

O mal-estar da educação: sobre como Lourenço Filho tenta resolver a tensão indivíduo e sociedade

Rodinei Balbinot*

Resumo

A pretensão deste ensaio é tematizar o mal-estar da educação, provocado, de um lado, pela ânsia de controle da sociedade sobre o indivíduo e, de outro, pela capacidade que tem o indivíduo de afirmar-se em suas próprias vontades. A educação, desse modo, define-se na tensão entre uma dupla necessidade: de sobreviver e de conviver.

Palavras-chave: Sociedade. Indivíduo. Educação. Lourenço Filho.

Da geração de intelectuais brasileiros da primeira metade do século XX destacam-se os que se dedicaram a pensar a educação, entre os quais estão os pensadores do chamado “movimento da escola nova”. Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira talvez sejam os representantes mais conhecidos. Em carta de 28 de janeiro de 1930, endereçada a Anísio Teixeira, Lourenço Filho atesta a cumplicidade entre os três, bem como a seriedade com que encaravam a tarefa de renovação educacional brasileira: “Acredite V. que, muitas vezes, em momentos de desencorajamento, um pensamento me alenta: ‘Mas, que diabo! Há no Brasil, o Fernando e o Anísio’. E recomeço.” (apud LOURENÇO FILHO, 2001, p. 199).

* Mestre em Educação pela UPF. Consultor Educacional da Associação Cultural e Beneficente Nova Lourdes, ACBNL, Brasil. E-mail: rodibalbinot@yahoo.com.br

Recebido: 15/05/09 – Aprovado: 29/05/09

Esses autores apostavam na reforma da sociedade brasileira a partir da renovação da escola. Viam-se como um grupo de reformadores da sociedade e chegavam a se denominar de “irmandade”. A renovação da sociedade, segundo eles, dar-se-ia pela educação, mas uma educação diferente da que vinha sendo feita no Brasil, tanto em seus conteúdos e métodos como em suas políticas.

O movimento da escola nova defende, por isso, a escola pública, laica e gratuita para todos, além de propor uma renovação nas bases do processo ensino-aprendizagem, que até então, segundo eles, estava centrado no professor e fundamentado em conhecimentos tidos como verdadeiros e universais.

Outro ponto de cruzamento do pensamento pedagógico dos autores da escola nova é a preocupação em pensar a educação com base nas contribuições da ciência experimental. Há divergências, porém, na forma de conceber a relação entre ciência e educação. Lourenço Filho, que se destaca por sua formação pedagógica desde o início, apostava na via da recepção pedagógica criativa das pesquisas da biologia e da psicologia, principalmente.

Em *Introdução ao estudo da escola nova*,¹ Lourenço Filho assinala que a origem do movimento se deve, de modo geral, a duas séries de fatores: o aumento do número de escolas e o interesse especulativo pela infância, dois aspectos que dão a tônica da teoria educacional do autor. “O considerável aumento que no século passado (século XIX), teve o número de escolas na maioria dos países” (p. 18), é uma das justificativas para que o autor considere o tema digno

de reflexão. Contudo, essa justificativa guarda a questão que realmente interessa aos pensadores da escola nova: a teoria geral do homem e da sociedade e a teoria da educação, que fundamentam a escola.

As raízes da reforma escolar de nosso tempo encontram-se, de fato, nessa dupla ordem de fundamentos: primeiro, maior e melhor conhecimento do homem, mediante a análise das condições de seu crescimento, desenvolvimento ou expansão individual; depois, maior consciência das possibilidades de integração das novas gerações em seus respectivos grupos culturais. Em tal confronto, surge, aliás, a antinomia fundamental do pensamento pedagógico de todos os tempos, ou oposição entre natural e ideal, a expansão do indivíduo e a sua subordinação à vida política e moral do grupo. (LOURENÇO FILHO, s. d., p. 21).

A antinomia natural-ideal, indivíduo-sociedade, como bem destaca o autor, atravessa a história da educação. De um lado, a liberdade individual, o princípio da sobrevivência, o princípio do prazer; de outro, as regras sociais, o princípio de convivência, o princípio da realidade.²

Os signatários do movimento da escola nova no Brasil não cansaram de pôr a educação no nível mais alto das preocupações da sociedade. Fernando de Azevedo inicia o “Manifesto dos pioneiros da escola nova”, publicado em 1932, dizendo que na “hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação”. (AZEVEDO, 1957, p. 59). Mas o que os autores da escola nova e, especifi-

camente, Lourenço Filho entendem por educação? Esta é uma das questões com a qual este texto se preocupa. Encontra-se uma resposta preliminar na noção de educação que está por trás do termo escola nova.

