

PARA UMA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL E MÉDIA

Procura identificar as novas funções da educação nesses dois níveis, considerando as transformações ocorridas na realidade objetiva –o desenvolvimento da tecnologia e da industrialização – como também na consciência do homem, ante condições de vida, de trabalho e de organização social inéditas.
Conclui que a revolução da escola consiste em homogeneizar educação e sociedade, escola e vida, indivíduo e comunidade, num tempo simultâneo.

1. “Sistema de educação” e “sistema de ação”

O que faremos aqui será uma tentativa de identificar as novas funções da educação no nível onde este problema se coloca em termos mais cruciais – o nível fundamental e médio. Funções novas em resposta a novas necessidades, ou seja, às transformações ocorridas ao mesmo tempo na realidade objetiva –em torno do fenômeno capital da tecnologia e da industrialização – e na consciência do homem precipitado em condições de vida, de trabalho e de organização social totalmente inéditas.

O que primeiro caracteriza a nova *paideia* é, exatamente, a sua polivalência. De início, houve a era da monovalência, a educação como privilégio de um único segmento da sociedade; depois, a era da dupla valência (que não se deve confundir com ambivalência no sentido dialético deste termo) – a da educação geral, que continuava privilégio das elites, e da formação técnica, que surgia como ônus, muito mais que prerrogativa, das classes trabalhadoras, pois ela apenas habilitava para função servil na sociedade. As filosofias educacionais subjacentes às duas eras resultaram de estruturas sociais diferentes que, no entanto, tinham de comum o tipo fundamental da rígida divisão do trabalho e do relativo imobilismo social.

Colocava-se a educação, de um lado, e do lado oposto, o trabalho. Do mesmo lado da educação, a cidadania, o lazer e a cultura como categorias fundamentais da *polis*. Já se vê que, não integrando nenhuma destas categorias, o trabalho ficava excluído da própria “cidade”. O trabalho das elites só se legitimava quando era obra do espírito voltado para si mesmo, sem nenhuma intenção prática; quando, por outras palavras, se dissolvia nas categorias “patricianas” do lazer, da cultura e da cidadania. O processo produtivo esgotava-se na função de prover a subsistência da sociedade sem integrar formalmente o universo político e cultural que, em grande parte, e apesar de tudo, se erguia sobre esse substrato anônimo. As ligações entre a própria economia e a política eram consideradas bastante tênues; a economia era mais “doméstica” que “política”, donde o trabalho ficar excluído da *polis*, e os trabalhadores da *paideia*, já que esta significa a educação *a partir de e para a polis*.

A inclusão do trabalho no universo da *polis* constitui o fato capital da sociedade tecnológica e industrial. É lugar comum afirmar-se que a industrialização não significa apenas o reequipamento do processo produtivo, mas um novo estilo de sociedade; que ela não é só um fato material, mas também um fato de consciência como, de resto, todo fato de civilização.

Foi pela industrialização que o trabalho passou de segmento anônimo a centro nervoso da sociedade. Ele “inerva” o *sistema de ação*, que é a base da sociedade, estabelecendo uma sinergia em que todos os seus segmentos se tornam solidários num “projeto comum”.

Simultaneamente, e pelo mesmo impulso, o trabalho passou a constituir parte da educação, e esta, do sistema de ação da sociedade. O que vale dizer que, nesta, o sistema de ação depende do trabalho e da educação; ou ainda, que estes dois fatores marcam a especificidade da sociedade moderna. Por causa da educação, o trabalho se converte em instrumento de promoção humana e social – exatamente o contrário do que ocorria na sociedade tradicional, em que o *status* do indivíduo era medido pela distância entre ele e o trabalho.

O indivíduo se qualifica pela eficiência obtida através da educação: pelos “poderes” que esta lhe proporciona, segundo a fórmula de Whitehead. Cada vez menos pelos *títulos atributivos*, ligados *a priori* ao segmento a que pertence, na sociedade, e cada vez mais pela sua efetiva capacidade de, competitivamente, manter-se nesse segmento ou conquistar outros. Mais ainda, o sistema de ação engendrado pela tecnologia e a industrialização mantém em escala crescente a tendência para elevar o *modelo de ação* e, conseqüentemente, o nível de qualificação dos indivíduos. Em resumo, as articulações exigidas por um novo tipo de sinergia social desencadeado pelo processo científico e industrial, e mais a ascensão progressiva dos níveis de qualificação técnica e profissional, visam a conferir às principais instâncias elaboradoras dos “modelos de ação”, entre elas a educação, a condição de práxis criadora e normativa do desenvolvimento. Daí surge o problema da educação permanente, e de sua conexão com o problema do desenvolvimento.

