

A antinomia do pensamento pedagógico o delicado equilíbrio entre indivíduo e sociedade

Marcus Vinicius da CUNHA*

RESUMO: *O presente artigo situa as idéias pedagógicas entre o ideal de respeito ao indivíduo, de um lado, e as necessidades sociais, de outro. Analisa o pensamento de John Dewey como sendo fator de equilíbrio entre essas tendências potencialmente opostas. As contribuições educacionais da Psicologia mensuracionista e da Sociologia são consideradas como indicadoras da tendência de valorização das exigências da sociedade sobre a liberdade individual.*

PALAVRAS-CHAVE: *John Dewey - Psicologia educacional - Sociologia educacional - testes psicológicos - Educação brasileira.*

Introdução

René Hubert (1957, p. 381-382), ao tratar das ciências que formam as teorias renovadoras da Educação, diz que não é possível conceber a Pedagogia sem o apoio da Psicologia e da Sociologia científicas. Acrescenta que a educação nova busca o equilíbrio entre os conhecimentos advindos dessas áreas do conhecimento e que é preciso "resolver as antinomias entre as necessidades da natureza, as necessidades da vida social, as exigências da espiritualidade", integrar "homem, corpo, sociedade, espírito" de modo que um desses componentes não se sobreponha aos demais (idem, p. 382).

Lourenço Filho (1974, p. 23) entende que as "raízes da reforma escolar de nosso tempo" encontram-se numa "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 cultu-

(*) Professor Assistente Doutor do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP - Campus de Assis.

rais". Dessa duplicidade de exigências surge "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".

Essas considerações situam a Educação num terreno em que se digladiam duas inclinações potencialmente inconciliáveis. De um lado, educar o homem na direção da liberdade, da plena autonomia do ser enquanto indivíduo. De outro, educar o homem tendo em vista sua condição de ser social. Se postas em extremos, essas tendências podem entrar em conflito, pois não há indivíduo que escape de vínculos grupais; a ênfase nas exigências sociais, por sua vez, submete e conduz à anulação das peculiaridades de cada pessoa. Indivíduo e sociedade sustentam-se num delicado equilíbrio; ora um, ora outro ganha predominância ao longo da história da Educação.

Buscaremos mostrar, no presente artigo, que sob a influência de John Dewey, cuja penetração no Brasil foi notória, os educadores da escola nova tiveram a possibilidade de equilibrar sua atuação entre as exigências antinômicas da Educação¹. As idéias renovadoras encontraram em Dewey uma concepção de respeito às particularidades individuais e, ao mesmo tempo, de incentivo à observação das necessidades do progresso social.

Em contrapartida, desde o início dos anos trinta, pelo menos, desenvolveu-se no Brasil uma preocupação com os resultados observáveis do processo de ensino. Sob o peso da responsabilidade de comprovar a eficiência dos novos métodos pedagógicos, houve grande incentivo à utilização de técnicas de mensuração e controle do trabalho docente e do rendimento escolar. Como veremos adiante, essa foi a primeira manifestação, ainda latente na época, de um direcionamento que restringia a margem de liberdade dos agentes pedagógicos em prol dos ditames político-administrativos. Nas décadas seguintes, até 1960 – limite das investigações do presente estudo –, o uso da mensuração passou a ser criticado, ganhando terreno uma abordagem sociológica dos problemas educacionais.

1. O equilíbrio em John Dewey

Segundo Dewey (1959), a educação escolar não possui princípios próprios, oriundos de uma natureza específica do processo de ensinar e aprender. A função da escola deve ser buscada na vida social mais ampla. A exemplo do que se passa no âmbito da existência, onde a "continuidade da vida significa uma constante readaptação do ambiente às necessidades dos organismos vivos", o evoluir da vida em

(1) Influência semelhante pode-se identificar na Psicanálise, na Antropologia e em outras manifestações científicas (cf. Cunha, 1992).

sociedade implica a renovação dos agrupamentos humanos, de suas crenças, hábitos, ideais etc. Dewey (idem, p. 2) entende que a educação, "em seu sentido mais lato, é o instrumento dessa continuidade social da vida". A subsistência da vida coletiva só é efetivada por meio da transmissão da experiência das gerações mais velhas às mais novas; desse modo, "educar é uma questão de necessidade" (idem, p. 3).

No entender de Dewey, "toda a prática social que seja vitalmente social ou vitalmente compartilhada é por sua natureza educativa" (idem, p. 6). Desse modo, o aprendizado genuíno, aquele que se dá no ambiente natural do indivíduo, ocorre em função da participação deste em seu meio; o material disponível para que ocorra esse processo são as experiências vivenciadas em conjunto pelo agrupamento social em que o indivíduo se insere.

A noção de "meio ambiente" nas concepções deweyanas de educação renega idéias imediatistas ou mecanicistas. "As palavras ambiente e meio denotam mais do que o lugar em que o indivíduo se encontra". Segundo Dewey, elas expressam "a particular continuidade entre o meio e as próprias tendências ativas do indivíduo". Desse modo, "certas coisas afastadas, no espaço e no tempo, de uma criatura viva, especialmente de uma criatura humana, podem constituir-lhe com mais verdade o meio, do que as que estão contíguas" (idem, p. 12).

