

Desempenho e adaptação da criança pobre à escola: o padrão de pesquisa do CRPE-SP^I

Marcos Cezar de Freitas^{II}

Resumo

Este artigo analisa como o Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (CRPE-SP) abordou os temas desempenho e adaptação da criança pobre à escola. O foco incide sobre os anos 1956-1963 e dedica especial atenção às manifestações de Dante Moreira Leite e de Luiz Pereira a respeito do assunto. O argumento central é o de que a transformação da cidade de São Paulo em grande metrópole tornou-se o tema articulador com o qual ambos os autores pesquisaram o desempenho e a adaptação de crianças em idade escolar, especialmente aquelas identificadas como suburbanas. Uma nova cultura urbana desafiava a estrutura da escola e, com base no legado de Antonio Candido e de Florestan Fernandes, tais questões foram investigadas com um novo padrão de pesquisa, que se tornou marca do CRPE-SP naquele momento. Esse novo padrão de pesquisa abriu espaço para que novos recursos analíticos fossem mobilizados para o estudo da inteligência da criança em situação escolar. Foram demonstradas as insuficiências dos parâmetros biológicos para a compreensão do fenômeno da reprovação, que tinha números expressivos. Para além de uma nova compreensão antropológica a respeito da interação entre a cultura escolar e os modos de viver das periferias urbanas, o padrão de pesquisa estabelecido enriqueceu o repertório de análises sociológicas sobre a expansão do número de vagas escolares na cidade de São Paulo. Para aquela sociologia da educação que então se renovava, o caráter fortemente excludente da reprovação escolar foi demonstrado de forma magistral.

Palavras-chave

Crianças pobres – Cultura urbana – Escolarização – Padrão de pesquisa – Intelectuais.

I- Este artigo se baseia no projeto de pesquisa denominado "A criança pobre na economia das trocas incompletas: as formas sociais do tempo escolar nos velhos e novos urbanismos", financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

II- Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
Contato: marcos.cezar@unifesp.br

Performance and adaptation of poor children to school: the research pattern of CRPE-SP^I

Marcos Cezar de Freitas^{II}

Abstract

This article examines how Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (CRPE-SP – Sao Paulo Regional Center for Educational Research) addressed the issues of performance and adaptation of poor children to school. It focuses on the years 1956-1963 and devotes special attention to the expressions of Dante Moreira Leite and Luiz Pereira on the subject. The central argument is that the transformation of Sao Paulo city into a great metropolis became the articulating theme with which both authors investigated the performance and adaptation of school-age children, especially those identified as suburban^{III}. A new urban culture challenged the school structure and, based on the legacy of Antonio Candido and Florestan Fernandes, such questions were investigated with a new pattern of research, which became the mark of CRPE-SP at that time. This new research pattern paved the way for new analytical resources to be mobilized to study the intelligence of children at school. The shortcomings of biological parameters for understanding the phenomenon of failure and its significant numbers were demonstrated. In addition to a new anthropological understanding about the interaction between the school culture and ways of living of the urban fringes, the research pattern established enriched the repertoire of sociological analyzes of the expansion in the number of school places in Sao Paulo city. For that sociology of education which then renewed, the strongly exclusionary nature of school failure was demonstrated in a masterly manner.

I- *This article is based on a research project called "A criança pobre na economia das trocas incompletas: as formas sociais do tempo escolar nos velhos e novos urbanismos" (The poor child in the incomplete exchange economy: the social forms of school time in the old and new urbanisms), funded by Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq - National Council for Scientific and Technological Development).*

II- *Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, SP, Brazil.*

Contact: marcos.cezar@unifesp.br

III- *Translator's note: In Brazil, the meanings of the words suburbs and suburban are negative.*

Keywords

Poor children – Urban culture – Schooling – Research pattern – Intellectuals.

Introdução

Muito recentemente, Beisiegel (2013) publicou importante depoimento acerca dos primeiros tempos da pesquisa em sociologia da educação na Universidade de São Paulo. Nesse memorial, o autor retoma sua experiência como ex-aluno e depois professor de sociologia da educação na mesma Instituição e acrescenta informações acerca de sua experiência no Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, o CRPE-SP¹.

Num processo de formação de um vocabulário sociológico próprio, menciona a importância do livro *Sociologia educacional*, de Fernando de Azevedo, mas reconhece nas contribuições de Florestan Fernandes e Antonio Candido os mais densos pontos de partida para a definição do *padrão* de investigação da sociologia da educação brasileira.

Dois ensaios produzidos por Antonio Candido, um publicado como separata do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais – *A estrutura da escola* (1956) – e outro publicado na revista *Pesquisa e Planejamento*, do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo – “As diferenças entre o campo e a cidade e o seu significado para a educação” (1957) – são exemplos relevantes daquela nova forma de se compreender a escola e a vida escolar.

Candido propôs a elaboração de um trato sociológico específico para a realidade escolar, alertando para a complexidade da vida social interna em cada unidade. Esse procedimento, no seu entender, induziria o observador a perceber e a relatar o que cada escola possuía de único em relação às demais (CANDIDO, 1956, p. 1-2).

Na opinião de Beisiegel (2013), Luiz Pereira seria o herdeiro exemplar desse legado, tornando-se não somente responsável pela produção de textos seminais que se tornaram clássicos, mas também expressão singular

da consolidação da excelência implícita ao padrão recebido.

Neste artigo, quero concordar com a leitura histórica e com a argumentação central do autor. Busco também acrescentar um nome com a intenção de aproximar a riqueza desse memorial dos estudos a respeito da infância, os quais têm recorrido à história da pesquisa educacional para compreender um pouco de seus próprios rumos (FREITAS; ZANINETTI, 2012).

No âmbito dos estudos a respeito da criança e infância no Brasil, tornou-se fundamental compreender os contextos nos quais alguns padrões de pesquisa foram definidos. O Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, CRPE-SP, é um capítulo muito relevante nessa história.

A argumentação aqui apresentada se baseia em projeto de pesquisa que utilizou a documentação do CRPE-SP e que, por isso, adquiriu familiaridade com o território intelectual percorrido por Beisiegel. Se o autor rememorou a formação de padrões e indicou as fundações da sociologia educacional brasileira, aqui, pretendo indicar algumas repercussões desse *padrão* adquirido na forma de estudar a aproximação entre escola e crianças pobres.