A indissociabilidade entre a educação e o trabalho, na dinâmica do desenvolvimento, significa que, em qualquer de suas etapas, a educação deve ficar aberta às etapas subseqüentes e, correlatamente, qualquer nível de trabalho aos níveis superiores, por um processo permanente de re-qualificação. O problema é, portanto, menos pedagógico que social, pois depende de um projeto político a que deverão ajustar-se as estruturas da educação.

Graças ao mecanismo da educação permanente, o subsistema educacional se liga, incessantemente, com os outros subsistemas da sociedade global: o econômico, o cultural, o político etc. Mas essas conexões entre os subsistemas, com as suas funções específicas e complementares, não me parece que devam ser colocadas na perspectiva funcionalista de um Talcott Parsons, por exemplo. Pois, se é normal que os subsistemas se correspondam, mutuamente, resguardando a coerência do sistema, também o é que cada um deles apresente tendências próprias, freqüentemente contrastantes com as demais. O subsistema de “personalidade” (no sentido de Parsons) se desenvolve na linha da integração social; mas também no da criatividade, que projeta o indivíduo na sociedade como instância de ruptura e inovação. Não se trata, portanto, de um jogo de reciprocidades de que o indivíduo viesse a tornar-se prisioneiro (é este, de resto, um falso postulado do método sistêmico quando ultrapassa os seus limites e pretende perceber a realidade social). O indivíduo ficará transitando de um subsistema para outro, como o elemento que eles modelam mas que também os modela, a eles, segundo uma incessante troca dialética. O mecanismo dos subsistemas é simultaneamente de aprisionamento e de liberação, que contém virtualidades num e noutro sentido, e cabe ao projeto político – e ao projeto

pedagógico, que o expressa – estimular, preferentemente, uma e outra dessas virtualidades.

Ora, a educação seria o lugar de encontro dos vários *subsistemas de ação* da sociedade e, numa perspectiva dinâmica, o instrumento das oposições e complementaridades entre eles. Por exemplo, ela talha o indivíduo para um tipo de ocupação, oferecendo-lhe, simultaneamente, as condições de ultrapassá-la mediante o exercício de uma consciência reflexiva e aperceptiva que lhe permite ao mesmo tempo analisar e criticar a situação em que está inserido, e formular o seu próprio projeto dentro do espaço social e histórico aberto à sua frente. O sistema de educação se confronta, portanto, com o sistema de ação da sociedade, expressando-lhe a funcionalidade, mas também as disfuncionalidades, a descontinuidade, a ruptura, articulando aquela e servindo de instrumento destas, segundo um projeto criador. Em última análise, a sociedade não se resolve em totalidades organizadas ao modo de “harmonias preestabelecidas”, e apreendidas pelo método sistêmico.

A educação é um subsistema, e ao mesmo tempo um sistema, ele próprio, confrontado com o sistema global de que faz parte. Parcialidade e totalidade. Tal paradoxo está moldado sobre o paradoxo da pessoa humana – a relação dialética entre o indivíduo e a sociedade, a parte e o todo, que preocupa todos os sistemas políticos e pedagógicos, de Platão e Aristóteles a Rousseau e Dewey. A educação da pessoa, como a própria pessoa, é parcialidade e totalidade. Reflete o sistema geral e, mais que os outros subsistemas (econômico, cultural, político etc.), lhe serve de base como práxis articuladora, normativa e propulsora. Se o homem é um *ser de cultura*, o que ele acrescenta à natureza é, basicamente, obra de educação. Cultura e educação constituem processos solidários em qualquer nível em que elas se situem, desde as formas inconscientes até as mais claras e deliberadamente construídas. Poderíamos admitir que o critério de distinção entre as duas seria exatamente no grau de espontaneidade e “inconsciência” da cultura, comparado com o grau de consciência e de determinação contido no processo educativo.