Dewey enfatiza que "o meio social não implanta diretamente certos desejos e idéias, nem se limita a estabelecer meros hábitos musculares de ação, como o ato 'instintivo' de desviar-se de um golpe". Ao tratar de meio social, o autor analisa o estabelecimento de "certos modos patentes e tangíveis de proceder", o modo como o grupo social torna o indivíduo um ser "participante ou companheiro na atividade comum" de tal sorte que ele a sinta como sua. Uma vez imbuído da "atitude emocional do grupo, (...) suas crenças e ideais assumirão natureza análoga à dos demais de sua agremiação," o que contribuirá para "o exercício de sua atividade habitual" (idem, p. 15).

Em se tratando da educação realizada na escola, Dewey alerta para o perigo de se tomar da vida social – e implantar como objeto do processo de ensino – o que há de mais formalizado e estático. O fundamental é que sejam garantidos os fins sociais, que se leve o educando a "compreender a significação das coisas na vida de que faz parte", o que não se obtém conservando-se o indivíduo isolado. "Só se consegue mentalidade social dedicando-se os homens à atividade conjunta, na qual o uso de materiais e utensílios, por parte de uma pessoa, se relaciona conscientemente com o uso que outras pessoas fazem de suas aptidões e recursos" (idem, p. 42).

A escola deve estruturar o processo de assimilação cooperativa dos valores sociais, tendo em vista o modo como se viabiliza a aprendizagem no ambiente natural da criança. Dewey considera que a escola deve proporcionar aos educandos "um

ambiente simplificado". Em vez de pretender uma assimilação global da cultura, ela deve atentar para o fato de que vivemos em uma civilização complexa e, assim, selecionar "os aspectos mais fundamentais", ordenando-os em "uma progressão, utilizando-se dos elementos adquiridos em primeiro lugar como meio" de condução "ao sentido e compreensão real das coisas mais complexas" (idem, p. 21).

Cabe à escola "eliminar o mais possível os aspectos desvantajosos do ambiente comum", tornando-o "purificado para a ação". Deve-se valorizar unicamente as realizações que sejam relevantes "para uma sociedade futura mais perfeita". É preciso "contrabalançar os vários elementos do ambiente social e ter em vista dar a cada indivíduo oportunidade para fugir às limitações do grupo social em que nasceu, entrando em contato com um ambiente mais amplo" (idem, p. 22).

Para a consecução do processo educativo, faz-se necessário que a escola seja racionalmente estruturada. Para cumprir uma finalidade social que é, via de regra, atingida, ou pelo menos buscada, pelo ambiente familiar, cabe à escola fortalecer e integrar, de modo planejado, as experiências que se dão fora dela. Pode-se "simplificar e coordenar os fatores da mentalidade que se pretende desenvolver; é possível purificar e idealizar os costumes sociais existentes" e propiciar um meio equilibrador das diferentes influências originárias dos ambientes sociais de que são oriundos os educandos (idem, p. 24).

Ainda que seja possível o planejamento para que se desenvolvam as tendências socialmente desejáveis, Dewey entende que o meio, seja ele o da escola ou não, jamais condicionará de modo automático o indivíduo. O que se pode esperar do ordenamento ambiental é que ele forneça determinados estímulos para favorecer certas respostas que "procedem das tendências já possuídas pelo indivíduo". O ambiente pode estabelecer condições, propiciar meios, mas não se obtém resultados caso não haja correspondência entre os fins almejados e as predisposições do educando (idem, p. 27). Assim, "toda direção é apenas redireção", assinala Dewey. "A não ser que se conheçam as energias que já se acham a operar, toda a tentativa para dirigir se tornará quase infalivelmente inútil" (idem, p. 28).

Essa tendência contrária ao dirigismo em educação se sustenta, no interior do pensamento deweyano, numa determinada concepção de desenvolvimento humano, num certo modo de entender a infância. Para o autor, é equivocada imaginar que o indivíduo se desenvolva em direção a um alvo fixo, pois o desenvolvimento é um fim em si mesmo.

Dewey critica a tese da "educação como preparação", segundo a qual a instrução do educando seria norteadada pelas exigências do futuro. O "erro não está propriamente em cuidar-se da preparação para as futuras necessidades e sim em tornar essa preparação a mola real do esforço presente". Ao invés disso, seria preferível centrar "todas as energias para tornar-se a experiência presente a mais rica e signi-

ficativa possível", o que seria necessariamente relevante para o futuro, uma vez que este é uma transformação do presente (idem, p. 60)².

Sob a influência de W. James e de G. Mead, o ser biológico e o ser social fundem-se no pensamento deweyano. Ao mesmo tempo que privilegia a ação educativa do meio, por colocar a escola como ambiente selecionador e purificador dos elementos da cultura, Dewey adverte para a inutilidade de se tentar conduzir o indivíduo na direção contrárias às suas tendências naturais. Toda direção é uma redireção, como já vimos.

A noção que prevalece na obra de Dewey é considerar a mente como instância do meio social. O funcionalismo que caracteriza a Psicologia deweyana visa a acentuar os conceitos de processo, atividade e relação, que dizem respeito às manifestações sociais do pensamento e da mente³.

Dewey (1968, p. 53) coloca tanto a Psicologia quanto a Sociologia em posição privilegiada no conjunto das ciências que fornecem o conteúdo científico da educação. Ele se recusa a aceitar uma distinção rígida entre essas duas disciplinas, negando que caiba à primeira especificar os aspectos metodológicos e à segunda os fins da educação. Método e matéria, teorias da aprendizagem – como se aprende – e conteúdos socialmente desejáveis – o que se aprende – devem existir em perfeita sintonia no interior da escola (idem, p. 63-64).

