 1957.

ROGER G. Barker. Success and failure in the classroom. *Progressive Education*, v. 19, (1942), p. 221-224, 1942. Reeditado em: DENNIS, Wayne (Ed.). *Readings in Child Psychology*. New York: Prentice-Hall, 1951. p. 577-582.

WRIGHT, Herbert F. How the Psychology of Motivation is related to curriculum development. *Journal of Educational Psychology*, v. 16, p. 149-156, 1948.

Dante Moreira Leite, educador e escritor, nasceu em Promissão-SP, em 21/10/1927). Licenciou-se em Filosofia (1947-1950) pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Frequentou, como bolsista (1955-1956), a Universidade de Kansas, em Lawrence, Kansas, EUA. Em 1954, doutorou-se em Filosofia, com a tese *O caráter nacional brasileiro: descrição das características psicológicas do brasileiro através de ideologias e estereótipos*. Em 1964, obteve o título de livre-docente, com a tese *Psicologia e literatura*. Em 1973, foi professor titular do Departamento de Psicologia Social e do Trabalho do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Faleceu em 24/2/1976 na cidade de São Paulo-SP.