A aproximação entre os dois processos é extremamente fecunda para a política educacional em nossos dias. Por várias circunstâncias que não cabe aqui analisar, desenvolve-se hoje, no mundo, a tendência para fundir os dois, promovendo-se a educação pela cultura, segundo o modo como esta se difunde e se organiza: da informalidade, da absorção espontânea e inconsciente, da generalização das idéias, valores e significados através do processo extensivo e mediante a utilização de todas as instâncias e mecanismos sociais. Isto não significa que venha a desaparecer a necessidade da conscientização, nem do concurso da educação para obtê-la, e sim, que os esquemas poderão ser no futuro inteiramente diferentes do que são atualmente, com o gradativo desaparecimento do aparelho escolar tradicional. A escola, se sobreviver, será a instância destinada a produzir estímulos, referências e coordenações, atuando, portanto, muito menos por si que por intermédio de outras instâncias sociais.

Graças ao processo educacional é que a passagem entre os subsistemas se transforma, como analisei há pouco, num mecanismo de liberação. Mecanismo responsável, em grande parte, pela “sociedade aberta”, enquanto esta se caracteriza pela possibilidade incessante de promoção social e de promoção humana, a primeira obedecendo primordialmente à lógica do sistema, com as suas necessidades e conveniências, e a segunda, aos interesses do próprio homem além do sistema.

2. Multidimensionalidade da educação

Segundo as vicissitudes que acabamos de analisar, o trabalho conquistou a dignidade de profissão, ao mesmo tempo que a atividade profissional passou a representar o indispensável complemento da atividade cívica, cultural e criativa.

Poderíamos dizer que a educação compreende quatro dimensões básicas: a cidadania, o lazer, o trabalho e a cultura. Cada uma delas, com a sua nota distintiva: a dimensão política, a dimensão criativa, a dimensão social e a dimensão que é chave e síntese das demais – a da consciência significativa, através da qual se organiza o universo humano. É evidente que o que distinguimos aqui são apenas predominâncias, já que os quatro aspectos basicamente se confundem. O trabalho, por exemplo, é a dimensão social porque obedece, primariamente, aos interesses *comuns* da coletividade e é programado, antes de tudo, em função desta, enquanto o lazer é sobretudo condição de reencontro do indivíduo consigo mesmo como realidade autônoma, isto é, como possibilidade de ação programada de dentro dessa interioridade insubmissa e irreduzível que é o Sujeito. Mas o trabalho também é criador e deve sê-lo cada vez mais, uma vez que o fazer do homem é o seu fazer-se; e a sua existência se confunde com o seu *opus*. Mesmo assim, entretanto, a fonte mais radical da criatividade, que ele comunica ao próprio trabalho, encontra-se no momento do trabalho em que ele é lazer, em que ele se recolhe do *En-soi* para o *Pour-soi*, em que o Ser e o Fazer se tornam coextensivos e presos à mesma pulsão.

Entre a dimensão social e política, é óbvia a mútua conexão que, no entanto, não apaga o traço dominante de cada uma delas. Assinalamos na primeira a solidariedade, o *opus* coletivo de que a sociedade necessita para sobreviver e desenvolver-se, e na segunda, a participação de todos no ordenamento social segundo estruturas do poder baseadas no respeito à relativa autonomia dos indivíduos e das instâncias em que se projeta o seu dinamismo, assim como na adesão de todos a um projeto comum. Qualquer uma das quatro dimensões fertiliza as dimensões restantes: a criatividade é indispensável à participação política, à solidariedade social e à permanência da cultura como criação incessante. A cidadania estabelece um indispensável quadro de referências para as outras dimensões, na medida em que a personalidade de cada homem interioriza o campo em que ela se projeta, e extrai as "significações" que a configuram. Na medida, sobretudo, em que o indivíduo e o todo, de que ele faz parte, dependem de um Poder que os constituem em sociedade.

Poderíamos dizer, ainda, que a educação completa é a que reúne os quatro aspectos, formando, juntos, a sua coerência lógica, mas também, correspondentemente, a que engloba todos os segmentos da sociedade e lhe traduzem a coerência sociológica. O trabalho era excluído da educação quando certos grupos sociais o eram da sociedade, e só se incorporou nela quando estes passaram a integrar o "ecúmeno" político. Não foi a mera agregação da camada de baixo à de cima, mas, sobretudo, um filão novo que passou a percorrer todas as camadas, de cima para baixo, e de baixo para cima, um fio a tecer na mesma ação uma nova unidade.