A pedagogia "não pode ser construída simplesmente tomando emprestadas as técnicas e medidas que se encontram nas ciências físicas". Esse procedimento somente seria legítimo se já se tivesse "encontrado algum modo pelo qual os fenômenos mentais ou psicológicos se expressassem em termos de unidade de espaço, tempo, movimento e massa", o que ainda não se deu (idem, p. 29).

Dewey admite que a tendência para trabalhar com mensuração faça parte de um período inicial de tentativas elaboradas por ciências ainda recentes. Adverte, porém, que "a quantidade não é sequer a idéia fundamental das matemáticas" e que não se deve atribuir valor científico a certos dados meramente por eles terem sido obtidos por intermédio de técnicas emprestadas de ciências já estabelecidas (idem, p. 30).

Apenas o específico é passível de mensuração, e o específico é aquilo que se pode isolar. Se o fenômeno pedagógico se define num processo de interação conti-

(2) Anísio Teixeira (1971, p. 27-28), com palavras bastante precisas, esclarece decisivamente a busca de superação da antinomia indivíduo-sociedade na obra de Dewey: "No processo educativo, o indivíduo e o meio social são, portanto, dois fatores harmônicos e ajustados. O meio social ou o meio escolar, se bem compreendidos, devem fornecer as condições pelas quais o indivíduo se liberte e realize sua própria personalidade. Não podemos, assim, considerá-los antagônicos. Todas as idéias de oposição entre a sociedade e o indivíduo se originam de concepções isoladas e estáticas da sociedade ou do indivíduo".

(3) Segundo J. Fox (1969, p. 66-67), seja em sala de aula ou em qualquer outro ambiente, a Psicologia de Dewey torna-se uma Psicologia Social.

nua do educando com o meio ambiente, a mensuração de atributos psicológicos deve ser vista com cautela. Dewey alerta para as parcas contribuições obtidas quando se busca "a formação de habilidades específicas" e "a aquisição de quantidades especiais de informação que podem ser tratadas isoladamente" (idem, p. 67).

2. A primeira manifestação do desequilíbrio: a tendência mensuracionista da Psicologia

No Brasil, o movimento de introdução da Psicologia é caracterizado, em grande parte, pela busca de superação do raciocínio metafísico, em prol de uma abordagem científica (Lourenço Filho, s.d.(a), p. 267). A ênfase numa Psicologia de caráter objetivo surge no século XIX por intermédio de tendências experimentalistas e psicometristas. Em 1890 cria-se no Rio de Janeiro o "Pedagogium", onde, em 1906, instala-se um Laboratório de Psicologia (idem, p. 274-275) planejado por Binet (Pessotti, 1975, p. 7).

Em 1912, funda-se um Laboratório de Psicologia Experimental junto à Escola Normal da cidade de São Paulo. Clemente Quaglio, responsável por sua organização, já tomara iniciativa semelhante em Amparo no ano de 1909. Em 1914, Ugo Pizzoli, especialista em Psicologia Experimental e catedrático da Universidade de Módena, passa a dirigir esse setor, a convite de Oscar Thompson, diretor da Escola Normal (Tanuri, p. 132).

A grande difusão do uso de medidas psicológicas em âmbito internacional ocorre por ocasião da I Guerra, quando é premente a seleção de indivíduos para ocuparem postos adequados a suas capacidades. As idéias de eficiência e rendimento se colocam, então, como prioritárias e se expandem para a área de orientação profissional, onde instalam a concepção de que a inteligência e as aptidões podem ser investigadas objetivamente de modo a colocarem "o homem certo no lugar certo".

Entre outras ocorrências também significativas nessa área, em fins da década de 1920, M. B. Lourenço Filho elabora o "Teste ABC", para diagnóstico da prontidão para aprendizagem de leitura e escrita, e cria, em 1931, o Serviço de Psicologia Aplicada, vinculado à Diretoria Geral do Ensino de São Paulo (Lourenço Filho, s.d.(a), p. 276).

O uso de testes no Brasil, durante os anos trinta, é aceito principalmente pela corrente de pensamento que valoriza os fins sociais da educação nova. Seus argumentos se fundamentam na necessidade de observar os educandos para melhor captar a expressão das particularidades de cada indivíduo, por meio do que se concretiza a finalidade político-social de reorganizar a hierarquia da sociedade. Ao

lado desses desígnios, encontra-se a meta de controlar a subjetividade inerente ao processo de ensinar e aprender, a bem da ordem político-administrativa do ensino.

Em conferência proferida na Escola do Estado Maior do Exército, em 1939, Lourenço Filho louva o objetivo educacional de promover as "mais altas prerrogativas humanas, a se exprimirem numa personalidade livre e consciente". Mas acrescenta em seguida que "o exercício dessa personalidade exige o equilíbrio das tendências e aspirações do indivíduo, com as do grupo social organizado" (Lourenço Filho, s.d.(b), p. 105). O autor se refere aos valores que fortalecem a Nação e que dizem respeito à "tradição nacional do idioma, da cultura, das crenças, da arte, do território". Quanto à "restauração ou defesa desses valores, o Estado é, assim, autoritário. E sua autoridade (...) projeta-se no domínio da moral para cumprimento da missão educativa" (idem, p. 111).