Em minha opinião, se aquelas influências intelectuais indicaram o caminho, o modo de caminhar dos que se deixaram influenciar, por sua vez, sofreu o impacto da especificidade de alguns temas que o CRPE-SP estimulou como centrais para a pesquisa educacional. Nesse sentido, é necessário também lembrar que o CRPE-SP era um desdobramento regional de um projeto de grande envergadura, que era o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), sediado no Rio de Janeiro.

No âmbito do CRPE-SP, uma conexão virtuosa se estabelecia, ligando sólidos procedimentos de pesquisa com temas férteis e inovadores. Esse cenário favoreceu a produção de importantes estudos acerca da adaptação da criança à escola e vice-versa.

Tal como Beisiegel indica, em Luiz Pereira, de fato, podemos reconhecer a excelência do

1- O CRPE-SP foi criado pelo mesmo Decreto n. 38.460 de 28/12/1955 que criou, no Rio de Janeiro, o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, CBPE, por iniciativa de Anísio Teixeira. Foi vinculado à Universidade de São Paulo em 22/05/1956.

padrão que se estabelecia, mas, na perspectiva deste artigo, também é necessário acrescentar o nome de Dante Moreira Leite para que seja possível compreender o que de tão excelente aconteceu quando parâmetros inovadores se encontraram com temas ligados ao universo das tensões estabelecidas entre escola e crianças urbanas de periferias.

No âmbito dessas tensões, ambos os autores apresentaram questões decisivas para a renovação nos estudos a respeito da inteligência da criança e das situações em que a permeabilidade da escola às crianças de periferia parecia ser bastante reduzida.

A importância do tema urbanização naquele contexto

No transcorrer do século XX, o Brasil experimentou intenso processo de urbanização. Na década de 1950, a população de camponeses ainda era maior do que a urbana. No campo, tínhamos aproximadamente 33 milhões de pessoas e nas cidades, aproximadamente 19 milhões (DÉAK; SCHIEFFER, 2004, p. 11).

Mesmo assim, na metade do século XX, não havia dúvida de que a “estabilidade granítica” do grande país rural, para usar uma expressão de Oliveira Vianna que impressionou Gilberto Freyre, estava se decompondo (FREYRE, 1958).

O país se urbanizava e, em alguns casos, como em São Paulo, acelerava-se um processo de agigantamento que resultaria, como sabemos, em um dos exemplos mais significativos de passagem da condição de *pequeno burgo*, vivida até o século XIX, para a de metrópole, exemplo mundial de concentração urbana com números muito expressivos, que se multiplicaram exponencialmente no transcorrer da segunda metade do século XX.

A expansão de vagas escolares esteve no coração dos desafios suscitados na crescente urbanização que tivemos. Quer como tema, quer como problema, a escola demonstrava estar na essência da produção daquilo que

Williams denominou de “cultura urbana” (WILLIAMS, 1983; 1995).

Mas, para pensarmos como Williams, temos de reconhecer que a escola que disseminamos no transcorrer do século XX não pode ser entendida somente como fato urbano. Trata-se de compreendê-la também, e principalmente, como fator daquilo que se configurou como o *urbano* entre nós. Somos desafiados a pensar a disseminação da escola no Brasil como um *dado de autoria*, ou seja, somos chamados a reconhecer que foi também com a escola que fizemos as cidades que fizemos.

Escola e cidade revelaram-se componentes de configuração recíproca (FREITAS; BICCAS, 2009). No Brasil republicano, não se entende uma sem abordar a outra. Esse é um dado muito relevante para o que se pretende recuperar neste artigo.

Na passagem da década de 1950 para a década de 1960, o agigantamento das cidades e a conseqüente produção da escola de massas ocuparam lugar de destaque no debate travado por intelectuais que concorriam para influenciar aquilo que, no âmbito do CBPE, do Rio de Janeiro, e do CRPE-SP, tornou-se um singular território de disputa: o perfil da pesquisa educacional.

São muitos os registros presentes na documentação remanescente dessas instituições que nos permitem encontrar, nas manifestações de seus protagonistas, representações da escola como *problema urbano* e representações da cidade como *problema escolar* (FREITAS, 2001; 2005).

Naquele contexto, pesquisar educação era fazer pesquisa social (MENDONÇA; BRANDÃO, 1997). Tanto é assim que o principal impresso de divulgação das atividades do CBPE, a *Revista Educação e Ciências Sociais*, indicou inúmeras vezes que o *sentido* da pesquisa educacional *só podia ser* o de realizar pesquisa social.

Tanto no CBPE quanto no CRPE-SP, a pesquisa educacional *derivava* da pesquisa social e era no bojo dessa *derivação* que se travavam intensas discussões a respeito do

padrão de investigação a ser consolidado. Essas discussões permeavam a definição da relevância de temas, objetos e incidiam principalmente sobre as perspectivas a adotar.

Os debates acerca das perspectivas a adotar marcaram os projetos focados no tema da integração da escola na cidade. Com números crescentes, essa integração tinha na sua complexa diversidade um aspecto a desafiar a estabilidade de temas e métodos.

Quando determinado tema se estabilizava na agenda de pesquisa, isso significava que etapas prévias de embate intelectual tinham sido vencidas. Para muitos daqueles intelectuais, o que acrescentava dificuldades interpretativas àquela diversidade era a percepção de que ocorria inevitavelmente a passagem do rural para o urbano.

Nesse sentido, para usar um dos jargões do CBPE, a passagem do rural para o urbano fazia com que cada cidade pudesse ser entendida como *laboratório* de observação cultural. Estava em disputa a produção de sentido sobre o quê e como observar (XAVIER, 2000).

Essa situação conferia ao adjetivo *suburbano* uma condição especial. Cultura suburbana era, naquele contexto, um lugar simbólico onde permaneciam instalados personagens de um tempo que ainda *estava para ser dissolvido* no encontro com a cidade. As periferias das grandes cidades eram, de certa forma, apreendidas com representações do encontro entre racionalidade urbana e rusticidade rural, estando a segunda condenada a dissolver-se na expansão da primeira.

A questão da complexa diversidade do país tornou-se um tema indissociável das preocupações que acompanhavam aqueles intelectuais a respeito do que eles mesmos denominavam “velhos e novos urbanismos” (PEREIRA, 1959). A referência a *velhos e novos urbanismos* se recriava cada vez que se acentuava a importância de adotar padrões de pesquisa adequados para garantir que realidades urbanas emergentes fossem *conhecidas de perto*, quando convertidas em objeto de pesquisa.