Esse fato técnico e político, que é a industrialização, tem um reflexo imediato na pedagogia, a começar pela estrutura da escola. A relação educação-trabalho não se resolve em termos de *contigüidade*, colocando-se, por exemplo,

lado a lado, no mesmo espaço escolar, os instrumentos que servem a uma e outra, mas em termos de *fusão*, com a conseqüente reestruturação de ambos. Ensina-nos o método estrutural que uma estrutura não muda por agregação de novas peças, mas por substituição do princípio de sua *estruturalidade*, que é interior e global. O ensino, ligado até agora à educação especulativa e verbal, tem de *refazer-se* no todo para *fazer-se* prático.

É ilusão supor-se que existe oposição entre educação geral e educação prática. O que existe são diversos tipos de educação geral, cada um deles estruturado de modo diferente segundo as condições próprias de cada tipo de sociedade. É mesmo surpreendente que, ao contrário do que imaginam apressados praticistas de nossos dias, em todas as formas de sociedade a educação geral é que deteve sempre o segredo da eficiência na formação do homem. Durante toda a civilização clássica a educação era especulativa e verbal e, a despeito disso, eficiente, porque produziu os instrumentos necessários à edificação da *polis* e ao entretenimento da vida que nela se desenvolvia. Na Grécia, cujo modelo pedagógico serviu de base a todo o Ocidente até fins do século passado, a vida cívica e política se esgotava na *Ágora*, assim como a vida intelectual, no *Logos*, sendo que os dois espaços eram praticamente superpostos e coincidentes – o da *Ágora* e o do *Logos*. Se nos lembrarmos como as estruturas do universo dos gregos eram moldadas por uma espécie de mente contemplativa – retratada, por exemplo, no pensamento de Platão e Aristóteles, mas também na política de Péricles e na arte de Sófocles; e se nos lembrarmos, ainda, como o equilíbrio dessa sociedade deixava à margem, pelo menos no plano da consciência, o domínio do econômico, a tal ponto que este não chegou a conquistar sua própria autonomia, absorvido pelo doméstico ou apagado pelo político, então chegamos à conclusão de que a educação do *Logos* era plenamente eficiente para as necessidades desse tipo de sociedade. E se dermos um salto no tempo e no espaço, e da Grécia de Péricles passarmos para o Brasil, da Colônia à Revolução de 1930, essa educação de *Logos*, que não é senão a famosa – ou famigerada – educação dos bacharéis, foi igualmente eficiente para moldar as instituições políticas do nosso país, alimentar o processo liberal e entreter os ritmos de uma cultura alienada, que não era alienada por causa dos bacharéis, mas a que os bacharéis deram viabilidade e funcionalidade.

Insistimos em acentuar, portanto, que a distinção entre o projeto pedagógico da sociedade moderna e o das sociedades integrantes da civilização clássica não reside entre o caráter geral de uma e o caráter prático de outra. De resto, a própria oposição entre educação *geral* e educação *prática* resulta de um equívoco, aparentemente das palavras *geral* e *prática*, mas, no fundo, do modelo cultural de que elas extraíram, ou extraem, seu conteúdo. Para os gregos, a generalidade da educação correspondia à do ecúmeno político que, como vimos, não incluía o trabalho nem as classes trabalhadoras, o que é perfeitamente correto: as sociedades são perfeitas na medida desse sincronismo. A *paideia* e a *politheia* fazem parte da mesma harmonia. Impõe-se, apenas, que esta seja autêntica e que, para isso, se realize externamente, nas estruturas sociais, e internamente, na consciência. O essencial é que ela se exprima como consenso. Pois, quando uma parte da comunidade política perde a consciência de sua integração, nela introduz-se o diacronismo, e com ele um processo de ruptura que deverá durar até que outra sincronia seja alcançada. O principal efeito da sincronia é que ela torna plenamente viável e eficiente a sociedade no nível em que estão colocados, frente a frente, os seus fins e os seus meios. A educação

de *logos* resolvia os problemas de práxis na sociedade grega. A estrutura social, econômica e política desta, no que tinha de essencial, podia excluir o trabalho; não no plano social, mas no plano da consciência.