Desse modo, diz Lourenço Filho, "a educação há de estar em função da defesa e da segurança nacional". Os princípios políticos orientadores dos negócios educacionais e os instrumentos técnicos postos a seu serviço devem estar em "perfeita consonância com a política e a técnica da segurança da Nação" (idem, p. 111).

No ano de 1938, em pronunciamento feito no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Lourenço Filho esclarece qual é a visão técnica que pode servir à educação. Ele considera que toda "educação sistemática pode ser apresentada como um rendimento" e que este "permite observação, graduação, medida" (idem, p. 135). O processo educativo deve ser visto "pelos seus efeitos, como um rendimento ou produção" a ser verificada "pelas variações de conduta" que permitam aquilatar sua "adaptação crescente ao meio social, ou aos complexos da cultura" (idem, p. 150).

Assim sendo, Lourenço Filho enfatiza a necessidade de mensuração objetiva do indivíduo no que se refere aos atributos específicos sobre os quais a educação presumivelmente exercerá influência (idem, p. 150). Pode-se, com isso, avaliar os métodos pedagógicos e o nível de aprendizagem sob o prisma da economia de tempo e de esforço (idem, p. 152-153).

No interior desse pensamento pedagógico, formula-se um modelo de organização da escola que também privilegia a perspectiva do rendimento e que impõe à escola a necessidade de fixação racional de metas e meios para a execução do trabalho docente. A idéia de funcionalidade do sistema escolar determina a disposição de recursos materiais e humanos em conformidade com os fins desejados. Desse modo, a execução da prática pedagógica deve obedecer estritamente ao plano pré-estabelecido, o que prescreve, também, que a avaliação de todo o processo de ensino deva ser realizada segundo parâmetros objetivos.

Lúcia Marques Pinheiro (1948, p. 82)⁴ diz que o "problema da Escola é o problema do rendimento, e tudo serão aspectos dessa questão única". Os meios para

(4) A matéria data, originalmente, de 1940.

se "aumentar o rendimento do maquinismo escolar" obtém-se do estudo experimental da educação, sustentado pela Biologia e pela Psicologia educacionais, bem como pela Estatística aplicada à educação. Estudar experimentalmente a educação consiste em quatro ações intrinsecamente relacionadas, a saber: planejamento, em que se elabora uma "definição clara do objetivo visado" pela escola, bem como dos meios a serem adotados no decorrer da ação docente; organização, etapa em que são dispostos os recursos materiais e humanos com a finalidade de se efetivar a prática educacional; execução, momento da realização do plano de ensino propriamente dito; controle, que significa "verificação e interpretação do rendimento" obtido nas etapas anteriores (idem, p. 83).

Nesse quadro teórico, a ênfase encontra-se nas etapas de planejamento e de organização do chamado "maquinismo escolar" – fundamentais para o bom funcionamento da escola. "Desde que se tornou fato reconhecido que a aprendizagem se fundamenta em condições do aprendiz, e, ao mesmo tempo, se fez notar a necessidade de ministrar o ensino a grandes massas de alunos, propuseram-se, como era natural, recursos e planos vários destinados a atender à situação" (idem, p. 92). Vendo-se a escola dessa maneira, é possível responder a padrões de eficiência administrativa.

Essa visão pedagógica utiliza a psicometria para verificar a situação do indivíduo nessa engrenagem; a homogeneização de classes escolares possibilitada pelos testes possui a finalidade de colocar cada aluno em seu devido lugar, de modo que permaneçam preservadas as diferenças sociais. Os instrumentos de mensuração de atributos psicológicos apreendem o indivíduo no âmbito de sua atividade como aprendiz, com o intuito de adequá-lo à estrutura do sistema político mais amplo. Privilegia-se o comportamento do aluno como unidade num quadro de referência político e social a ser conservado e não a ser refeito segundo os atributos de cada pessoa.

Em defesa da homogeneização das classes escolares, Pinheiro trata do argumento de que esta abordagem seria "anti-democrática", por "criar distinções entre os indivíduos, quando todos devem ser considerados iguais". Diz a autora que as tais distinções "já existem – na vida elas se fazem sentir a cada momento. A homogeneização vem justamente concorrer para facilitar a aquisição de atitudes corretas a respeito de diferenças que se farão notar através de toda a vida" (idem, p. 108).

3. As contribuições da Psicologia e da Sociologia organizacionais

A origem desse pensamento pode ser encontrada numa corrente de idéias que se desenvolve na sociedade norte-americana no início do século. Seu objetivo é tornar a educação uma "área previsível, mensurável, e, portanto, suscetível de inter-

venção e aperfeiçoamento". Sua sustentação se dá "no sistema de valores que rege a conduta do homem americano, nos diversos setores da vida social" (Grande, 1979, p. 81-82). A partir de 1900, consolidam-se os ideais de economia, controle, racionalidade, eliminação de desperdícios e eficiência no sistema empresarial dos Estados Unidos (idem, p. 82).

Difunde-se nessa época, especialmente por intermédio de Franklin Bobbitt, a idéia de que a escola deve ajustar seus procedimentos ao modelo administrativo das empresas. Os postulados dessa corrente de pensamento consistem em "estabelecer alvos bastante claros para permitir a construção de recursos para atingi-los; estimular o uso de métodos adequados de trabalho; estipular os requisitos essenciais do trabalhador da organização, sem os quais não deve ser aceito; preparar o trabalhador e assessorá-lo na realização do trabalho etc." (idem, p. 83).