O CBPE e o CRPE-SP eram espaços institucionais que estimulavam a presença de pesquisas sociológicas e antropológicas junto aos pesquisadores educacionais. Isso possibilitava verificar a sobrevivência de *socializações arcaicas* (os chamados velhos urbanismos) e compreender o impacto dissolvente da escola no modo de viver das grandes cidades (os novos urbanismos). Ambos os centros de pesquisa, especializados em educação, procuravam assegurar um padrão de cientificidade baseado principalmente na autoridade descritiva dos estudos de caso.

No universo institucional tanto do CBPE quanto do CRPE-SP, o estudo de caso despontava como padrão considerado necessário para que a singularidade da pesquisa educacional pudesse ser reconhecida e afirmada dentro de um cenário em que as disputas intelectuais se intensificavam e ganhavam repercussão nacional. O estudo de caso se firmou como padrão de pesquisa entre aqueles que passaram por ambos os centros e, no bojo dos mesmos acontecimentos, a relação entre cidade e escola foi abordada com diferentes apropriações da palavra *adaptação*.

O objetivo principal deste artigo, portanto, é elucidar como o desempenho e a adaptação de crianças chamadas *suburbanas* à escola, escola essa que chegava às periferias, foram temas apropriados por Dante Moreira Leite e Luiz Pereira, que atuaram no CRPE-SP.

No CRPE-SP, produzia-se uma abordagem que era, simultaneamente, a dimensão regional das pesquisas do Departamento de Pesquisa Educacional e de Pesquisa Social do CBPE do Rio de Janeiro e a dimensão de afirmação de um padrão próprio de pesquisa. A riqueza da documentação preservada² possibilita registrar alguns aspectos singulares de uma cena que se tornou capítulo indispensável para uma sociologia histórica da adaptação da criança à escola no Brasil.

2- A documentação do CBPE está preservada no Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, e a do CRPE-SP no Centro de Memória da Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Tensões na difusão da escola

O *alastramento de escolas pelas metrópoles*, expressão típica dos Boletins do CBPE, ensejou a produção de *surveys*, ensaios e projetos voltados para a experiência de infância em contextos de expansão territorial urbana (HAVIGHURST, 1957, p. 21).

Crianças pobres eram personagens novas nos também novos prédios escolares, os quais renunciavam um tempo em que a educação na forma escolar tornava-se também conquista das bordas, das franjas de cidades que estavam prestes a experimentar intensa explosão demográfica urbana.

As histórias do CBPE e do CRPE-SP oferecem um ângulo especial para o estudo da história da educação brasileira, especialmente no que diz respeito ao *impacto* da presença da criança pobre em meios escolares urbanos.

Nas décadas de 1950 e 1960, foi possível identificar certo embate entre os que se valiam de repertórios de avaliação e mensuração da inteligência da criança, utilizando parâmetros considerados válidos desde a década de 1920, e aqueles que afirmavam que, se a escola passava a abranger novos perfis populacionais, seus instrumentos de avaliação deveriam também ser renovados para que não se convertessem em instrumentos de expulsão da criança pobre dos territórios escolares.

Foi Antonio Candido quem chamou atenção para a presença de “inteligências rústicas” nas cidades, numa referência ao “choque de mentalidades” que estava em andamento (CANDIDO, 1957).

Desde o início, o projeto CBPE mobilizou intelectuais brasileiros e estrangeiros com afinidades metodológicas e temáticas. Mas essas afinidades constantemente se desmanchavam nas situações que exigiam definição do objeto de pesquisa a ser delineado como de *interesse comum*. Eram afinidades frágeis e vulneráveis às demandas por alinhamento político.

Foi nos domínios do CRPE-SP que os estudos urbanos suscitaram uma novidade

singular relacionada ao tema escolarização. A irradiação das práticas escolares, no bojo do processo que agigantava o tecido urbano, proporcionava àqueles debates novas apropriações do tema da adaptação da criança à escola.

Esse tema já estava presente desde pelo menos o final do século XIX, nas cidades do Rio de Janeiro e São Paulo. Mas a inflexão que o CBPE e o CRPE-SP trouxeram à questão diz respeito à percepção desenvolvida em ambos os lugares de que a “escola estava sendo deslocada” (PEREIRA, 1967) e que, por isso, o próprio tema da adaptação deveria ser pensado à luz dessa expressiva diferença.

As salas de aula instaladas em locais periféricos ou interioranos tornaram-se representações de cenários nos quais aqueles intelectuais imaginavam assistir à “diluição do passado” em práticas de racionalização modernizadora (KLINEBERG, 1956; PEREIRA, 1967).

Por isso, a discussão acerca da adaptação da criança à escola não era o mesmo em relação às discussões do início do século XX ou da década de 1920, pródiga em reformas educacionais. O tema foi reapropriado e isso proporcionou àqueles intelectuais apostar num objeto de pesquisa permeado pelo interesse em decifrar o *modus operandi* da escola, vislumbrando-a por dentro, como encarecia Antonio Candido desde 1956.

Dessa forma, especialmente em São Paulo, o CRPE-SP converteu cada sala de aula catalogada em seus registros em laboratório de análise social, fazendo, à sua maneira, aquilo que o CBPE fazia com as chamadas *cidades laboratório*, em sentido mais amplo (XAVIER, 2000).

Se, no CBPE, as *cidades laboratório* eram lugares considerados ainda arcaicos, ainda não tocados pelas dinâmicas representadas como modernas, no CRPE-SP, as salas de aula das escolas públicas eram representadas como locais que ainda conservavam as tensões entre o rural e o urbano (AZANHA, 1959).

Essas tensões eram consideradas visíveis e avaliáveis, desde que fosse possível investigar o conjunto de respostas que cada criança

pudesse oferecer aos estímulos escolares que passavam a fazer parte do cotidiano.

Os estudos a respeito do corpo e do intelecto da criança, assim mesmo, com a separação entre a conformação corporal e a intelectual, eram tomados como parte do processo de decifração dos efeitos do modo de viver sobre as possibilidades de aprender.

Quem manuseia a documentação conservada do CRPE-SP percebe que, em relação a esse tema, o padrão de investigação repercutia a presença de Florestan Fernandes na geografia política e intelectual que demarcava o fato de o centro regional de pesquisa ter sido alocado na Universidade de São Paulo.

Florestan foi um dos intelectuais que insistiu para que os estudos a respeito da infância se sobrepusessem aos estudos acerca das crianças e suas dificuldades escolares. Ou seja, de suas intervenções, o CRPE-SP recebia constantes estímulos para que a análise do modo de viver predominasse sobre as análises de desempenho. Sua familiaridade com a questão não se originava em interesses pedagógicos (FERNANDES, 1963).