Não se pode dizer que o que caracteriza o *logos* na cultura grega tenha sido a sua separação da práxis, pois tal afirmação virá contradizer a nossa tese de que a educação grega era eficiente na medida em que o seu *logos* cobria quase toda a extensão de sua práxis. Apenas, eles não tinham consciência de que excluía da práxis uma parte essencial dela – o trabalho. O imobilismo postulado pela filosofia social dos gregos era perfeitamente coerente: pretendia-se preservar um estilo de sociedade capaz de satisfazer-se com o trabalho do espírito voltado sobre si mesmo. E em que as relações de uns com os outros se processassem num nível de diálogo, como numa projeção do *logos* corporificador da contemplação de cada um. O que aqui desejamos demonstrar é que a educação eficiente é só educação geral. O mesmo aconteceu em Roma, onde a *Humanitas* (de onde vieram as nossas “humanidades”) correspondia basicamente à *paideia* grega. Do geral, no caso, estava excluído o *prático*, entendido este no sentido moderno, mas não no do próprio contexto do mundo clássico. Prático é o que produz a práxis ou dela resulta, e práxis é a ação do homem pleno, em plena inserção no mundo: ação–pensamento, fundidos no engajamento social, segundo a fórmula dialética. O problema essencial é o da reformulação das humanidades pela incorporação, nelas, das instrumentalidades da civilização democrática e técnica do nosso tempo. Democrática, ela impõe a todos a preparação para o trabalho; técnica, ela impõe uma *tecné* que não será elaborada só pelo *logos* mas com outros instrumentos e habilidades ligadas à ação do homem dentro das estruturas sociais e econômicas organizadas e operadas segundo uma práxis científica e tecnológica.

Num sentido mais concreto, prático é o que tem eficácia na ordem da ação. Ora, na Grécia clássica, a práxis do homem civilizado se esgotava no esforço de promover o enriquecimento da vida pessoal e da vida coletiva, que formavam, sinergicamente, um só todo, como uma ampla projeção do *logos* no universo da *polis*. Daquele esforço – e deste universo – estava excluída toda a *tecné* que não é parte do *logos* nem instrumento de suas articulações. Como era a técnica de falar (a Retórica), a técnica de gerir os negócios da cidade (a Política), a técnica de pensar (a Lógica) etc., e como eram as artes, sobretudo a arquitetura e a escultura. Tudo isso que nos parece hoje um produto da obra do espírito separado do resto, na Grécia, ao contrário, “inervava” o resto, estabelecendo-se entre a ética, a metafísica, e a política, uma continuidade que não era só de disciplinas filosóficas mas da experiência humana ao vivo que essas disciplinas retrataram. Havia coerência entre o mundo teórico e o mundo prático.

Em conclusão: as estruturas concretas da vida individual e coletiva eram entretidas por uma práxis que, no fundo, era o exercício, o processo operante do *Logos* na civilização, o que faz desta a mais apaixonante experiência que a história conhece. Daí é que na Grécia a racionalidade política e filosófica eram contínuas entre si. Não era só o fato de que a filosofia era política por essência, como qualquer filosofia digna desse nome: é que a continuidade das duas se objetivava no espaço do mesmo *Logos*.

A irrupção do trabalho na *polis* só pôde acontecer quando mudaram as estruturas fundamentais desta. Quando, sob o látego da crise da industrialização, a sociedade se tornou realmente dinâmica. Na fenda das estruturas quebradas começou a vicejar a consciência do que estava por baixo delas, que era também

consciência do *logos* que as havia estruturado. Desmistificou-se esse *logos* e a sua alienação.