As idéias de Bobbitt "espelham, em muitos aspectos, as proposições de Frederick Taylor relativas à Administração Geral", pelo fato de que ambas se norteiam pelo mesmo princípio de racionalidade das atividades humanas. "Assim, uma preocupação da Administração Geral tornou-se uma preocupação também da Administração Escolar e das atividades técnico-pedagógicas da educação escolar"⁵ (idem, p. 84).

As contribuições do taylorismo estão vinculadas ao surgimento da "gerência científica", que é a organização sistemática de meios para o exercício do "controle do trabalho nas empresas capitalistas em rápida expansão" em fins do século XIX (Braverman, 1977, p. 82). Os princípios estabelecidos por Taylor visam principalmente a restringir o âmbito das decisões a serem tomadas pelo trabalhador no processo produtivo (idem, p. 98). Isso permite implementar a mais importante característica da produção sob o capitalismo após a divisão do trabalho, qual seja, o distanciamento entre executar e conceber. As ações do homem que trabalha passam a depender não mais de sua experiência pessoal mas sim do planejamento objetivo fundamentado nas leis da ciência (idem, p. 105).

A visão taylorista não implica necessariamente a remodelação das técnicas de trabalho; sua atenção não se dirige tampouco para o trabalhador enquanto ser psicológico. Seu objetivo é a ordenação racional do trabalho, o que é suficiente para moldar, no decorrer do processo de produção, o tipo de homem que se necessita.

Concepção diferente dessa encontra-se nos estudos que Münsterberg (Brett, 1963, p. 495-498) desenvolve nos Estados Unidos após ter se preparado no laboratório de Wundt. Sua tentativa de unir os métodos da escola de Leipzig aos postulados da gerência científica consiste em localizar previamente o trabalhador que me-

(5) Thorndike e Gates (1936, cap. 1) difundem, no terreno da educação, a racionalidade organizacional oriunda de Bobbitt.

lhor se adapte a determinada tarefa. Essa também é a meta do movimento de utilização dos testes psicológicos que se aperfeiçoa durante a I Guerra.

A busca empreendida pela Psicologia Industrial com o intuito de detectar as habilidades certas para os lugares certos se mostra, porém, inócua. Em fins da década de 1920, as conclusões dos estudos de Elton Mayo mostram que as motivações dos trabalhadores não podem "ser compreendidas numa base puramente individual, e que a chave de seu comportamento reside nos grupos da fábrica". Tal pensamento, que guarda semelhança com o taylorismo, retira a ênfase dada aos testes psicológicos e coloca a questão da produtividade sob o enfoque da Sociologia, buscando compreender a organização informal dos grupos sociais (Braverman, 1977, p. 128).

Verifica-se no Brasil, durante a década de 1940, uma tentativa de situar o pensamento mensuracionista no rol das preocupações e técnicas das ciências sociais. J. Roberto Moreira (1949) analisa o procedimento de elaboração de perfis estatísticos para posterior caracterização individual, procedimento empregado na construção dos testes pedagógicos e psicológicos. Em qualquer ramo da ciência, diz ele, não há "propriamente a explicação do individual e do fato isolado, considerado em si"; o que existe é a "lei, que exprime uma relação entre fatos" e "permite que compreendamos cada um dos fatos particulares implicados por ela". Embora as medidas estatísticas sejam válidas para predizer comportamentos individuais, deve-se entender que estes representam a relação do indivíduo com o meio. "O indivíduo é compreendido e explicado não como indivíduo, mas por suas relações com outros indivíduos e com as coisas que o rodeiam" (idem, p. 73).

Assim sendo, há três correntes no movimento de organização empresarial. Enquanto uma pretende apreender as peculiaridades do indivíduo por meio de testes, outra, a "gerência científica", prescinde de investigar previamente as habilidades do trabalhador e se volta para a ordenação racional dos procedimentos produtivos com o intuito de habituar o trabalhador ao sistema fabril. Ao lado dessa tendência, acrescenta-se a importância do estudo sociológico das formas grupais de organização dos trabalhadores.

Em todas elas, há elementos que podem ser apropriados pelo pensamento pedagógico que esteja imbuído de implantar o ideal de rendimento e eficiência no sistema escolar⁶. Até os anos trinta, o movimento escolanovista no Brasil parece ter assimilado a corrente da psicometria e, na década de 1940, surgem indícios do pensamento taylorista, como já observamos há pouco no escrito de L. M. Pinheiro. Em meados do decênio de 1950, determinadas circunstâncias políticas e ideológicas favorecem uma visão sociológica da problemática educacional.

(6) Lourenço Filho (1962) publicou um estudo bastante pormenorizado a respeito das correntes teóricas que sustentam a Administração Escolar.

4. Uma nova manifestação do desequilíbrio: a Sociologia

Nos anos cinquenta, a conjuntura política internacional se caracteriza pela distensão dos conflitos entre Estados Unidos e União Soviética. O combate entre as nações se desloca para o terreno do desenvolvimento científico e tecnológico, o que atribui grande responsabilidade aos sistemas educacionais. Esses são "anos de euforia do planejamento educacional", quando se destaca o papel da UNESCO em prol da difusão das oportunidades de acesso à escola, especialmente nos países do terceiro mundo (Coll, 1987, p. 169).