Entre 1942 e 1959, Florestan Fernandes investigou e publicou estudos a respeito de folclore e mudanças sociais na cidade de São Paulo, os quais foram reunidos em livro que se tornou referência no assunto desde o início da década de 1960 (FERNANDES, 1961; 2004).

É importante notar o esforço de Florestan Fernandes no sentido de resgatar a importância do folclore para a compreensão sociológica das mudanças sociais que estavam em curso na cidade de São Paulo. A análise que o autor empreendeu acerca da “a cultura de folk, em desagregação, e a cultura civilizada, em emergência e expansão” legou um rico e singular material a respeito da configuração cultural da vida urbana brasileira (FERNANDES, 2004, p.11), especialmente no que toca ao até então pouco estudado nexos entre cultura, infância e cidade. Essa tríade reapareceu fortemente no CRPE-SP pelas mãos de Dante Moreira Leite e de Luiz Pereira.

O corpo e a inteligência das crianças foram focados com lentes antropológicas e sociológicas, tanto no Rio de Janeiro como em São Paulo. Naquele contexto, muitas vezes a sociologia, a antropologia e as técnicas etnográficas eram mobilizadas do conjunto de saberes identificado como necessário para o desvendamento dos efeitos da escolarização no corpo e no intelecto da criança.

Por isso, reconhecia-se que ampliar a abrangência populacional da escola significava também trazer para o “território da homogeneidade e dos rituais de trabalho simultâneo” (FREITAS, 2011; 2013) crianças cujas particularidades pessoais e sociais desestabilizariam duas premissas básicas da educação na forma escolar: 1) *turmas* por faixa etária organizadas em 2) *séries anuais*.

A consolidação da escola seriada e sua multiplicação pelo país na primeira metade do século XX foi um processo permeado pela presença de intelectuais que se valeram de aferições, testes e medidas com as quais se detectava a presença maior ou menor dos *indícios de anormalidade* entre as crianças que chegavam à escola (MONARCHA, 1992; 1997; 2001; 2005; 2008a; 2008b).

No CBPE e no CRPE-SP, o período de generalização da escola pública republicana no Brasil foi identificado como uma *fase* (palavra típica da década de 1950) em que, ao mesmo tempo, se consolidavam modelos e se reagia à chegada da criança à escola em números mais significativos.

Essa reação entrou novamente em questão a partir de 1957, com a aceleração na expansão de vagas públicas na cidade de São Paulo. Tratava-se de compreender a incorporação na escola de crianças de locais ermos, periféricos, suburbanos e que, por isso mesmo, punham em risco os fundamentos homogeneizantes da escola seriada.

Para utilizar mais uma vez a expressão que Antonio Candido construiu no âmbito do CRPE-SP, pode-se perguntar: qual seria o grau de (in)compatibilidade entre “mentalidades

urbanas e rurais” no encontro que, por suposto, a escola inevitavelmente acabaria proporcioneando? (CANDIDO, 1957).

No Rio de Janeiro, na documentação catalogada junto ao CBPE, percebe-se que investigações acerca das *expectativas* foram inúmeras vezes organizadas³. Uma das representações mais encontradas acerca do que as cidades tinham a oferecer para além do trabalho assalariado era a descrição do mundo urbano como lugar que oferece “gratuitamente escola do governo” (FREITAS; BICCAS, 2009).

Escola e cidade tornavam-se gradualmente referências recíprocas. Percebe-se que algumas décadas após 1930 a escola pública tornou-se uma complexa *personagem urbana* com quase nenhuma familiaridade com o lastro rural da cultura brasileira. O percurso para tornar o país predominantemente urbano demonstrava ser um caminho sem volta, ainda que, naquele momento, os pesquisadores de ambos os centros tivessem diante de si números diferentes do que temos hoje. O Brasil era ainda, como nos ensinou Lima (1999), um *grande sertão*.

O deslocamento humano sempre provocou perplexidade. O impacto da escolarização sobre esse “povo da raiz” (HUTCHINSON, 1957, p. 37) foi uma questão permanente nos anos mais férteis do CBPE e do CRPE-SP. Mas nesse processo mantivemos em “estado de alerta” (LEITE, 1992) uma espécie de aversão generalizada àqueles que se deslocaram dos muitos sertões para os subúrbios das cidades grandes.

Nesses subúrbios, a escola também foi conquistada como direito, mas seu valor sociopolítico foi depreciado. Depois do impacto da escola, os estudos de mobilidade social estão entre os mais expressivos nos Departamentos de Pesquisa Social do CBPE e do CRPE-SP, quantitativa e qualitativamente (FERNANDES, 1963; HAVIGHURSTa, 1957; PEARSE, 1957).

3- Um exemplo de texto que repercutia a iniciativa sempre presente de estudar *expectativas* pode ser indicado no ensaio “A antropologia social e o sistema educacional”, que Fred Eggan publicou no número 10 da revista *Educação e Ciências Sociais*, em 1959, e que era um dos principais instrumentos de divulgação de pesquisas realizadas no CBPE. Outro exemplo pode ser recolhido em Séguin, 1959.

A expansão da escola pública movia-se em direção às periferias de forma paradoxal e ambígua. Menciono paradoxo e ambiguidade porque, ao mesmo tempo em que a ampliação do acesso indicava vitórias inerentes à democratização na ocupação dos lugares onde os bens da cultura escolar se dão à partilha, uma série de subordinações sociais restringia o alcance desse ganho político.

Essa restrição na qualidade do ganho se deu na medida em que a expansão muitas vezes foi assimilada socialmente como conquista de um direito, mas também foi percebida como aquisição de um serviço precário oferecido às pessoas consideradas muitas vezes indistintamente como pobres que vivem em situações precárias e que, portanto, não têm intelecto, só estômago.

O fato é que a expansão na oferta de vagas que estava em marcha desde a década de 1930 não estava conduzindo crianças e jovens para instalações palacianas arquitetadas pelos primeiros republicanos, como se sonhava no início do século XX, mas sim para instalações planejadas para o aluno número, o aluno antes de tudo contabilizado como item orçamentário.

Esse processo, na forma como se dava, deixava no passado ainda muito próximo um modelo de professor, um modelo de prédio escolar e certa ordenação presente nos projetos de distribuição da escola nas cidades, sobretudo as de grande porte. Essa situação não passava despercebida a Dante Moreira Leite e a Luiz Pereira e neles repercutiam tanto as lições de Antonio Candido, como também as de Florestan Fernandes.