Gostaríamos de encerrar essas reflexões com uma nota sobre educação permanente: o indivíduo desenvolve a sua cultura *no e pelo* trabalho; mas, ao mesmo tempo, a cultura não é coextensiva com este: transcende-o como instância crítica e criadora. A escola média dá a formação profissional, por exemplo, mas esta só é autêntica quando a *tecné*, na qual o indivíduo é instruído, constituir uma práxis autêntica, abrangente do seu projeto existencial global – o seu fazer que incorpora o seu ser, o fazer que é fazer-se refazendo o seu “entorno” – e abrindo, dentro dele, o espaço para a sua própria re-criação permanente. O indivíduo não cai dentro de uma profissão como um objeto passivo se encaixa dentro de um escaninho, ou um bicho-da-seda dentro de seu casulo. Ele se torna elemento ativo e criador, não só porque se movimenta dentro de seu emprego, como também porque é capaz de olhar o mundo, além deste, como um horizonte de possibilidades para a sua promoção humana e social. Ele precisa estar armado de uma consciência crítica e prospectiva para não cair num emprego como uma pedra cai num poço, mas para mergulhar numa corrente que pode levá-lo sempre adiante. A sua habilidade fundamental é para exercer criadoramente o seu ofício, aperfeiçoando-o, extraindo dele uma consciência gratificante que está ligada só a um *opus* – e nunca a uma tarefa – e transcendendo-o sempre para outros ofícios mais próximos de sua ambição criadora e de sua capacidade.

Entretanto, para que a cultura não pare no trabalho, é preciso dar-lhe chances fora deste: no lazer. Lazer significa existência individual assumida pela consciência intencional, criadora. A existência como liberdade e projeto. Lazer significa a possibilidade de recuperar as forças originais, comprometidas, pelo trabalho, com o projeto coletivo, do mesmo modo que o trabalho representa exatamente a sua antítese dialética: o comprometimento dessas forças no projeto social. Entretanto, recompostas as suas provisões criadoras pelo lazer, é no trabalho que o indivíduo vai utilizá-las, recomeçando tudo de novo – cada uma das quatro categorias – educação, cultura, cidadania, lazer – gerando todas as outras.

Conclusões

1º) A educação geral e a educação técnica vão se tornando convergentes, em vez de paralelas: toda educação tende a ser técnica, assim como toda práxis tende a basear-se numa educação geral.

2º) Assim sendo, a educação geral não é mais a que “sobra” de todas as técnicas, mas a que nelas expressa, criadoramente, a sua virtualidade. Nessa perspectiva, em vez de tentar adiar a *especialização*, deve-se antecipá-la por um processo germinativo de práxis cada vez mais diferenciadas, na medida e no nível dos engajamentos de cada indivíduo. Por outras palavras, o problema da escola média (2º grau) não é tanto o de determinar o momento da *especialização*, como o de aproximá-la das fontes mais ricas do indivíduo, através do processo da educação geral. Em vez de dar-lhe um instrumento, é preferível explorar a inesgotável e in-finita instrumentalidade do Sujeito.

3º) A revalorização da educação geral, sobretudo através das ciências e da linguagem, nas atuais condições da sociedade industrial, é mais importante

que a *formação simplesmente técnica*, porque a própria educação geral se tornou técnica com a possibilidade de transcender-se continuamente. O mesmo que acontece quando o homem, aprendendo a técnica, se assimila a ela, pelo modo dela – puramente repetitivo e inelástico – em vez de assimilá-la a ele próprio, e a seu modo próprio, que é o da universalidade.

Na realidade, o geral e o especial, o estudo geral e o estudo técnico, não mantêm as mesmas fronteiras existentes quando as categorias da cultura eram classificadas, tanto quanto os grupos sociais. Não é, aliás, por mera coincidência que a fusão se vai processando simultaneamente no mundo social e no mundo da ciência. A existência do homem no mundo de hoje se constitui de um tempo só, e simultâneo, tornando em processo tudo o que foi aquisição do passado. Portanto, os conhecimentos já não se escalonam em categorias separadas horizontalmente, mas se confundem verticalmente ao longo de todo o processo de ascensão do homem na sociedade. A educação permanente deverá alterar as estruturas dos cursos, desde o 1º e 2º graus, até a universidade.