O uso do termo escola nova esteve inicialmente ligado às tentativas de se construir um discurso sobre a escola – isso remonta ao último quarto do século XIX e início do século XX. No Brasil, esta tentativa enfrenta outro modo de pensar a escola, que tem suas raízes mais profundas na escolástica medieval. Mas foi, ao mesmo tempo, um contraponto em relação aos procedimentos de ensino e à organização da ação educativa até então praticados. Usava-se o termo “escola nova” para marcar a necessidade de uma escola que fosse diferente das que existiam. “Com efeito, o que chamamos de ‘escola nova’ não é mais do que a escola transformada, como se transformam todas as instituições humanas, à medida que lhes podemos aplicar conhecimentos mais precisos do fim e meio a que se destinam” (TEIXEIRA, 2000, p. 24), conhecimentos esses advindos “da ciência aplicada à civilização humana”. (p. 27).

Escola nova, portanto, não era apenas uma força de expressão. Guardava aí, na sua versão de crítica à escola tradicional, a intenção de construir uma nova escola, com base num novo conceito de educação. A essa intenção se somavam muitos autores, que nem sempre tinham as mesmas propostas, o que não vem ao caso expor aqui. No caso específico de Lourenço Filho, esse novo conceito de educação sofreria a influên-

cia da biologia e da psicologia, principalmente, de onde vinham as pesquisas sobre a infância.

Até então, a “criança tinha importância nos costumes e nas leis, não, porém, no domínio do saber, mediante pesquisas das condições reais de seu crescimento e adaptação social”.³ (LOURENÇO FILHO, s. d., p. 19). O interesse pela infância não é um dos pontos originais do movimento da escola nova. A escola nova se deve, entretanto, a importância dada à infância na renovação do sentido da escola e da própria organização escolar. “Passou-se a dar, por exemplo, grande atenção ao desenvolvimento das instituições de educação pré-escolar, creches, escolas maternas e jardins de infância”. (LOURENÇO FILHO, s. d., p. 51).

Ao dar ênfase ao desenvolvimento humano e à importância da compreensão de cada fase em particular, deslocase a centralidade da educação da ação do mestre no ensino para o processo de aprendizagem. Segundo Lourenço Filho, do “interesse em regular as atividades dos mestres, ou do ato unilateral de ensinar, impondo noções feitas, passou-se a procurar entender os discípulos no ato de aprender”. (p. 19). Está aí uma das proposições caras aos escolanovistas: a educação como experiência viva do e no organismo social.

Muito embora a ideia geral da importância pedagógica da diferenciação das fases do desenvolvimento humano e a origem do conceito de infância possam ser percebidas já no iluminismo pedagógico do século XVIII, as bases da compreensão do novo conceito de de-

envolvimento humano propugnado por Lourenço Filho são buscadas nas pesquisas experimentais da biologia e da psicologia, principalmente. Devemos, aqui, fazer referência a um dos autores que oferece sustentação à concepção humana defendida por escolanovistas como Lourenço Filho. Trata-se de Charles Darwin.

Em *A origem do homem e a seleção sexual* (texto publicado em 1871) Darwin conclui que o ser humano “descendeu de alguma forma menos organizada”. (2002, p. 698). Para nós interessa saber quais foram os argumentos que levaram o autor a esta conclusão. Ele os expõe sinteticamente no início da obra, antecipando ao leitor, em forma de pergunta, o que em seguida dirá afirmativamente.

Quem quisesse emitir um veredito sobre se o homem é o descendente modificado de alguma forma preexistente provavelmente teria antes que se certificar se ele sofre mudanças, ainda que ligeiramente, na estrutura física e nas faculdades mentais. Em caso positivo, se as mudanças são transmitidas à sua descendência de conformidade com as leis que vigoram para os animais inferiores. Além disso, tanto quanto a nossa ignorância nos permite avaliar, deveria ainda verificar se tais variações são o resultado de algumas causas gerais e se são reguladas por aquelas mesmas leis gerais que valem para os outros organismos, por exemplo, a correlação, os efeitos hereditários do uso e do não-uso, etc.; e se o homem está sujeito aos mesmos defeitos de conformação que são consequência de um desenvolvimento interrompido, aumento considerável das partes, etc., bem

como deveria também verificar se em algumas de suas anomalias o homem demonstra uma involução para algum tipo precedente e antigo de estrutura. Naturalmente se poderia também ver se o homem, da mesma forma que muitos outros animais, teria dado origem a variedades ou sub-raças diversificadas umas das outras somente em pouco ou se as raças diferem a tal ponto de serem classificadas como espécies duvidosas. No mundo, como é que estas raças estão distribuídas? E quando se cruzam, como é que uma reage sobre a outra, na primeira geração e nas demais que se seguem? E assim por diante, no que diz respeito a muitos outros problemas. O estudioso deveria depois chegar a um ponto importante: verificar se o homem tende a multiplicar-se numa proporção tal que acabe provocando ocasionais e duras lutas pela existência, que conservariam as variações vantajosas tanto físicas como mentais, eliminando aquelas prejudiciais. As raças ou as espécies humanas, seja qual for o termo apropriado que se lhes aplique, podem elas suceder-se o substituir-se umas às outras, de modo que no fim algum delas se extinga? (p. 15-16).

Após expor essas questões em forma de um programa a ser seguido na pesquisa sobre se o ser humano descendeu ou não de uma forma menos organizada, Darwin dá o seu próprio veredito: “Veremos que todas estas perguntas encontrarão uma resposta em sentido afirmativo.” (p. 16). A obra citada vai detalhar cada uma destas questões a partir dos dados que o próprio autor diz ter recolhido durante muitos anos. (p. 11).

As teses de Darwin sustentam que o ser humano chegou a um estágio evolutivo que permite certo controle das faculdades mentais; pode antecipar em pensamento as suas ações e decidir quais atitudes deve ou não tomar. Portanto, é um ser qualquer na cadeia da evolução, que também está exposto à luta pela sobrevivência e, ao mesmo tempo, um ser para o qual o desenvolvimento das faculdades mentais permitiu a possibilidade de pensar e decidir. É um ser biomoral. Para Darwin, um “ser moral é aquele que está em condições de refletir sobre as suas ações passadas e sobre os moventes delas, de aprovar umas e desaprovar outras; e o fato de que o homem é um ser que certamente merece este apelativo constitui a distinção principal entre ele e os animais inferiores”. (2002, p. 703).

O ser humano vive numa tensão entre o instinto físico e o instinto social, entre a luta pela sobrevivência em que o princípio da seleção natural impõe a lei da permanência do mais apto e o “comprazer-se com a companhia dos seus semelhantes” sentindo “um certo grau de simpatia por eles e a prestar-lhes vários serviços”. (DARWIN, p. 121). O ser humano vê-se envolto por duas necessidades de igual peso: sobreviver e conviver. A educação envolve-se com esta tensão. É para o ser humano, ao mesmo tempo, necessidade de sobrevivência e necessidade de convivência; implica-se tanto com o viver para si como com o viver com os outros.

Um século mais tarde, Freud, por meio de pesquisas sobre a psique humana, sustentaria que

o que decide o propósito da vida é simplesmente o princípio do prazer. Esse princípio domina o funcionamento do aparelho psíquico desde o início. Não pode haver dúvida sobre sua eficácia, ainda que o seu programa se encontre em desacordo com o mundo inteiro, tanto com o macrocosmo quanto com o microcosmo. (1974, p. 94-95).

Quando damos consecução aos impulsos de prazer, somos felizes; quando somos impedidos de realizá-los sofremos a infelicidade. Há, para o autor, três fontes gerais de sofrimento: a natural, a orgânica e a social. Sobre as duas primeiras, Freud diz que “nosso julgamento não pode hesitar muito [...]. Nunca dominaremos completamente a natureza, e o nosso organismo corporal, ele mesmo parte dessa natureza, permanecerá sempre como uma estrutura passageira, com limitada capacidade de adaptação e realização”. (1974, p. 105). Resta, então, tentar intervir no desprazer que se origina de nossa convivência social. Freud chega a considerá-lo como o sofrimento mais penoso. É a partir deste viés que se entende o título que o autor propõe à sua obra: *O mal-estar da civilização*.

O indivíduo sofre mal-estar diante das exigências que a convivência social lhe impõe; tem dificuldade de compreender os impedimentos sociais ao prazer individual, pois, diferentemente dos naturais e orgânicos, estes dependem das decisões de outros. Dessa forma, tende a encarar o seu sofrimento de origem social como algo que, efetivamente, poderia ser evitado. Segundo Freud, o indivíduo se depara com um argumento espantoso: “O que chamamos de civilização é em grande parte responsável

por nossa desgraça e que seríamos muito mais felizes se a abandonássemos e retornássemos às condições primitivas.” (1974, p. 105).

Zygmunt Bauman, em *Modernidade líquida*, precisamente no ponto em que trata da emancipação, resgata de uma versão apócrifa da *Odisséia* o mal-estar do guerreiro Elpenoros ao ser libertado por Ulisses do feitiço que o havia transformado em porco. Vejam o que sai da boca de Elpenoros:

Então voltaste, ó tratante, ó intrometido? Queres novamente nos aborrecer e importunar; queres novamente expor nossos corpos ao perigo e forçar nossos corações sempre a novas decisões? Eu estava tão feliz, eu podia chafurdar na lama e aquecer-me ao sol, eu podia comer e beber, grunhir e guinchar, e estava livre de meditações e dúvidas: “O que devo fazer, isto ou aquilo?” Por que vieste? Para jogar-me outra vez na vida odiosa que eu levava antes? (2001, p. 25).

O mal-estar revelado por Elpenoros é o próprio mal-estar da educação. A educação tem de ser paga com a dura pena do controle do instinto do prazer pela necessidade da convivência.

Tematizando a possibilidade da felicidade, evitando, simultaneamente, a destruição do outro e a negação da realidade, Freud oferece uma alça para compreendermos a sua concepção de educação. Após expor as possibilidades de lidar com o princípio do prazer pela busca irrestrita da sua satisfação ou da fuga, pelo silêncio e resignação, o autor propõe o caminho que considera alternativo e melhor:

Tornar-se membro da comunidade humana e, com o auxílio de uma técnica orientada pela ciência, passar para o ataque à natureza e sujeitá-la à vontade humana. Trabalha-se então com todos para o bem de todos. Contudo, os métodos mais interessantes de evitar o sofrimento são os que procuram influenciar o nosso próprio organismo. Em última análise, todo sofrimento nada mais é do que sensação; só existe na medida em que o sentimos, e só o sentimos como consequência de certos modos pelos quais nosso organismo está regulado. (1974, p. 96).

A educação teria, então, uma tarefa de controle e regulamento do organismo dos indivíduos. Para tanto, deveria se utilizar das técnicas desenvolvidas pelas ciências.

Como conduzir a existência se supõe, simultaneamente, a sobrevivência e a convivência, em que esta última é vista como uma ameaça à primeira? Eis o mal-estar da educação e o problema pedagógico com o qual se envolve Lourenço Filho. Não é à toa que o autor se escora na biologia e na psicologia.

Em *Introdução ao estudo da escola nova* a biologia e a psicologia são apontadas por Lourenço Filho como áreas de destaque nas pesquisas que viriam a contribuir para a renovação do conceito de infância. Da biologia vinham três ordens de contribuições: a) “a legitimidade do *modelo evolutivo* na compreensão da natureza humana; b) a *continuidade do processo*, em períodos e fases, que se podem descrever e caracterizar de modo objetivo; c) a *unidade do processo evolutivo*. Não é só o corpo que evolve cres-

cendo e amadurecendo, mas todas as capacidades funcionais”. (s. d., p. 51-52 - grifos do autor). O autor enumera também três contribuições das pesquisas no interior da psicologia: a) “descrição das variações psicológicas através das idades; b) caracterização objetiva das semelhanças humanas e das diferenças individuais; c) criação de um *modelo explicativo* genético-funcional” (s. d., p. 63, 67, 72 - grifo meu).

As ideias-chave e correlatas da contribuição da biologia e da psicologia podem ser buscadas nos termos “modelo evolutivo” e “modelo explicativo”, respectivamente. Há uma crença subjacente à argumentação de Lourenço Filho de que as pesquisas experimentais, objetiva e quantitativamente falando, poderiam descobrir um modelo evolutivo padrão do organismo humano (biologia) em cada fase de seu desenvolvimento (psicologia).

A explicação teleológica da natureza humana, como direcionada a um fim, que percorreu a história da filosofia desde Aristóteles, é posta em questão pela noção de organismo auto-organizado.⁴ Com isso, de um lado, as pesquisas experimentais ganham campo aberto para desvelar, objetivamente, as necessidades e os impulsos do organismo e, de outro, a educação se beneficia com uma descrição objetiva do modelo evolutivo padrão da natureza humana, sobre a qual poderia intervir também objetivamente. “Alcançar as razões determinantes da ação humana será penetrar a natureza do homem e da vida social, e, portanto, melhor compreender as expressões da cultura e sua direção.” (s. d., p. 76).

A psicologia experimental, aliada da biologia neste caso, preocupar-se-ia, então, com a descoberta de um modelo explicativo genético-funcional do comportamento humano. “Em face do material descritivo obtido, separaram-se períodos evolutivos na vida infantil, cada qual a exigir cuidados especiais.” (s. d., p. 65). Seria possível, por um lado, “falar de normas de idade; ou, em termos práticos, de padrões de comportamento, típicos ou representativos das crianças de tantas semanas, tantos meses, tantos anos. Além da similaridade do físico em cada idade...” (s. d., p. 67), e, por outro, descobrir diferenças individuais em cada grupo. O próprio autor reconhece que, em tal concepção, o educador assume uma função cooperativa de auxílio à natureza (s. d., p. 67) para o ajustamento individual (s. d., p. 86), ou seja, descobrir as carências e as potencialidades de cada organismo e comportamento para ajustá-los socialmente.

A noção de ajustamento individual entrevê uma dupla perspectiva do autor no que se refere à relação entre ciência experimental e educação. Considerava, de um lado, as pesquisas científicas experimentais como auxílio essencial à ação educativa, inclusive fornecendo dados objetivos quanto à compreensão de organismo e desenvolvimento humano; de outro, percebia o aspecto subjetivo do comportamento humano, a partir do qual, em última instância, o indivíduo é quem decide sobre seu comportamento.

Lourenço Filho defronta-se com a antinomia que ele próprio considerou como questão pedagógica de todos os tempos, a relação entre indivíduo e so-

cidade. O processo educativo põe em jogo, simultaneamente, o aspecto orgânico-comportamental, que a biologia e a psicologia criam poder explicar, e o aspecto subjetivo-racional da liberdade, que põe resistência à apreensão e limita a possibilidade de explicação. Em última instância, o indivíduo pode decidir por conta da sua vontade.

Para levar adiante seu projeto de educação, Lourenço Filho lança mão do método experimental.

De modo geral, o método experimental baseia-se na observação, na coleta de dados e na possibilidade de recriação dos fatos e fenômenos, a fim de poder variar o meio e intervir na sua evolução e também no seu fim. É preciso dizer, de antemão, que, se a ação humana pudesse ser enquadrada em leis invariáveis e a necessidade humana da educação fosse pega objetivamente, o alcance pedagógico do método experimental não encontra precedentes na história da educação. A ciência, vista por este viés, revolucionaria também a pedagogia. Estaria à mão do ser humano o instrumento necessário para que se libertasse de toda forma de princípio estranho à sua. A descoberta do processo de desenvolvimento do organismo e do comportamento, no caso humano, daria a chave da intervenção pedagógica e permitiria o uso de meios instrumentais para conduzi-lo à consecução natural de seu termo. O mal-estar da educação receberia, enfim, a resposta derradeira.

O critério que atribui cientificidade a este método é o da busca de constantes que evidenciem características gerais nos próprios fatos e fenômenos observados.

A medida há de referir-se a padrões colhidos da própria observação dos fatos ou à frequência com que eles se apresentam entre muitos indivíduos. Por outras palavras, será preciso recolher dados, sistematizá-los e concluir pela existência de valores representativos para cada grupo que se considere. (LOURENÇO FILHO, s. d., p. 69).

O autor mostra certa evolução entre o que denomina de “compreensão mecânica” e “compreensão dinâmica” nas pesquisas que buscavam a “criação de um modelo explicativo do comportamento humano”. A compreensão mecânica refere-se, especificamente, à proposta comportamentista clássica estímulo-resposta, que trata o comportamento humano pela observação das variáveis independentes (postas pela própria natureza ou meio) e das variáveis dependentes (aplicadas pelo observador). A conclusão é que, em determinadas situações ou aplicadas determinadas variações, têm-se tais e tais respostas, ou, inversamente, desejando tais e tais respostas, aplicam-se determinadas situações.

A compreensão dinâmica, por sua vez, considera, além das variáveis independentes e dependentes as adicionais, que dizem “respeito a condições intrínsecas do indivíduo”. (s. d., p. 74). As variáveis adicionais são incluídas principalmente nas pesquisas com os seres humanos, que se revelam como seres interativos e criativos. Se a compreensão mecânica fecha a educação ao círculo instrumental estímulo-resposta, a compreensão dinâmica permite ao educador intervir pelas variáveis adicionais, motivando os indivíduos a ações

criativas. Admite, portanto, a incontornabilidade do comportamento humano. Organismo e comportamento humanos não são objetivamente controlados por leis. A capacidade humana de criar reduz a possibilidade de controle experimental, mas não destrói a potencialidade pedagógica do método científico. A saída encontrada por Lourenço Filho são os recursos subjetivos de intervenção.

Ao expor a forma de argumentação de Lourenço Filho, reforço a hipótese que venho propondo até aqui, de uma relação de tensão entre as possibilidades objetivas de intervenção no organismo e desenvolvimento humanos e o nicho de resistência ético-subjetiva a partir da qual as ações humanas são imprevisíveis. Tal tensão impede também a resolução pedagógica da antinomia indivíduo e sociedade. Por isso, Lourenço Filho busca na psicologia, principalmente, recursos subjetivos de intervenção, como complemento necessário aos recursos objetivos, que buscava na biologia.

Os principais recursos de intervenção, na argumentação de Lourenço Filho, são motivação, aprendizagem e personalidade.

Motivação

A importância da motivação nos processos formativos não é uma descoberta da psicologia moderna. A motivação se relaciona, de um lado, à vontade, às paixões e aos desejos e, por este viés, pode ser percebida como potencialidade humana – é um poder-ser aberto pelo livre-arbítrio. De outro lado, refere-se a processos de intervenção externa e direcionamento das ações por outrem, por meio de estímulo, não do uso da força.

As pesquisas experimentais da biologia e da psicologia, porém, permitem pensar a motivação segundo novos ângulos. Boa parte da tradição pedagógica imediatamente anterior às ciências experimentais modernas trata a motivação em relação à ideia de natureza humana perfeita. Haveria, no princípio, uma natureza humana íntegra, que pelo pecado original se degradou. A motivação se situaria na esfera humana do incentivo ou na pressão para o ajustamento ao estado perfeito. Uma das versões pedagógicas da motivação é encontrada na *Ratio studiorum* – razão dos estudos ou método pedagógico dos jesuítas. Dentro da *ratio*, a motivação recebe o nome de “emulação”.

A *ratio*, como método pedagógico, comporta dois momentos centrais: a preleção (seguida da composição) e a emulação. A preleção consistia, basicamente, na explicação por parte do professor das tarefas a serem desenvolvidas pelos alunos, ou mesmo de um conteúdo; tinha cunho instrutivo-formativo. Após a instrução do professor, os alunos exercitavam a lição compondo na prática a preleção do mestre. Por exemplo: o professor fazia a preleção aos alunos sobre a redação, explicando-lhes a estrutura e cada uma das partes; em seguida, os alunos compunham uma redação, exercitando a instrução recebida. Para tornar a instrução mais prazerosa fazia-se uso da emulação. Por exemplo, motivando uma concorrência entre os alunos para ver quem cumpriria a tarefa com mais excelência.

A motivação, com base nas pesquisas da psicologia experimental, também

é vista como um recurso de intervenção, mas numa compreensão bem diferenciada de natureza humana. É um recurso subjetivo para, a partir da descoberta objetiva do modelo evolutivo e criação do modelo explicativo, ajudar a natureza humana a realizar-se a si própria.

Aprendizagem

É também a partir da compreensão dinâmica do modelo explicativo do comportamento humano que se pode pensar a ideia de aprendizagem. A “aprendizagem se caracteriza como variação do comportamento por efeito da experiência”. (s. d., p. 88). As noções de organismo autorregulado e de natureza humana como comportamento permitem levar adiante a relação estímulo-resposta pela geração de situações motivadoras.