A história da expansão da escola pública no Brasil se fez acompanhar da produção de *receituários* sobre o que fazer com crianças e adolescentes pobres. Na década de 1950, os conceitos básicos utilizados para enfrentar essa questão eram *assimilação* e *adaptação* (LOPES, 1959). Mas, no âmbito do CRPE-SP, o uso do conceito de *adaptação* predominava sobre o de *assimilação*.

No CBPE, o analfabetismo era indicado como peça fundamental nos diagnósticos que

explicitavam as causas do nosso atraso social. Já no CRPE-SP, ao redor da noção de atraso, giravam representações do anacronismo de nossas estruturas educacionais, que nem bem chegavam às periferias e já eram consideradas incompatíveis com “o tipo humano lá instalado” (LEITE, 1959; PEREIRA, 1959; GOUVEIA, 1957; MOREIRA, 1957).

No CBPE, as metáforas alusivas às raízes favoreciam estudos acerca do entorno da escola, com base principalmente nos estudos de comunidade. Já no CRPE-SP, despontavam estudos a respeito da *quebra de padrões culturais* que filhos escolarizados introduziam no cotidiano das famílias suburbanas, o que favorecia a utilização da categoria *racionalização de atitudes* (BASTIDE, 1971; LAMBERT, 1973; FREITAS, 2005).

No transcorrer do século XX, o tema da homogeneidade (ou da sua falta) firmou-se como questão estratégica nos momentos nos quais os debates a respeito da equalização de oportunidades influenciaram diretrizes para a organização da escola, suas avaliações, sua abertura à circulação de métodos e sua apropriação de estratégias pedagógicas.

A planta institucional dos anos 1950 e 1960 não era a mesma que aquela de 1929, o que permitiu a Lourenço Filho elaborar seus *Testes para verificação da maturidade para a escrita* (1929). Se o objetivo de Lourenço Filho foi o de consolidar critérios para a organização de classes homogêneas, ou seja, para solidificar as fundações da escola seriada no Brasil, no âmbito do CBPE e dos CRPEs, a própria noção de homogeneidade passou a ser posta em questão. Especificamente no CRPE-SP, esse fundamento passou a ser muito relativizado.

Quando inicialmente planejada para as regiões centrais das grandes cidades, no amanhecer da República, a escola era representada como *força centrípeta* necessária para atrair para os seus domínios as crianças que deveriam ser civilizadas nos moldes de uma civilização escolar.

A chegada gradual da instituição às periferias das grandes cidades tornou-a

muitas vezes refém de plataformas políticas que propunham que a escola pública atuasse como *força centrífuga*, capaz de conter a *rudeza* das periferias em seu próprio território (MOREIRA, 1957).

Os temas comunidade e subúrbios eram mobilizados para justificar a elaboração de muitos projetos voltados à verificação do impacto da chegada da educação escolar entre aqueles que, via de regra, passaram a ser vistos como pessoas que não estavam preparadas para a rigidez das rotinas escolares.

No Rio de Janeiro, a expressão *crianças de comunidades* tornou-se quase um jargão, um complemento necessário à descrição de alunos de determinados locais das cidades. Os debates relacionados às possíveis adaptações da escola às realidades locais ensejavam aos pesquisadores colocar em dúvida se a escola que chegava às margens, às franjas das cidades era, ainda, a mesma instituição e se era capaz de “surtir os mesmos efeitos” (CBPE, 1955). Em São Paulo, a expressão que se generalizava era *crianças de periferia* (FERNANDES, 1963).

Deve-se lembrar que a própria conceituação de comunidade, subúrbio, e de periferia recebeu a contribuição decisiva do CBPE, pelos estudos específicos de João Roberto Moreira (1957), e do CRPE-SP, pelos estudos também específicos de Luiz Pereira (1959; 1967).

Para usar uma linguagem familiar aos pesquisadores do CRPE-SP, parecia-lhes ser possível observar a escola em meio aos chamados *sertões internos* das grandes cidades, nos seus locais *de borda*, nos quais o moderno da gramática urbana não se fixara ainda e o arcaico dos *resíduos rurais* não estava plenamente dissolvido (FREITAS, 2001).

Tais situações estimularam expedientes de aplicação de escalas de verificação de maturidade e de escalas de verificação de vocabulário familiar, para além de outros expedientes de escalonamento das dificuldades individuais e coletivas. Mas foi justamente nessas condições que o padrão assumido por Dante Moreira Leite e Luiz Pereira em São Paulo fez diferença.

O padrão de análise e sua incidência sobre a avaliação

As vagas escolares se expandiam e a chamada diversificação cultural dos estratos que experimentavam a aproximação em relação ao mundo escolar causava, no âmbito do debate intelectual, oscilações no sentido atribuído à arte de medir a inteligência. A hora era de dúvida: como compreender o encontro entre aquilo que era chamado de cultura elaborada, com práticas cidadinas ainda impregnadas de rusticidade?

O desafio gerado pelo *aluno que não aprende* mobilizava recursos analíticos os mais diversos, em nome do esclarecimento a respeito dos dramas do intelecto quando submetido a condições adversas. Inteligência tornava-se uma palavra esvaziada na forma de se referir ao desempenho escolar que os atores do CBPE e CRPE-SP propunham. O movimento centrífugo das vagas escolares não distribuía tudo o que podia e não recolhia daquelas crianças o que podia recolher.

No CRPE-SP, Dante Moreira Leite, que sempre fez questão de colocar em dúvida o alcance de propostas de análise do desempenho excessivamente focadas na mensuração, garantiu espaço para novos estudos a respeito da *inteligência e desempenho escolar*. Abriu-se um tempo e um espaço institucional em que as representações da anormalidade encontravam mais rejeição que adeptos.

O CBPE e o CRPE-SP reagem a um processo específico de expansão dos números escolares. Foi a ideia de que esse processo revelou certa *inadaptação* da criança pobre à escola que estimulou pesquisadores de ambos os centros de pesquisa a questionar a universalidade das configurações internas da escola pública brasileira.

A diferença na abordagem de Moreira Leite pode ser assim sintetizada. No final da década de 1950, a divisão de estudos e pesquisas educacionais do CRPE-SP propunha estabelecer programas de verificação de *escalas de escolaridade*, com o objetivo de “avaliar o

quantum de escolarização o aluno trazia consigo, sem prender-se em demasia na avaliação de zero a dez” (CRPESP, 1959, p. 131-132).