Em meados dessa década, o Brasil vive uma fase de reorganização do sistema produtivo e de mercado, tendência que irá se fortalecer após 1964. O país é visto como em desenvolvimento, estado que requer uma ação planejada, sistemática e objetiva em todas as áreas da vida social.

A planificação é uma estratégia que caracteriza a gestão de Juscelino Kubitschek na presidência da República, entre os anos de 1956 e 1961. Pela primeira vez, tem-se um plano nacional que pretende viabilizar o ingresso do país na era da industrialização moderna. A preocupação com diagnósticos precisos, objetivos e racionais da situação do país se deve, nessa época, à função assumida pelo Estado, que é a de garantir a eficiência e a produtividade do sistema. Nessa perspectiva, cabe ao poder público cuidar para que certos "pontos de estrangulamento" sejam eliminados de modo a atingir a era da modernidade. O "Programa de Metas" de Kubitschek, que abrange praticamente todos os setores da vida nacional, expressa justamente essa mentalidade planificadora⁷.

Existe no Brasil, nessa época, uma tendência marcante para que as investigações científicas sejam destinadas à compreensão da realidade nacional. O que se visa é apreender as disparidades sociais, econômicas e culturais existentes entre as regiões do país e, particularmente, entre as camadas da população. Tais estudos viabilizam, em última instância, melhor compreensão do modo de vida e de pensamento da população mais pobre, esforço que deve resultar no aprimoramento da escola com vistas a atender às necessidades de toda a população e não apenas de uma elite⁸.

No Brasil da década de cinquenta, entretanto, a instituição educacional se baseia em procedimentos intuitivos; "em vez de acelerar a difusão e o fortalecimento dos ideais de vida", ela se torna "fator de demora cultural", diz Florestan Fernandes

(7) Para uma compreensão desse período, ver os estudos de Miriam L. Cardoso (1977), Maria V. M. Benevides (1979) e Evaldo Vieira (1985). Recentemente fizemos uma pequena síntese desses trabalhos (Cunha, 1991).

(8) O Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e o Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, ambos ligados ao INEP, eram dirigidos por esses norteamentos (cf. Cunha, 1991).

(1967, p. 49)⁹. Ainda faltam ao país elementos "de controles e de pressões sociais indiretas, orientados positivamente, suscetíveis de fiscalizar a qualidade, a variedade e a eficiência do ensino" (idem, p. 63).

Mediante a evolução da sociedade capitalista, da democracia e da sociedade de classes, torna-se fundamental que as mudanças sejam baseadas "na consciência e na escolha racionais de fins e de meios". Os educadores, em face da "democratização da cultura", tornam-se "intérpretes das exigências da nova situação histórico-cultural" que se apresenta (idem, p. 33).

As ciências sociais são vistas como capazes de contribuir para o que se denomina "mudança cultural provocada", um tipo de transformação da realidade em que os fins desejados podem ser previstos, regulados e dirigidos pelos agentes humanos. Os meios adotados para a consecução da mudança devem assegurar, "no mínimo, controle racional do desencadeamento e das principais fases do processo" (idem, p. 21).

As ciências sociais podem auxiliar a mudança cultural, oferecendo suas técnicas de pesquisa para identificação e avaliação objetiva dos problemas sociais e culturais. Mais ainda, podem participar do esforço de reconstrução do sistema educacional, auxiliando na definição dos fins da educação e contribuindo para o controle do processo de mudança (idem, p. 70-72).

A avaliação objetiva dos problemas solicita o uso de técnicas sociológicas de investigação empírica da realidade apresentada pelas instituições e pelos grupos sociais que formam a sociedade e que, tão díspares entre si, ameaçam a coesão social. O emprego dessas técnicas tem uma finalidade prática, que é a descrição sistemática do funcionamento das partes que compõem o todo social.

Para isso, emprega-se uma Sociologia "indutiva e positiva", menos de caráter filosófico e mais predominantemente "empírica e científica", como a definiu Fernando de Azevedo (s.d., p. 393). A educação "é tratada cientificamente como uma realidade objetiva e serve de matéria a esse conjunto de análises e pesquisas" que constitui a sociologia educacional (Azevedo, 1957, p. 28). Nessa corrente de pensamento, define-se a relação entre indivíduo e sociedade. A sociedade "aparece como um ser objetivo, de natureza diferente do ser individual, e, por isto mesmo que preexiste e sobrevive aos indivíduos, impõe-lhes normas e coerções, inelutáveis em substância, mas incessantemente variáveis em suas formas, segundo o meio e o tempo" (idem, p. 61).

(9) Este estudo foi apresentado em 1959, durante um Simpósio sobre Problemas Educacionais Brasileiros promovido pelo Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo.

5. Um espaço para a mensuração dos atributos individuais

Nessa época, a perspectiva de investigação das peculiaridades individuais é criticada, por razões de fundo político e científico. Josildeth Consorte (1959, p. 50-55), por exemplo, caracteriza os problemas de desempenho escolar das crianças faveladas como sendo oriundos da estrutura familiar. Nesse ambiente, não são incentivadas as habilidades exigidas pela escolarização formal, como o uso estruturado da linguagem e a convivência com materiais preparatórios para a vida escolar.

Ao serem admitidas à primeira série primária, essas crianças "são submetidas a um teste cuja finalidade é medir a sua maturidade para a aprendizagem da leitura e da escrita". Os alunos tidos como "imaturos" são colocados em classes especiais onde ficam sujeitos "às piores condições de ensino" (idem, p. 55). Consorte situa essa abordagem psicométrica do educando no contexto de "uma impiedosa seleção em favor dos mais aptos" (idem, p. 59-60). A mensuração de atributos individuais serve para ocultar deficiências próprias da ordem social, dificultando, assim, ações voltadas para a transformação educacional e social.

Para que seja aceita, a abordagem mensuracionista deve subordinar seus dados a serem globalmente compreendidos no interior de uma visão orientada pela Sociologia. A Psicologia torna-se importante por fornecer meios de mensuração objetiva das características individuais, desde que não se trate de particularizar os resultados assim obtidos, mas de utilizá-los para detectar com precisão os fenômenos singulares e inseri-los em um quadro descritivo e explicativo da realidade social.

Segundo F. de Azevedo (1957, p. 105), "o ensino não é função apenas da evolução psicológica ou do desenvolvimento mental do indivíduo, mas também do meio social que influi profundamente sobre essa evolução e a condiciona". As características do meio social orientam "a maior parte das atividades da criança, precisando-lhe as observações e a experiência pessoal e fazendo nascer seus interesses". Ao advogar uma "pedagogia de base bio-psicológica e sociológica", o autor entende que as ciências sociais podem indicar as exigências das sociedades humanas, "em vista das quais os indivíduos têm de se formar e às quais devem adaptar-se as condutas particulares".

O levantamento é uma técnica de pesquisa fundamentada nesse postulado que estabelece a prioridade do meio social enquanto determinante das condutas individuais. Esse tipo de trabalho busca mapear dados elucidativos da "realidade educacional" imediata. Como explica Renato Moreira (1959, p. 37), essa é, de fato, a finalidade dos levantamentos, ou "surveys", desenvolvidos como instrumentos das ciências sociais "para atender às necessidades dos que se interessavam pelos resultados do trabalho científico para aplicação prática". Nessa linha de trabalho, os pesquisadores formam equipes constituídas por especialistas de variados campos cien-

tíficos, de modo a darem conta de aspectos também variados da realidade social, por meio da aplicação de questionários a amostras da população.

No interior desse amplo quadro que se obtém por meio dos levantamentos, pode haver necessidade de "pesquisas sobre problemas específicos" (Moreira, 1960, p. 9). É nesse caso que se inclui a investigação de questões particulares por intermédio de testes psicológicos ou pedagógicos.

6. Conclusão

O que se pode concluir, a partir do presente estudo, é que a história da educação no Brasil exhibe a antinomia entre dois pólos potencialmente opostos. De um lado, a influência de John Dewey – certamente entre outras aqui não analisadas – a alertar os educadores para a relevância do indivíduo na situação educacional e, ao mesmo tempo, despertando o pensamento pedagógico para a necessidade de acompanhar os progressos sociais. De outro lado, uma forte tendência à valorização das metas ditadas pelas necessidades sociais, metas que se colocam acima da liberdade individual.

O que se nota é que essa última tendência se desenvolve no interior do ideário de renovação pedagógica. Ao pretenderem reconstruir o modelo de ensino, sintonizando a educação com os novos valores sociais e com os avanços científicos no terreno da aprendizagem, os educadores enfatizam a premência de demonstrar o rendimento da nova escola que pretendem ver implantada no país.

Buscaram, inicialmente, ao que tudo indica, meios para se medir o processo de ensinar e seus resultados. Encontram na ciência psicológica a tecnologia dos testes, instrumentos de verificação objetiva do trabalho docente e do desempenho dos educandos. Mais tarde, essa abordagem passa a ser criticada sob o argumento de que ela apresenta o risco de possibilitar uma visão particularizada do educando. O cerne do problema é a questão social da educação e não a problemática individual. Assim, a ênfase dos educadores desloca-se para a Sociologia, ciência que dispõe de meios, igualmente objetivos, para detectar o comportamento dos grupos.

Em ambos os casos, com o auxílio da Psicologia ou da Sociologia, nota-se que o desenvolvimento individual é concebido como um apêndice do movimento e das necessidades sociais idealizados. Se em Dewey – e em outras tendências pedagógicas renovadoras – verifica-se o esforço pela manutenção do equilíbrio entre indivíduo e sociedade, o recurso à Psicologia mensuracionista e à Sociologia representa o rompimento do delicado equilíbrio entre a liberdade individual e os ditames do grupo social.

Ao refletir quanto à contribuição da ciência comportamental para o "planejamento de uma cultura", Skinner (1967, p. 239) vê a possibilidade de se "mudar o ambiente social deliberadamente de forma a que o produto humano esteja mais de acordo com especificações aceitáveis". No que diz respeito aos destinos do indivíduo em uma sociedade assim planejada, o autor prevê abolir a hipótese da liberdade humana como essencial para a compreensão do homem. Conceitos como "liberdade, iniciativa e responsabilidade pessoal", que tradicionalmente têm feito parte do pensamento ocidental (idem, p. 251), não fazem parte de projetos que enxergam exclusivamente as necessidades da ordem social.