A ideia básica está em gerar experiências que mobilizem tanto o organismo como o comportamento de determinados indivíduos em torno de processos de aprendizagem. Os indivíduos buscariam o conhecimento pelo seu próprio interesse já que a intervenção motivacional os faria percebê-lo como necessidade. O esquema segue o seguinte ritmo progressivo: situação motivadora-experiência de aprendizagem-situação motivadora. O desenvolvimento do organismo e do comportamento humano seguiria modelos-padrão, mas o comportamento humano propriamente dito seria orientado pela aprendizagem. Por isso a possibilidade de direcionamento e de ajustamento. Não se poderia falar, aqui, de modo estrito, em condicionamento, já que haveria uma interação entre o indivíduo e as situações motivadoras.

Personalidade

O que se disse da motivação e da aprendizagem deve ser considerado também aqui. Assim, deve-se falar em constituição da personalidade em vez de somente personalidade. O “objetivo central da educação é formar personalidades, desenvolvê-las e aperfeiçoá-las”. (s. d., p. 104).

A finalidade da utilização do método experimental no processo educativo é a construção da personalidade. A escala motivação-aprendizagem-personalidade pode ser percebida como uma espécie de roteiro imaginário da ação educativa. Por essa razão, a ação educativa pode ser compreendida como uma experiência dirigida pelo professor para que o aluno alcance o ajustamento individual e construa a personalidade segundo modelos-padrão.

Os recursos objetivos e subjetivos propostos por Lourenço Filho amenizam a antinomia educacional de todos os tempos, a saber, natural e ideal indivíduo e sociedade, de forma que o mal-estar da educação continua sem resposta definitiva.

The uneasiness on education: on how Lourenço Filho tries to solve the tension between subject and society

Abstract

The aim of this work is to address the uneasiness on education caused, on the one hand, by society's eagerness to control the subject and, on the other hand, by the subject's capacity to assert his own wishes. Education, thus, is defined within the tension between a double need: surviving and living together.

Key words: Society. Subject. Education. Lourenço Filho.

Notas

- ¹ A primeira edição deste livro de Lourenço Filho foi publicada pela Editora Melhoramentos em 1929. A 7ª edição, da qual uso as citações, não traz data, mas a 7ª edição não é anterior a 1958, pois o autor cita obras até esta data. No interior do texto, prefiro deixar as citações sem ano.
- ² Veremos isto com mais detalhes no decorrer do texto retomando Darwin e Freud. É importante dizer que o pensamento sociológico de Émile Durkheim também influencia a escola nova. A formulação de Lourenço Filho quanto à antinomia pedagógica está diretamente relacionada à ideia de Durkheim, segundo a qual a educação consiste na influência dos adultos sobre as crianças a fim de adaptá-las à sociedade.
- ³ Não é preciso muito esforço para perceber aqui a herança pedagógica iluminista, principalmente de Rousseau e Kant, que tematizaram a educação por fases, associando-a ao desenvol-

vimento humano. A infância seria uma destas fases e exigiria uma teorização própria.

- ⁴ Esta ideia, tomada de empréstimo da biologia, remonta a Charles Darwin e à compreensão do ser humano como um organismo que desenvolveu, por circunstâncias da evolução, mais acentuadamente a capacidade racional, em contrapartida de outros animais, como tematizamos anteriormente.

Referências

- AZEVEDO, Fernando. *A educação entre dois mundos*. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1957.
- BAUMAN, Zygmunt. *O mal estar na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- _____. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 2001.
- DARWIN, Charles. *A origem do homem e a seleção sexual*. Curitiba: Hemus, 2002.
- FREUD, Sigmund. O mal-estar da civilização. Rio de Janeiro: Imago, 1974. (Obras completas, XXI).
- LOURENÇO FILHO, Ruy. *Introdução ao estudo da escola nova*. 7. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, [s. d.]. v. II.
- _____. Caminhos e encontros: correspondência entre Anísio Teixeira e Lourenço Filho (1929-1935). In: MONARCA, Carlos (Org.). *Anísio Teixeira: a obra de uma vida*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 193-223.
- TEIXEIRA, Anísio. *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola*. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.