Essas *escalas de escolaridade* tinham a intenção de proporcionar ao professor orientação pedagógica para que o nível cultural de cada família pudesse ser apreendido. Em São Paulo, as escalas de escolaridade foram, por assim dizer, festejadas, como se representassem o ponto final para os estudos de inteligência que ainda manejavam conceitos e metodologias herdeiros de certa antropologia pedagógica que tinha conexões genealógicas com a antropologia criminal do século XIX.

Dante Moreira Leite, a partir de 1958, começou a insistir para que constasse, do programa do CBPE, a avaliação do sentido econômico que a reprovação escolar adquiria na sociedade brasileira (LEITE, 1959; p. 15), considerando a reprovação na forma como se dava, antes de tudo, instrumento de exclusão social.

Mas não seria correto restringir essa nova percepção somente aos domínios do CRPE-SP. No Rio de Janeiro, essa troca de sinais pode ser percebida nos inúmeros estudos que reivindicavam uma *etnografia própria e necessária* para estudar a escolarização da criança favelada, sem os excessos de métrica das aferições de inteligência (CONSORTE, 1956; 1959).

As pesquisas, tanto no CBPE quanto no CRPE-SP, passaram a ser movidas por uma dinâmica que tinha, inclusive, um lema: *a escola só se conhece de perto*. Assim como Dante Moreira Leite em São Paulo chamara a atenção para o problema da repetência, Consorte, no Rio de Janeiro, verificou que a reprovação tinha números nada generosos para com as crianças pobres em geral e as faveladas em particular. Numa das escolas pesquisadas pela antropóloga, 42% das crianças matriculadas na primeira série eram repetentes.

Diante da suposta dicotomia entre adaptar a criança à escola ou adaptar a escola à criança, e entre adaptar a escola à comunidade ou adaptar a comunidade à escola, novos padrões de pesquisa apresentavam-se como necessários.

A configuração desse campo, no sentido que Bourdieu (2000) dá à palavra, oferece o ensejo para que se perceba que, no que toca aos estudos acerca da inteligência da criança, uma nova autoridade argumentativa se fez presente e o mote que tornou possível a manifestação daqueles jovens pesquisadores foi a “anatomia cultural” (CRUZ, 1961) das periferias das grandes cidades, ou seja, a escolarização de crianças até então classificadas como *suburbanas*.

Para esses novos intérpretes, os repertórios de aferição, medida e avaliação da inteligência tinham pouco ou nada a dizer àqueles que povoavam os *novos sertões*, os locais suburbanos em que escola pública e a expansão urbana trocavam suas incompletudes.

Os boletins publicados constantemente reforçavam a utilização do slogan *cada escola é uma escola*, o que significava um entendimento conjunto sobre a unidade escolar como unidade sociológica e antropológica (EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS, 1956, p. 20). Contudo, se os componentes internos de cada escola sugeriam diferentes processos de observação e diferenciação, as diferenças entre o campo e cidade eram aquelas que permaneciam *ao fundo* como referências mais complexas.

Luiz Pereira assimilava uma orientação de Henri Lefebvre, que conheceu lendo Antonio Candido. Concordou que as desigualdades mais visíveis das realidades urbanas suscitadas na modernidade eram as desigualdades entre homem e mulher, entre ricos e pobres e entre citadinos e camponeses (CANDIDO, 1957, p. 53).

Desenvolvia-se um padrão de pesquisa atento àquilo que, naquele contexto, era definido como *dualidade básica* da sociedade brasileira. Tínhamos em nossas *entranhas sociais* uma diferença arraigada entre mentalidades agrárias e mentalidades urbanas.

O novo perfil demográfico que começava a configurar as grandes cidades promovia intensa aceleração no ritmo de vida. As pesquisas em andamento deparavam-se com crianças que tinham perdido uma referência de *habitat* e adquirido novo espaço existencial.

O que impactava fortemente aquela geração de intelectuais era a percepção de que microcidades de mentalidade rural sobreviviam dentro e ao lado das zonas citadinas, que não chegavam a ser um todo de mentalidade urbana (CANDIDO, 1957, p. 59-60).

Dante Moreira Leite interveio em muitos debates, tomando por ponto de partida a argumentação de Antonio Candido:

Se o início da civilização industrial desorganiza a família tradicional e as formas tradicionais de proteção à infância (como o apadrinhamento), [é] preciso criar instituições que as substituam. Compreende-se, assim, que a escola deixe de ser uma instituição voltada, exclusivamente, para o preparo intelectual e passe a desempenhar a função muito mais ampla de ajustar a criança à vida social (LEITE, 1959, p. 16).

A apropriação de padrões entre os autores se dava, nesse caso, ao redor do tema adaptação, fosse da escola à criança, fosse da criança à escola.

Florestan Fernandes envolveu-se ativamente com o projeto dos centros em quase todas as etapas, desde o planejamento até sua concretização. Seu momento de maior engajamento no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais deu-se na fase inicial, quando foi escolhido como debatedor do documento inicial, escrito por Oto Klineberg. No Centro Regional de São Paulo, sua atuação foi mais intensa na primeira gestão, de Fernando de Azevedo, entre 1956 e 1961, continuando, logo após, como colaborador na gestão de Laerte Ramos de Carvalho.

Mais do que um colaborador, Florestan foi um analista constante dos rumos tomados pelos estudos de comunidade. Na elaboração das diretrizes do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e do planejamento do trabalho das Divisões de Pesquisa, Florestan manifestou um ponto de concordância em relação ao documento base, assim sintetizada por José Mário Pires Azanha:

A idéia principal desse documento era a de que os Centros deveriam organizar-se com o objetivo de elaborar um mapa cultural do Brasil e um mapa educacional [...]. A idéia fundamental era de que nós não tínhamos conhecimento sistematicamente organizado sobre o Brasil; embora tivéssemos aí, centenas, milhares de estudos feitos ao longo de séculos de existência do país, nós não tínhamos tido a preocupação de uma obra de síntese - que fosse capaz de nos dar... um mapa cultural do Brasil e [um] mapa educacional do Brasil. A idéia do Prof. Klineberg é a de que a feitura desses mapas seria o ponto de partida para um esforço de descentralização das soluções educacionais brasileiras; [...] mas a idéia dele é de que um esforço de descentralização poderia ser superficial e até inútil, se não levasse em conta fortes características de diferenciação cultural, social e educacional, que nós tínhamos (AZANHA, 1959, p. 27).