Referências bibliográficas

- AZEVEDO, Fernando de. *A antropologia e a sociologia no Brasil*. In: AZEVEDO, Fernando de (org.) *As ciências no Brasil*. São Paulo, Melhoramentos, s.d. v.2.
- AZEVEDO, Fernando de. *Sociologia educacional: introdução ao estudo dos fenômenos educacionais e de suas relações com outros fenômenos sociais*. 4.ed. São Paulo, Melhoramentos, 1957.
- AZEVEDO, Fernando de. *Verdade, vida e chama*. *Pesquisa e Planejamento*, São Paulo, v.1. n.1, p. 103-108, jun.1957.
- BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. *O governo Kubitschek: desenvolvimento econômico e estabilidade política (1956-1961)*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
- BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. Trad. Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro, Zahar, 1977.
- BRETT, George S. *Historia de la psicología*. Trad. Delia Ana Sampietro. Buenos Aires, Paidós, 1963.
- CARDOSO, Miriam Limosiro. *Ideologia do desenvolvimento: JK-JQ*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
- COLL, César. *As contribuições da psicologia para a educação: teoria genética e aprendizagem escolar*. Trad. Ana Augusta de Medeiros. In: LEITE, Luci Banks (org.) *Piaget e a Escola de Genebra*. São Paulo, Cortez, 1987.
- CONSORTE, Josildeth Gomes. *A criança favelada e a escola pública*. *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v.5, n.11, p. 45-60, ago. 1959.
- CUNHA, Marcus Vinicius da. *A educação no período Kubitschek: os Centros de Pesquisas do INEP*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.72, n.172, p. 175-195, maio/ago. 1991.
- CUNHA, Marcus Vinicius da. *Indivíduo e sociedade no ideário escolanovista (Brasil: 1930-1960)*. São Paulo, 1992. 339 p. Tese (Doutoramento em História e Filosofia da Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1992.
- DEWEY, John. *Democracia e educação*. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo, Nacional, 1959.
- DEWEY, John. *La ciencia de la educación*. Trad. Lorenzo Luzuriaga. Buenos Aires, Editorial Losada, 1968.
- FERNANDES, Florestan. *A ciência aplicada e a educação como fatores de mudança cultural provocada*. In: *TÉCNICAS e problemas de mudança cultural provocada em face da organização e funcionamento dos sistemas educacionais brasileiros*. São Paulo, MEC/INEP/CRPE "Prof. Queiroz Filho". 1967. (Estudos e Documentos. Série I, 5).
- FOX, June T. *Epistemology, psychology and their relevance for education in Bruner and Dewey*. *Educational Theory*, New Jersey, n.19 p. 58-75, winter, 1969.

- GRANDE, Maria Aparecida de Lima. *Educação escolar: finalidades e objetivos*. São Paulo, Saraiva, 1979.
- HUBERT, René. *História da pedagogia*. Trad. Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. São Paulo, Nacional, 1957.
- LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. *A psicologia no Brasil*. In: AZEVEDO, Fernando de (org.) *As ciências no Brasil*. São Paulo, Melhoramentos, s.d. (a), v.2.
- LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. *Introdução ao estudo da escola nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea*. 11.ed., São Paulo, Melhoramentos, 1974.
- LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. *Tendências da educação brasileira*. São Paulo, Melhoramentos, s.d. (b).
- LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. *Organização e administração escolar*. 6.ed., São Paulo, Melhoramentos, 1972.
- MOREIRA, J. Roberto. *O indivíduo no universo estatístico*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 13, n.35, p. 40-73, jan./abr. 1949.
- MOREIRA, Renato Jardim. *Pesquisa e política educacional*. *Pesquisa e Planejamento*, São Paulo, v.3, n.3, p. 35-42, jun. 1959.
- MOREIRA, Renato Jardim. *Planejamento educacional para o Estado de São Paulo: tentativa de formulação*. *Pesquisa e Planejamento*, São Paulo, v.4, n.4, p. 7-14, jun. 1960.
- PESSOTTI, Isaías. *Dados para uma história da psicologia no Brasil*. *Psicologia*, São Paulo, n.1, p. 1-16, maio, 1975.
- PINHEIRO, Lúcia Marques. *A homogeneização de classes na escola primária*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.12, n.34, p. 82-139, set./dez. 1948.
- SKINNER, Burrhus Frederic. *Ciência e comportamento humano*. Trad. João C. Todorov e Rodolpho Azzi. Brasília, Editora da Universidade de Brasília, 1967.
- TANURI, Leonor Maria. *O ensino normal no Estado de São Paulo (1890-1930)*. São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1979. (Estudos e Documentos, 16).
- TEIXEIRA, Anísio S. *A pedagogia de Dewey: esboço da teoria de educação em John Dewey*. In: DEWEY, John. *Vida e educação*. 7.ed., Trad. Anísio S. Teixeira. São Paulo, Melhoramentos, 1971.
- THORNDIKE, Edward L., GATES, A. I. *Princípios elementares de educação*. Trad. Haydée Bueno de Camargo. São Paulo, Saraiva, 1936.
- VIEIRA, Evaldo. *Estado e miséria social no Brasil: de Getúlio a Castelo*. São Paulo, Cortez, 1985.

SUMMARY: *This article places pedagogical ideas between, on one hand, the ideal of respect for the individual and, on the other, social necessities. It analyses John Dewey's thinking as being a balancing factor between these potentially opposite tendencies. The contribution made by measurement Psychology and by Sociology to Education are considered as indicators of the tendency to value demands of society over individual liberty.*

KEY-WORDS: *John Dewey - Educational Psychology - Educational Sociology - psychological tests - Brazilian education.*

(Recebido para publicação em 29.03.93 e liberado em 06.10.93)