4º) E, ainda mais, “a nova objetividade adquirida pela *educação geral* como resultado de sua encarnação pela práxis impôs-lhe, primeiro, que, em vez de isolar-se do fazer ou da técnica, dos vários fazeres e técnicas, ela a) assuma a função de situá-los, de integrá-los e, sobretudo, de vinculá-los ao homem como fonte transcendente de todo fazer, por isso mesmo capaz de recriá-los incessantemente; e b) que a própria educação geral seja concebida, ao lado de outros objetivos, como uma preparação para o fazer, enquanto proporciona uma visão do objeto muito mais ampla e flexível que a oferecida pelo saber técnico no sentido tradicional. Ela não ensina tanto a aplicação como os critérios que levam às mais diversas aplicações, eliminando a servidão destas a condições concretas de espaço, de tempo e de técnicas. Esse efeito decorre, diretamente, da “virada” do espírito humano, ou seja, de sua nova atitude, já que, antes, ele consumia a sua riqueza na autocontemplação, enquanto hoje ele infunde toda a sua força na pesquisa e na compreensão do Objeto, articulando-o ao seu próprio dinamismo criador. A partir do momento em que a educação passa a constituir um grande esforço para compreender o Objeto e para situar-nos diante dele, é óbvio que o Objeto fica totalmente imantado pela criatividade do espírito.”¹

5º) A orientação educacional não é só a busca de preferências supostamente existentes em estado puro dentro do espaço psicológico da criança e do adolescente, porque não existe espaço psicológico puro: o psicológico é o social interiorizado. A orientação educacional parte do reconhecimento do confronto homem-mundo, sob a forma dialética do mundo a fazer-se pela ação do homem, e do homem a fazer-se a si mesmo enquanto faz o mundo: o reconhecimento, portanto, de que as preferências vocacionais resultam de um apelo de dentro e de fora, simultaneamente educacional e profissional: o indivíduo e a sociedade, o universo da educação e o universo do trabalho. Por isso, filosoficamente, a orientação é uma só, com diferentes nuances segundo as etapas da educação.

6º) A educação da criança, do adolescente e do adulto se situa dentro do mesmo tempo e do mesmo espaço social. Isto é o mesmo que dizer que se torna cada vez mais irrelevante a fronteira entre a escola e a sociedade. Até agora, era o adulto, exclusivamente, que representava a sociedade (já que só se

¹ Trigueiro Mendes, D. Um novo mundo, uma nova educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 51, n. 113, p. 9-18, jan./mar. 1969. – p.11.

considerava sociedade a sociedade *estabelecida*, de que ele era o estereótipo), enquanto a escola era constituída por aqueles que *ainda* se preparavam para integrar-se nela. Agora, começamos a compreender que a sociedade se estabelece criadoramente – e não estaticamente – mediante o concurso das gerações no tempo e no espaço simultâneos.² Por isso, os adultos voltam a freqüentar a instituição educativa, ou criam novas instrumentalidades, paralelas ou até competitivas com a escola.

A revolução da chamada “escola nova” consistia em ligar escola e vida, educação e sociedade, antecipando na primeira as experiências realmente vividas na segunda. Mas não chegou a criar o tempo simultâneo da educação e da sociedade – pedagógico e sociológico. Por isso mesmo, a experiência não era *realmente* vivida. A anterioridade representava até certo ponto um artifício. Havia sempre a necessidade de se *preparar* para a vida, a anterioridade de uma em relação à outra.

A revolução da escola consiste em homogeneizar educação e sociedade, escola e vida, indivíduo e comunidade, em tempo simultâneo. Desaparece a anterioridade da escola em relação à sociedade. Elas formam o mesmo universo e participam, a igual título, com os seus representantes típicos – os jovens e os adultos – do processo continuado de renovação social. O universo dos pais é quase tão móvel quanto o dos filhos, as aspirações de ambos se ampliam num horizonte de emergência e de risco. Assim é que surge uma nova homogeneidade de que a linguagem é ao mesmo tempo o filtro e a transparência. A parceria das diferentes gerações representa o caminho de um novo “contrato social”. O congraçamento delas representa o eixo vertical (tempo social), e o congraçamento das várias classes e grupos sociais o eixo horizontal (espaço social) cujo interseccionamento fará emergir um novo contrato social.

Durmeval Trigueiro Mendes

Revista de Cultura Vozes. Petrópolis, v. 68, n. 2, p. 5-12, mar. 1974.

² Linhas de referência: coexistência e simultaneidade entre a sociedade e a educação. Espaço social x espaço educacional; tempo social x tempo educacional. Ou melhor: educação permanente, tempo social; sociedade aberta, espaço educacional.