Luiz Pereira foi o responsável pela produção dos exemplos mais significativos de adoção do padrão inspirado nos parâmetros suscitados nas muitas intervenções de Candido e de Florestan. Ao seu lado, no CRPE-SP, a movimentação intelectual era intensa. Enquanto os pesquisadores vinculados ao CRPE-SP produziam levantamentos acerca da leitura e da escrita nas escolas da capital paulista, de questões administrativas nas unidades escolares, da fadiga entre estudantes na cidade de São Paulo, da relação entre o ensino médio e a estrutura socioeconômica, alguns grupos escolares eram escolhidos para laboratório de estudo. Nesse caso, as unidades escolhidas permitiam a observação das mencionadas *escalas de escolaridade*.

Luiz Pereira dirigiu o projeto *Rendimento e deficiências do ensino primário* (CRPESP, 1959). Esse estudo proporcionou ao autor lidar a seu modo com a metáfora dos dois brasis, a imagem do país cujo arcabouço legal não corresponde às tramas do cotidiano real. Para Luiz

Pereira, a falta de homogeneidade dificultava o uso da planificação racional nos debates educacionais, evidenciando que Florestan Fernandes os havia convidado também à leitura de Karl Mannheim. Luiz Pereira admitia que:

[...] as camadas inferiores das comunidades citadinas vivem segundo um estilo não inteiramente urbano. Os contingentes migratórios vêm a fazer parte delas, permanecendo como portadores de muitos complexos da cultura rústica, continuando a viver o *rural na cidade* (PEREIRA, 1959, p. 1, grifos do autor).

Aquela geração tentava compreender o impacto da escolarização na vida social e buscava, ao mesmo tempo, evidenciar as formas por meio das quais *mentalidades rústicas* representavam um contraponto permanente à racionalização característica da mentalidade urbana. Segundo Luiz Pereira:

A análise desse conteúdo cultural da atividade ensino-aprendizagem mostra ser ele parte do patrimônio cultural de camadas citadinas sócio-econômicas não inferiores e evidencia a ligação estreita desse conteúdo cultural com um estilo urbano de vida, possuído principalmente por tais camadas. A transmissão desse conteúdo implica, portanto, na comunicação de um estilo urbano de vida social, cultural e econômico. Assim sendo, o subgrupo de ensino primário atua nas comunidades rurais e semi-rurais, como agência de desintegração de um estilo não urbano de vida e, ao mesmo tempo, como agência de urbanização (PEREIRA, 1959, p. 1).

Que efeitos esperar da associação entre a escola urbana e a mentalidade rural?

[...] avulta a função urbanizadora desta associação, realizada sob formas específicas várias: integração dos brasileiros numa

comunidade nacional com base numa cultura urbana; [...] desintegração do estamentalismo e outras frações de estrutura social das comunidades rústicas [...]. (PEREIRA, 1959, p. 1).

O padrão de pesquisa adquirido por Dante Moreira Leite e por Luiz Pereira encontrava nos temas desempenho e adaptação da criança pobre à escola a oportunidade para evidenciar que os intelectuais do CRPE-SP adquiriram luz própria.

A criança em questão, como objeto de pesquisa, foi abordada no bojo de interpretações que permanecem como exemplos de grande relevância para o estudo da complexa relação que subsiste em nossa sociedade entre cultura urbana e cultura escolar. Produzia-se renovada interpretação a respeito do lugar de direito a que cada criança fazia jus na *comunidade nacional*.

Considerações finais

Em novembro de 1961, o diretor do CRPE-SP, Laerte Ramos de Carvalho, promoveu a fusão entre os Departamentos de Pesquisa Social e de Pesquisa Educacional. Simultaneamente, foram articuladas as condições para que o curso de pedagogia da USP fosse transferido para a Cidade Universitária,

especificamente para as instalações do CRPE-SP, o que se efetivou em 1962.

Nesse mesmo ano, a UNESCO e o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) emitiram documento conjunto em que expressavam ser o CRPE-SP o local mais adequado para a formação de pesquisadores na área educacional (ZUBINZKY, 1975). Certa internacionalização do CRPE-SP ocorreu a partir de 1963, com a presença de pesquisadores da Universidade de Chicago interessados em pesquisas a respeito da estrutura socioeconômica e ensino médio.

As luminosas indicações de Antonio Candido e Florestan Fernandes se materializaram em escritos que, desde as primeiras versões, revelaram-se destinados a ocupar lugar de destaque na história da educação brasileira.

Os escritos de Dante Moreira Leite e Luiz Pereira podem ser reconhecidos como expressão mais densa do *padrão CRPE-SP*, o qual repercutiu numa forma singular de investigação acerca do desempenho e da adaptação da criança pobre à escola. Esse padrão singular de investigação procurou mostrar que a inteligência da criança e as vicissitudes de sua chegada e permanência na escola são questões que não podem ser reduzidas às verificações e mensurações de desempenho. De forma exemplar, demonstravam que a questão estava profundamente relacionada à construção do país, como um todo, para todos.

Referências

- AZANHA, José Mario Pires. Pesquisa educacional no CRPE: CRPESP, CRPE, AS, **Dossiê INEP**, 8 1(32), p. 27-31, 1959.
- AZEVEDO, Fernando de. Para a análise e interpretação do Brasil: pequena introdução ao estudo da realidade brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, INEP, v. 24, n. 60, p. 3-29, out./dez. 1955.
- BASTIDE, Roger. **Brasil: terra de contrastes**. São Paulo: DIFEL, 1971.
- BEISIGEL, Celso de Rui. Os primeiros tempos da pesquisa em sociologia da educação na USP. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, ahead of print, 20 p, 2013.
- BOLETIM CRPE-SP, São Paulo, n. 15, p. 131-132, 1959.
- BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- CANDIDO, Antonio. A estrutura da escola. **Separata do Boletim CBPE**, Rio de Janeiro, CBPE: INEP, 1956.
- CANDIDO, Antonio. As diferenças entre o campo e a cidade e seu significado para a educação. **Pesquisa e Planejamento**, São Paulo, CRPE-SP, v. 1, p. 107-128, 1957.
- Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, INEP, v. 24, n. 59, p. 119-121, jul./set. 1955.
- CENTRO Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Os estudos e as pesquisas educacionais no Ministério da Educação e Cultura. **Educação e Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, CBPE, v. 1, n. 1, 1956.
- CONSORTE, Josildeth Gomes. A educação nos estudos de comunidades. **Educação e Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, CBPE, v. 1, n. 2, p. 63-106, 1956.
- CONSORTE, Josildeth Gomes. A criança favelada e a escola pública. **Educação e Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, CBPE, v. 5, n. 11, p.45-60, 1959.
- CRUZ, Levy. Espaço, tempo, região e educação. **Região e Educação**, Recife, CRPE, v. 1, n. 1, 1961.
- DÉAK, Csaba; SCHIFFER, Sueli Terezinha Ramos. **O processo de urbanização no Brasil**. São Paulo: Edusp, 2004.
- EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS: boletim, Rio de Janeiro, CBPE: INEP, n. 1. 1956.
- FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. São Paulo: Anhamby, 1961.
- FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- FERNANDES, Florestan. A escola e a ordem social. **Pesquisa e Planejamento**, São Paulo, CRPE, 6, p. 137-153, 1963.
- FREITAS, Marcos Cezar de. **A criança pobre na economia das trocas incompletas: as formas sociais do tempo escolar nos velhos e novos urbanismos**. Brasília: CNPq, 2013. 45 p. Projeto produtividade pesquisa 2010-2013.
- FREITAS, Marcos Cezar de. **Alunos rústicos, arcaicos e primitivos: o pensamento social no campo da educação**. São Paulo: Cortez, 2005.
- FREITAS, Marcos Cezar de. **História, antropologia e a pesquisa educacional: itinerários intelectuais**. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREITAS, Marcos Cezar de. **O aluno incluído na educação básica: avaliação e permanência**. São Paulo: Cortez, 2013.

- FREITAS, Marcos Cezar de. **O aluno problema**: forma social, ética e inclusão. São Paulo: Cortez, 2011.
- FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. **História social da educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.
- FREITAS, Marcos Cezar de; ZANINETTI, Bruna. **Palavras chave e itinerários intelectuais na história da pesquisa social com alunos pobres**. Brasília: CNPq, 2012. Relatório de pesquisa.
- FREYRE, Gilberto. Discurso na instalação do Centro Regional de Pesquisas Educacionais no Recife. **Educação e Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, CBPE, v. 3, n. 7, p. 105-114, 1958.
- GOUVEIA, Aparecida Joly. Milhares de normalistas e milhões de analfabetos. **Educação e Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, CBPE, v. 9, n. 17, maio/ago. 1961.
- HAVIGHURST, Robert James. Como a educação muda a sociedade. **Educação e Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, CBPE, v. 2, n. 4, mar. 1957.
- HAVIGHURST, Robert James. Educação, mobilidade social e mudança social em quatro sociedades. **Educação e Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, CBPE, v. 2, n. 6, nov. 1957a.
- HUTCHINSON, Bertram. Aspectos da educação universitária e status social em São Paulo. **Educação e Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, CBPE, v. 2, n. 4, mar. 1957.
- KLINBERG, Oto. **Centro Educacional de Pesquisas Educacionais**: documentos iniciais. Rio de Janeiro: CBPE: INEP, 1956. Separata de Educação e Ciências Sociais.
- KUBINZKY, Zita de Paula. "Centro regional de pesquisas educacionais do sudeste: esforço histórico e estrutura atual". **Pesquisa e Planejamento**, São Paulo, CRPE, n. 16, p. 7-28, 1975.
- LAMBERT, Jacques. **Os dois brasis**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973. (Coleção Brasileira; 335).
- LEITE, Dante Moreira. A promoção automática e a adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno. **Pesquisa e Planejamento**, São Paulo, CRPE, v. 3, p. 15-26, jun. 1959.
- LEITE, Dante Moreira. **O caráter nacional brasileiro**. São Paulo: Ática, 1992.
- LIMA, Nísia Trindade. **Um sertão chamado Brasil**. Rio de Janeiro: Revan, 1999.
- LOPES, Juarez R. Brandão. Estrutura social e educação no Brasil. **Educação e Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, CBPE, v. 4, n. 10, abr. 1959.
- LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. Teste ABC para verificação da maturidade para a leitura e escrita. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1929.
- MENDONÇA, Ana Waleska; BRANDÃO, Zaia. **Por que não lemos Anísio Teixeira?** Rio de Janeiro: Escola de Professores, 1997.
- MONARCHA, Carlos. As três fontes da pedagogia científica: a psicologia, a sociologia e a biologia. **Didática**, São Paulo, v. 28, p. 41-49, 1992.
- MONARCHA, Carlos. Cânon do movimento pedológico: Clemente Quaglio (1872-1948). In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 7. Porto, 2008. **Cultura escolar, migrações e cidadania**. Porto, 2008a.
- MONARCHA, Carlos. **Lourenço Filho**: outros aspectos, mesma obra. Campinas: Mercado de Letras, 1997.
- MONARCHA, Carlos. **Lourenço Filho e a organização da psicologia aplicada à educação (São Paulo: 1921-1934)**. Brasília: MEC: INEP, 2001.

MONARCHA, Carlos. O triunfo da razão psicotécnica: media humana e equidade social. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria H. C. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação brasileira**. Petrópolis: Vozes, 2005.

MONARCHA, Carlos. Testes ABC: origem e desenvolvimento. **Boletim da Academia Paulista de Psicologia**, São Paulo, ano 28, n. 1-8, p. 7-17, 2008b.

MOREIRA, João Roberto. A escola primária brasileira. **Educação e Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, CBPE, v. 2, n. 6, nov. 1957.

MOREIRA, João Roberto. Aspectos atuais da situação educacional de Pernambuco. **Educação e Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, CBPE, v. 3, p. 21-75, 1957.

MOREIRA, João Roberto. Projeto de erradicação do analfabetismo em Passa-Quatro. **Educação e Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, CBPE, v. 2, n. 5, ago. 1957b.

PEARSE, Andrew. A formação de atitudes para com a escola em migrantes do interior. **Educação e Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, CBPE, v. 3, n. 8, ago. 1957.

PEREIRA, Luiz. **A escola numa área metropolitana**. São Paulo: Edusp, 1967.

PEREIRA, Luiz. **Rendimento e deficiências do ensino primário**. São Paulo: CRPE: DEPES, 1959. OS, caixa 1, docs. 1-21, fls. 522, p.1.

SÉGUIN, Roger. Recherches sur la promotion et l'apprentissage scolaires dans l'enseignement primaire au Brésil. **Educação e Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, CBPE, v. 6, n. 12, nov. 1959.

WILLIAMS, Raymond. **Culture & society 1780-1950**. New York: Columbia University Press, 1983.

WILLIAMS, Raymond. **Keywords**. New York: Oxford University Press, 1995.

XAVIER, Libania Nacif. **O Brasil como laboratório**. Bragança Paulista: Edusf, 2000.

Recebido em: 27.08.2013

Aprovado em: 17.12.2013

Marcos Cezar de Freitas é professor Livre-Docente do Departamento de Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo.