

## PROGRAMAÇÃO, INOVAÇÃO, EXPERIMENTAÇÃO, COMO MODELOS CULTURAIS EMERGENTES\*

Lanfranco ROSATI\*\*

### O. PREMISSA

Examinando-se o panorama que a pesquisa pedagógica e a prática educativa vêm explorando de 1945 até hoje, na escola e fora dela, é fácil notar o surgimento de modelos, expressos por palavras de uso cada vez mais corrente, ainda que seu sentido possa ser considerado mais problemático, talvez, do que propriamente esclarecedor.

Essas palavras são *programação, inovação, experimentação*. Podemos dizer, de imediato, que, para nós, os modelos que pretendemos afirmar são a expressão de uma sociedade que apreende a mudança como uma lei fisiológica.

De qualquer modo, para que palavras novas como essas possam traduzir-se em comportamentos capazes de produzir, no mundo cultural, formas inovadoras projetadas no futuro, é preciso que elas tenham sido antes radicadas nas inteligências e encontrem uma ligação essencial com a riqueza do patrimônio humano e cultural, que alimenta um *potencial educativo* e com direito a exprimir-se em toda a sua força criadora.

Por isso mesmo, programação, inovação e experimentação não podem ser entendidas apenas como um modismo, ainda que sugestivo, mas devem poder traduzir-se em uma certa coerência e organização no nível do discurso pedagógico. Assim, o sempre vigoroso capítulo da *antropologia pedagógica* deve representar o ponto de referência constante no qual se encontram não apenas as *raízes* de cada verdadeiro modelo emergente, mas também o contexto no qual se inserem as urgências e as possibilidades do desenvolvimento e do progresso. Mas não basta reafirmar a riqueza do patrimônio genético e cultural, humano e social em dirigir cada forma de inovação, para que isso se traduza em eficazes imagens de melhoria e promoção social e cultural. É necessário voltar para

---

\* In: SCAGLIOSO, C. et alii. *Educazione permanente come cultura emergente*, de C. Scaglioso et alii. Arezzo, Università degli Studi di Siena, Facoltà di Magistero. (Quaderni dell' Instituto di Pedagogia). Traduzido por Maria Therezinha M. Cavallari, Maria do Rosário C.A. Toschi, Alina Gasparello de Araújo, alunas do Departamento de Línguas Modernas, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Revisto pela Prof<sup>a</sup> Angelina Teixeira Peralva, do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

\*\* Professor da Università degli Studi di Siena. Facoltà di Magistero - Arezzo - Itália.

metas ideais as tensões que o potencial educativo libera; é necessário ter, portanto, um quadro de referência preciso, no qual se configurem metas de valor e fins que celebrem a criatividade pessoal e coletiva.

Assim, se a *teleologia pedagógica* pode representar o ponto de convergência do empenho educativo colocando-se, entretanto, num plano de co-essencialidade com a antropologia pedagógica, porque desta recebe esclarecimentos e estímulos projetivos, programação, inovação, experimentação encontram terreno mais propício para a sua definição e para sua explicitação na *metodologia educativa* na qual se exprime a originalidade das pessoas em toda forma de relação, seja dentro ou fora da escola.

Considerando a possibilidade concreta de apreender os significados profundos que assumem as expressões que acabamos de mencionar, a partir do momento em que elas constituem, de fato, os sinais de uma nova cultura, parece-nos útil e necessário prestar atenção particularmente nesses três temas, situando:

- a) a programação na educação escolar e na educação extra-escolar;
- b) a experimentação como mentalidade aberta, destinada a incidir sobre a estrutura cultural e social, além de institucional e política;
- c) a inovação, enfim, como tensão voltada para o futuro.

Com esse espírito, julgamos que a leitura desse novo momento histórico permitirá recuperar o que existe de humano na exigência programática, isto é, na racionalização do trabalho educativo e no progresso, através de novas disciplinas como cibernética, a informática, a estatística, a telemática, pertencentes ao mundo tecnológico, para perceber nos modelos culturais emergentes a carga prospectiva que move o mundo para formas de humanidade mais autênticas, nas quais cada criatura celebra a própria existência original criativamente e em liberdade.

## 1. A PROGRAMAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR E NA EDUCAÇÃO EXTRA-ESCOLAR

De fato, impressiona a insistência com que se fala de programação, tanto no âmbito da educação escolar, como no âmbito da educação extra-escolar. Mas isso significa que o "modelo cultural" que comanda a "programação" se constitui a priori como já um modelo definido?

Poderemos responder à pergunta após haver examinado as razões através das quais se legitima este modelo emergente.

A *razão programática* é veiculada por disposições de lei, mais do que por exigências vindas da classe docente. É, mais precisamente, o decreto presidencial 416/74 que chama a atenção para a "programação de ação educativa" com o objetivo de conciliar as necessidades do ambiente educativo, tomado aqui na acepção mais ampla, com as instâncias programáticas. Entrevê-se imediatamente um corte perspectivo rico em implicações, destinado a tornar mais funcional o ensino e mais aberto o "projeto" educativo no qual todas ou muitas disciplinas concorrem para dar respostas satisfatórias, exaustivas, eficazes.

De qualquer modo a ação educativa fica inserida num contexto mais geral, de caráter participativo, se a escola está empenhada como um todo, globalmente, em conjugar o *gap* existente entre as “situações escolares locais” e as diretrizes do programa ministerial.

Parece-nos relevante, neste ponto, a idéia de abrir a escola às forças externas, às quais não cabe um papel passivo, mas atuante, e isso exatamente com a intenção de tornar a escola mais viva, mais aberta aos temas sociais e culturais da comunidade respondendo melhor a um laboratório onde “se transmite”, mas também “se produz” cultura com a participação dos alunos.

Entretanto, a lei 517/77 é que repropõe a programação em termos de eficiência produtiva e de atualidade pedagógica. O estímulo inovador à racionalização do trabalho pedagógico e à conseqüente superação do monolitismo da classe é explícito: a programação educativa “pode abranger atividades escolares integradoras organizadas – isso é previsto pelo artigo 2º da citada lei – para os grupos de alunos da mesma classe ou mesmo de classes diferentes”. Naturalmente, não se trata de prestar homenagem a uma moda pedagógica, mas sim de favorecer práticas individualizadas e promover “a plena formação da personalidade dos alunos”.

Finalmente, em 1979, com os novos programas para a escola média, reafirmou-se a exigência de um trabalho programado que, do ponto de vista institucional, traz à discussão o conselho de classe como órgão colegial “competente para realizar a coordenação do conjunto de disciplinas” e encarregado de “elaborar a programação educativa e didática”. Essa programação é orientada de acordo com os princípios da instrução programada, baseando-se, portanto, fundamentalmente em uma primeira etapa de definição de projeto e planificação; uma outra de realização, com o estabelecimento de formas flexíveis de cooperação e de ensino; e uma última etapa de verificação dos resultados e dos processos. O fato de uma maior sistematização no trabalho pedagógico ter sido solicitada à instrução programada revela duas necessidades: a de valorizar a tecnologia na escola e a de medir-se com os progressos que, externamente, o mundo do trabalho e da produtividade cumprem no dia-a-dia. A organização dinâmica e estrutural do trabalho induz à elaboração de programas facilmente controláveis porque distribuídos segundo unidades seqüenciais breves e expostas à verificação constante dos operadores. A pretendida sistematização, principalmente na educação, acaba por influenciar qualquer projeto, ainda que modesto.

Contra a improvisação e o empirismo, mas também, a facilidade tendo em vista o campo aberto da educação permanente, o escolar e o extra-escolar se propõem como campos de ação que varrem a pretendida desescolarização, assim como todas as ilusões que vão do anti-autoritarismo à espontaneidade, do determinismo social ao não menos ilusório determinismo “magistral” (1).

---

(1) M. Mencarelli. *Educazione Scolastica ed extrascolastica oggi*, in *Prospettiva EP*, I, nº 1/1978, pp. 3-37.

Assim, para sair do burocratismo institucional, a programação fornece um caminho obrigatório que confere legitimidade aos processos inovadores “voltados a favorecer organicamente o crescimento e a transformação do sistema educativo, portanto não exclusivamente escolar”. A estratégia assim esboçada nutre-se de projetos “que nascem da definição dos objetivos a que a transformação se propõe, na detecção dos meios necessários para consegui-los, na escolha e preparação dirigidas às finalidades definidas, na divisão dos tempos necessárias para cobrir o itinerário entre o ponto de partida e o de chegada.” (2)

São certamente múltiplos os problemas que esperam respostas na escola e fora dela, desde que se considerem os processos através dos quais as “culturas” se constituem. Os modelos culturais nos quais os problemas ligados a momento histórico e social, à necessidade de cooperar, à necessidade de diálogo, de tolerância, de respeito, de paz, como também os de compreensão das novas mensagens e das instâncias de liberação e de autenticidade expressas pela pessoa, e que se ligam na educação permanente despojada de toda utopia e mitificação, dão início à idéia de programação quando esta se encarregue de recuperar “o poder de produzir cultura”, de libertar a democracia da “má fama” que muitas vezes a acompanhou, de construir para a pessoa um “novo estilo de vida” e, para a comunidade, “uma sociedade mais justa”.

### 1.1 Programação curricular na escola

A instância da programação (ou melhor, do planejamento) na escola é antiga. O empenho programático aprofunda suas raízes na escola, mais do que nas agências educativas extra-escolares. Basta recuperar, na dimensão histórica, aquele filão do ativismo que “postulava a espontaneidade do aluno”, devolvida à melhor tradição pedagógica e veiculada em toda a sua atualidade pela proposta revolucionária que fazia saudar o século XX como “o século da criança”, para reivindicar no plano didático, mas não simplesmente nem exclusivamente nele, a exigência de construir um projeto sequencial de experiências educativas na objetividade e na funcionalidade das situações nas quais se trabalha. Podem assim ser lembradas as tentativas experimentais realizadas, desde o início deste século, pelo *Progressive Movement*, que em Franklin Bobbit encontraram sistematização numa teoria de objetivos tendentes a ajustar os programas escolares às exigências psicológicas e sociais dos alunos. Precursor desse trabalho é certamente o *Unit Plan*, de H. C. Morrison, ao qual se seguem o Plano Dalton da Parkurst, o Plano Winnetka, de Ch. Washburne e muitas outras experiências, todas com o fim de facilitar processos de aprendizado individualizados, graças à distribuição do programa em tempos e sucessões pré-ordenadas. Não menos significativo, nesse mesmo plano, foi o movimento ativista na Europa. Daí a atenção ao programa de “idéias associadas” de Decroly ou, para voltarmos ao nosso país, à “escola serena” de Boschetti Alberti, à “renovada”, de Pizzigoni, ao “Sistema dos regentes”, de Marco Agosti.

---

(2) *Ib.* pg. 17.

As experiências aqui lembradas, já dissemos, representam principalmente tentativas de inovação, de qualquer modo, nem sempre "programada" ou, como seria melhor dito com linguagem atual, "sistematizada". Entretanto, são veiculadas mensagens de fôlego, como a da cooperação, do espírito comunitário, do respeito que nutrem sentimentos de solidariedade, de amizade, de colaboração.

Hoje, na verdade, a instância programática é reproposta com todo o movimento curricular. A procura de um saber funcional e o aperfeiçoamento das técnicas didáticas, como também a insistente presença de novas linguagens e de novas disciplinas, solicitam o planejamento de um trabalho que encontra seus ritmos divididos no tempo. Todas as experiências relativas à instrução, afirmou Whitfield (3) que devem ser planejadas e organizadas pela escola, representam currículos.

A legitimação dos procedimentos da programação, o progresso gradual, isto é, step by step, por si só não basta para manter-se ao largo do fragmentarismo e do acaso. É necessário por isso, honrando um sadio princípio inspirado no realismo pedagógico, ler as "situações" de partida, sem perder de vista a complexidade e a riqueza do potencial criativo de cada pessoa. É preciso fazer constantemente referência a um quadro de sistemas no qual as ciências pedagógicas mantenham inmutável a sua segurança epistemológica e, portanto, a sua incrementabilidade.

O significado do movimento curricular é todavia muito explícito, mesmo se a expressão assume pouco a pouco significados diferentes segundo o sistema institucional e a imposição pedagógica que distingue os sistemas escolares dos diversos países. Os "programmes scolaires" dos franceses correspondem ao "curriculum" dos ingleses (4); entre nós a programação assumiu o significado oposto ao de programa, sempre considerado expressão de um verticismo burocrático e que, portanto, facilita processos de ensinar, mas não de aprender. Se invertermos o discurso, como induz a fazer a observação de Blankertz, segundo quem, falando de programação nos referimos a um "plano de ensino orientado para fins de aprendizado", passaremos de uma lógica de tipo programático a uma de tipo curricular e, portanto, desejaremos "conferir legalidade à realidade, isto é, elevar ao nível de cidadania plena, dentro do sistema escolar, as escolas, as orientações e as atividades concretas que os educadores consideram oportuno iniciar com base no seu juízo profissional" (5).

Os significados que, aos poucos e conforme os países nos quais suscitou o interesse da pesquisa pedagógica, a programação foi assumindo, variam em razão da aplicação que foi feita. Nos países da zona anglo-saxã, a explicitação dos conteúdos ocorre não por referência ao programa, mas aos processos de

---

(3) Cfr. R. C. Whitfield, *Programmazione del curricolo e discipline di insegnamento*, La Nuova Italia, Firenze, 1979.

(4) Cfr. A. Lewy, *La planification du programme scolaire*, UNESCO, I.I.P.I., 1979.

(5) C. Scurati, *Come si costruisce un curricolo*, in AA.VV., *Una nuova scuola secondaria superiore*, Roma, Ed. UCIIM, 1977, p. 52.

aprendizado (6), enquanto que na Alemanha a programação esteve na base de todas as reformas institucionais sérias (7).

Na Itália, os estudos mais significativos sobre a programação curricular estão compreendidos no quinquênio 1975-80 (8) e chegam substancialmente a uma convicção pluri-compreensiva dos aspectos educativos que encontram ligações constantes com múltiplas teorias curriculares (9).

O real alcance do movimento curricular que, entretanto, não se pode reconduzir à tradição cultural e pedagógica italiana, produziu substanciais inovações, embora muitas vezes com o risco de “navegar nas águas tranquilas do conformismo pedagógico e educativo, e nas menos calmas águas da indiferença, nas perigosas, e um redutivismo de várias naturezas” (10). Um léxico estranho à nossa cultura logo se difundiu entre os professores juntamente com uma acentuação do momento burocrático da programação que, entretanto, encontra dificuldades para traduzir-se no plano operacional.

Embora a programação veicule momentos de participação autêntica, que constituem a estrutura da vida democrática, não podemos deixar de enfatizar que sua prática de nada valerá se “ela não se propuser como objetivo difundir uma nova *cultura geral*, com dimensões humanas, o que implica na existência de valores educativos que possam ser compartilhados na medida em que, de fato, a descentralização do poder de decisão deve envolver pessoas humanamente congruentes e criativas (isto é, livres), mesmo na extrema pluralidade das situações existenciais e, justamente por causa delas, necessitadas de se tornarem possuidoras de aprendizados significativos (do lingüístico ao estético, do civil ao científico, do histórico ao filosófico) que garantam a superação da vida civil para além dos “círculos fechados” (11).

## 1.2 Programação curricular e instrução recorrente

No compromisso voltado a fornecer ao maior número de pessoas a oportunidade de estabelecer-se para toda a vida, de outro modo reservada exclusivamente aos jovens escolarizados, a programação curricular tem um papel de relevo. O relatório Kallen e Bengtsson demonstra-o de modo significativo (12). O planejamento de um sistema de educação recorrente pareceria estar confiado a empresas internacionais porque essas, independentemente dos ambientes nacionais particulares, guiam a escolha dos aspectos fundamentais a serem dados a este projeto, que “tende a propor um contexto concreto no qual o indivíduo

(6) Cfr. D. Lawton, *Programmi di studio ed evoluzione sociale. Dalla teoria alla pratica*. Armando, Roma, 1976.

(7) Cfr. S. B. Robinshon, *Curricola Scolastici como formento di ogni riforma*. Armando, Roma, 1976.

(8) Cfr. A. Fiorini, *Prospettive per la programmazione educativa*. Bibliografia ragionata, in *Prospettiva*, EP, III, nº 3/1980.

(9) Cfr. K. Frey, *Teorie del curricolo*, Feltrinelli, Milão, 1977.

(10) M. Mencarelli, *Movimento curricolare e cultura generale*, in *Prospettiva* EP, IV, nº 3-4/1981, pg. 1.

(11) *Ib.*, pg. 2.

(12) Cfr. D. Kallen, J. Bengtsson, *L'educazione ricorrente*, Lisciani, & Zampetti, Teramo.

possa encontrar, durante toda a sua vida, o meio para aprender” (13). A estratégia de um planejamento a longo prazo, orientada também a enquadrar-se com uma deliberada ação na área extra escolar (de resto com base nas experiências consolidadas no exterior), “compreende idéias que têm o objetivo de reorientar progressivamente o presente prevendo o futuro e, por esse fato, tem uma influência imediata sobre a política do ensino e sobre a inovação do ensino em vários níveis (14). Decorrem disso os programas e técnicas diversificadas segundo as áreas culturais e a tradição educativa dos países que contam com experiências precedentes no setor da educação de adultos ou com pesquisas específicas conduzidas por equipes de estudiosos.

Os programas elaborados levam em conta a utilização, não apenas das energias operantes no campo, mas também dos recursos, assim como da *mídia* e das instituições (“community colleges” e escolas com cursos de diversas durações, abertos, como nos Estados Unidos, a negros e pobres para reduzir as diferenças culturais e condições de desvantagem). O princípio da alternância entre os estudos e as atividades de trabalho encontram sua aplicação também entre o aprendizado fortuito – que, quase inconscientemente, se efetiva durante toda a existência – e situações organizadas e voluntárias de aprendizado.

Dá a necessidade de uma programação curricular, amplamente praticada, que considere programas, horários e tempos de trabalho, como também a realização de um sistema de “unités capitalisables” (unidades capitalizáveis) que reduziria consideravelmente as restrições impostas pela estrutura rígida dos programas. Deriva de tais fatos uma elasticidade institucional que desestrutura e desinstitucionaliza a rigidez dos sistemas preconstituídos segundo princípios verticais e horizontais dos programas: às vezes com combinações entre disciplinas de base e outras opcionais ou então entre programas de ensino geral e profissional, especializado e definido. (Um exemplo é formação dos professores e sua educação recorrente, entendida como formação em serviço, cf. relatório James, 1972).

A aceitação de uma política criativa, mesmo no setor da educação recorrente, depende do plano social e do econômico. Exige principalmente – e é isso que se deduz do Relatório Kallen e Bengtsson – um enfoque coordenado e a instituição de mecanismos de planejamento e decisão adequados (15).

O desenvolvimento das fases de realização de um projeto tão vasto pode ser caracterizado através do sistemas postos em ação nos vários países.

Os documentos contidos no citado Relatório fornecem um quadro de conjunto bastante significativo.

No Estado de Nova York, programas que englobam um ensino geral, habitualmente baseado em três disciplinas (letras, ciências sociais e ciências natu-

---

(13) *Ib.*, pg. 193.

(14) *Ib.*, pg. 14.

(15) *Ib.*, pg. 97.

rais um ensino tecnológico, ministrado no âmbito das empresas ou dos órgãos governamentais (mas que dificilmente pode ser aplicado), ou nas universidades e nos colleges (por isso incorporado aos programas que permitem obter o Bacharelado); e um profissional (que tem a finalidade, como é dito no Relatório, de formar nos jovens "um produto acabado") permitem que até os adultos se reintegrem no sistema pós-obrigatório que, entretanto, sempre prevê, com muita elasticidade, "entradas" e "saídas".

Esses programas, que parecem às vezes muito restritos e variáveis, são no entanto apoiados por organismos estatais e nacionais. Constituem os sinais de uma tendência certamente rica de perspectivas louváveis.

Os novos programas de educação de adultos, em vigor na Alemanha, estão em sintonia com a Lei da Promoção do Trabalho (1969), que regulamenta o financiamento da formação profissional e da atualização de adultos em busca de uma qualificação profissional diferente, ou que têm necessidade de outra formação para encontrar uma nova ocupação. A demanda, sempre crescente, de maior qualificação e formação estimulou muitas organizações públicas e privadas a administrarem, por conta própria, cursos e atividades. Excetuando-se uma iniciativa de grande valor, qual seja a "Permissão para o estudo", no setor da educação recorrente (de resto uma expressão imprópria na Alemanha), as empresas envolvidas no setor da educação de adultos estão longe de responder às necessidades da sociedade, mantendo freqüentemente uma nítida separação entre formação geral e formação profissional. E é esta a razão da falta de melhoramento durável do nível de instrução, e portanto das perspectivas de carreira, o que, no entanto, continua sendo um dos objetivos principais da educação de adultos. Muitas iniciativas em curso inserem-se no veio da instrução tradicional porque, através de cursos noturnos de três anos, facilitam, em certas condições, até mesmo o acesso à universidade. Os programas utilizados são sempre os da escola secundária. Recentemente obtiveram incentivo cursos televisivos, desenvolvidos em colaboração com o Ministério da Educação. Algumas transformações do ensino profissional estão em andamento, com atividades de estudo reservadas e algumas categorias de artesãos, que podem ser consideradas como uma forma de "unidade de valor". De qualquer modo, não se deve esquecer que na Alemanha, no setor da educação extra-escolar, opera em meio a uma Selva de atividades desenvolvidas pelos sindicatos, pelas igrejas, pela indústria, pelas instituições particulares, a universidade popular (Volkshochschule). As organizações que atuam nesse setor são autônomas.

A Noruega empreendeu esforços notáveis para estabelecer novas relações entre o ensino e a sociedade. A experiência norueguesa, exposta por A. Dalin, mostra que "as transformações do ensino e da sociedade podem tornar-se um empreendimento coletivo organizado e conduzido de comum acordo graças aos esforços de todos" (16).

---

(16) *Ib.* pg. 193.

De 1965 a 1971, a Noruega adotou importantes medidas com o fim de reorganizar a educação de modo a torná-la um sistema permanente, baseado no conceito de educação recorrente.

“O conceito de educação recorrente é aplicado ao ensino que completa, atualiza, renova aprofunda a educação de base e/ou o ensino especializado, e do qual se participa, geralmente, após haver transcorrido um certo tempo na vida profissional” (17).

Naturalmente, os programas, como também a maior parte dos regulamentos escolares, são estabelecidos pelo governo. Entretanto, as autonomias locais gozam de amplos poderes, principalmente financeiros. A participação constitui a melhor garantia de vitalidade do sistema educativo norueguês.

Suscita o mesmo interesse a leitura do documento relativo à educação recorrente na Suécia. Redigido pelo próprio Bengtsson, o “programa apresenta um interesse atual para todos os países do OCDE (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico).

O Encargo de elaborar um plano geral de educação pós-secundário na Suécia data de 1968 e foi confiado a uma comissão (U 68) que se empenhou em transformar mediante a adoção de uma estratégia, o atual sistema pós-secundário, que dá seguimento à escolaridade obrigatória e que comportará uma alternância entre trabalho e estudo. Desse modo, a Suécia pretende resolver a disparidade de educação que surgiu entre as diferentes gerações, por efeito das reformas programáticas no âmbito da educação recorrente.

O caso da Iugoslávia é típico dos países socialistas. De fato, a relação entre países socialistas e educação permanente é algo que foi facilmente evidenciado por alguns autores (18). A educação recorrente é concebida como um dos principais instrumentos aptos a coroar a obra de edificação da sociedade socialista, da qual a Iugoslávia lançou as bases. É esse o contexto em que o conceito encontra a sua explicação. O documento deve ser lido desse ponto de vista, mesmo sob a pressão da situação econômica e social característica do país desde o imediato pós-guerra. A educação permanente é pressuposto para o progresso econômico dos trabalhadores que, desde 1984, através da autogestão, têm desempenhado um papel importante no governo do país. A educação recorrente oferece a oportunidade para uma participação convicta e decisiva. Tanto a educação recorrente como a educação dos adultos, ainda que com características próprias, tendem a tornar efetivas as condições para a educação permanente. A educação de adultos é “uma forma de educação à qual nos dedicamos comumente durante o tempo livre e que se situa, em grande parte, fora do sistema escolar normal”; a educação recorrente deveria, ao contrário, “tornar possível uma escolaridade normal dos adultos num sistema educativo criado transformação do aparato atual” (19). É assim que pouco se atenua, até desaparecer,

---

(17) *Ib.* pg. 194.

(18) Cfr. J. P. Bachy, G. Delfan, S. Farandey, *Education permanente et socialisme*, Ed. Action, Paris, 1975.

(19) D. Kallen, J. Bengtsson, *op. cit.*, pg. 292.

a nítida distinção entre a educação dos jovens e a educação dos adultos, a qual, de qualquer modo, é complementar e não alternativa.

“As Universidades operárias oferecem um ensino complexo, distinto daquele oferecido pela Universidade tradicional; o objetivo é promover uma educação operária suficientemente ampla para abranger a maior parte das áreas da educação de adultos, formando, em qualquer nível que seja, a base dessa educação. Juntam-se a elas centros de estudos técnicos, sociais, econômicos, mas também estético-culturais, ideológicos (diferentes setores cuja complementaridade é evidente) e aos quais é necessário acrescentar centros de educação operária superior, destinados a formar os profissionais de que o país necessita nas áreas de economia do trabalho, ou da própria educação de adultos (20).

No fundo, a ligação orgânica, que a educação recorrente estabelece com outros campos de atividade, e entre os órgãos que oferecem o “mercado de trabalho” e as pessoas que dele necessitam, além de constituir, como está escrito no relatório, “um meio para sensibilizar o sistema educativo para a evolução técnica e o progresso social” (21), é também um sistema de planejamento que tende a transformar a sociedade.

Naturalmente, a particularidade desses documentos não pode ser evidenciada aqui. Programas e técnicas adotados em alguns países conferem ao nosso discurso aquele peso que lhe é necessário para reafirmar a circularidade da relação entre programação, em sentido amplo, e modelos culturais emergentes, tais como nesse caso específico, são representados pela educação recorrente.

De qualquer modo, a simples descrição dos aspectos mais conotativos e profundos das culturas e das pessoas que nelas atuam, responde a exigências de programação. Experiências programadas foram conduzidas no território nacional com o fim de captar o espírito de algumas culturas e realidades locais para promover formas de ensino, organização e estímulo na vida comunitária (22). A elaboração de currículos formativos também não é imune a erros que, ao contrário, são freqüentes e inevitáveis; esses, entretanto, entram no jogo por isso minam a hipótese programática.

As pressões da civilização tecnológica, com suas manifestações mais evidentes, inclusive o desenvolvimento de disciplinas novas alimentam uma crença programática que coloca problemas de inteligência histórica. Inicialmente convida a repensar, em termos filosóficos, o quanto existe de humano e de mecanicista na tecnologia. Em resumo, a razão propõe-se tarefas inesperadas, novas, e torna-se, como registra Prini, “razão programática”, empenhada em explorar o futuro, colhendo naturalmente tudo quanto há de válido e de perspectivo no presente e, portanto, porque não, no mundo das técnicas. As linhas de força que se devem procurar constituem os elementos de valor que guiam a humanidade e fazem a história do gênero humano, constantemente estruturada de

---

(20) D. Kallen, J. Bengtsson, *op. cit.*, pg. 299.

(21) D. Kallen, J. Bengtsson, *op. cit.*, pg. 299.

(22) Cfr. R. Laporta, *L'autoeducazione delle comunità*, La Nuova Italia, Firenze, 1979.

elementos imaginativos e rigorosos, os quais, na verdade, emergem dos fatos e das atividades humanas. É nesse sentido que se pode falar de “convergência de imaginação e de rigor”, de intuição e dedução, de criatividade e de sistematização.

A programação coloca-se, portanto, numa dimensão que não é apenas nem exclusividade didática; “deverá interessar-se obviamente pelas atividades e pelos recursos, escreveu Mencarelli <sup>(23)</sup>, pelos instrumentos e pelos métodos; mas não poderá descuidar-se dos valores, dos ideais, das “grandes idéias”. Parece-nos que sob esta ótica a programação ganha um ponto a mais, resgatando a própria colocação num plano rigorosamente tecnológico e mecanicista, para elevar-se ao nível de “razão programática”, isto é, para tornar-se estratégia projetiva aberta ao futuro, à afirmação do homem no mundo, sobre a realidade conforme o impulso que recebe da sua natureza ética e moral, espiritual e religiosa, social e civil.

Podemos fazer nossas as palavras de Mencarelli quando afirma que “o problema é, portanto, o de colocar a programação educativa no âmbito da experiência cultural, a fim de que, ao mesmo tempo em que satisfaça demandas psicológicas e sociais, vá buscar na cultura a força humanizante que ela exprime justamente para poder ajudar o aluno a cultivar-se a si mesmo, num contínuo processo de auto-educação” <sup>(24)</sup>.

A interrogação de que nos valem para discutir o tema da programação – em buca de uma resposta para a exigência de um humanismo novo que encontre sua articulação em alguns valores fundamentais, capazes de ajudar, além disso, a permanecer fora das dificuldades de certos redutivismos pragmáticos e alienantes – recebeu uma resposta: a programação educativa pode exercer uma força inovadora valorizante, quando coloca cada criatura na condição de exprimir-se a si mesma com liberdade e criatividade, respeitando o potencial humano de que dispõe, na intenção de fazer e construir um futuro mais humano, onde técnicas, valores e sociedade encontrem sua co-essencialidade e interação.

## 2. A EXPERIMENTAÇÃO COMO MENTALIDADE

Experimentação é outro termo muito familiar no léxico pedagógico. Frequentemente é sinônimo de empenho, de ativismo, de modernidade. Em tudo e por tudo, na escola como também nas instituições extra-escolares, mas certamente também no mundo do trabalho, a experimentação tornou-se um “modelo cultural” e, portanto, uma postura muito comum. Mas, assim como para o “programa”, também no caso da experimentação, é necessário perguntar-se em que medida ela se incorporou aos costumes dos operadores, escolares ou não, e até que ponto permanecem na superfície, sem poder nunca traduzir-se em formas de comportamento, ou melhor, em mentalidade. Se experimentar fosse um modo de ser radicado nos professores, antes de o ser em outros, hoje

---

(23) Cfr. M. Mencarelli, *La programmazione educativa e didattica*, in AA.VV., *La scuola media degli anni '80*, ed. UCIM, Roma, 1981.

(24) *Ib.* pg. 73-74.

provavelmente poderíamos colher, na escola, resultados significativos de mudança. No entanto, a experimentação, tendo atingido as estruturas, assim como as mentalidades, coloca-se como modelo emergente, como ambição de ser e de fazer, como perspectiva.

Mas o experimental é um modelo consolidado? É um modelo definido? É generalizado? E poderíamos continuar com a lista das interrogações. De qualquer modo, parece-nos ser possível ressaltar que as solicitações para experimentar provavelmente não foram muito convincentes. Entretanto, essa impressão poderá ser desmentida ou confirmada pela análise das razões que legitimam a experimentação. Começando, obviamente, com as que iniciam a mudança no modo de pensar e o de viver da sociedade. A pluralidade e a variedade das formas de comunicação e das fontes de informação, assim como a velocidade com que se transmitem e se contradizem as mensagens, conferem à escola e à educação institucional um certo caráter de provisoriedade. Esta condição de precariedade é aumentada pela pesquisa epistemológica e pelo dinamismo que caracteriza o trabalho científico. Portanto, de duas, uma: ou nos contentamos em valorizar aquilo que é possível colher da cultura "organizada" e sistematizada, ou nos dispomos a uma postura de constante pesquisa, de reflexão, de abertura.

A escola sentiu essa dificuldade. E sentiram-na principalmente os professores que viram enfraquecer-se e, em certos casos, perder-se, a autoridade que haviam construído com base na própria competência disciplinar. Quando se percebeu que as informações, que, no entanto, nos são necessárias, podem ser solicitadas e conseguidas, com facilidade, com maior variedade, com mais capacidade de convicção, à *mídia* e às assim chamadas "escolas paralelas", a instituição sofreu um forte abalo, que determinou a crise, desembocando-se diretamente nas hipóteses desescolarizantes e "alternativas". O professor precisou convencer-se de que se estava preparando para ele uma "nova profissão", ou melhor, uma ocupação diferente, caracterizada pela disponibilidade para o confronto, para a pesquisa, para o uso constante da revisão das próprias idéias e convicções. Um hábito, portanto, novo e aberto, tornado explícito pelo comportamento de "humildade" que é, afinal, o que caracteriza a pesquisa científica. O campo da pesquisa foi-se logo ampliando, abrangendo o extra-escolar, onde a atenção preponderante se volta para o adulto, para o ancião, para o marginalizado. Nem pode ser silenciado o alcance revolucionário da pedagogia do aprendizado, que inverteu a responsabilidade educativa do educador para o educando e reivindicou, para o aluno, o papel de protagonista do próprio crescimento cultural num trabalho constante, não apenas de aquisição de informações e conhecimentos, mas também de construtor da própria cultura. O saber obedece ao dinamismo que existe na natureza e nas coisas: exige a participação das pessoas, autonomamente de modo personalizado. Tanto que até a atenção às múltiplas formas através das quais a cultura se conota favorece a atividade construtora do aluno, levado a medir-se com os fatos, a reconhecer-se neles, a procurar as próprias raízes que são, na verdade, as raízes da humanidade.

Por isso, a acentuação do caráter funcional do saber induz a ressaltar, no plano do aprendizado, as formidáveis oportunidades oferecidas pelo estímulo motivador à procura de soluções dos problemas propostos pela realidade.

Um outro motivo que legitima a experimentação na escola é fornecido pelos Decretos Delegados. A experimentação é atualmente solicitada, seja no que se refere às formas de inovação metodológica e didática, seja no que se refere às inovações profundas nas estruturas e no sistema escolar em geral. Certamente, a questão aberta pelos Decretos Delegados não pode ser reservada aos professores, se pensarmos no conceito de participação, que chama à gestão da escola pais e outras forças sociais. Deixando aqui a discussão para retomá-la analiticamente, advertimos que não se pode fugir da força política liberadora, e portanto criativa, dos Decretos Delegados que têm o objetivo de fazer da escola uma "comunidade aberta" à contribuição de todos e da vida educativa, uma experiência de *face democrática*, na qual a experiência de cada um se conjuga à vontade de construir o progresso social e civil.

Vamos constatar que até agora os resultados não corresponderam às expectativas: que muitos desejos permaneceram como tais, que certos instrumentos legislativos não produziram as mudanças esperadas. A experimentação, compreendida como capacidade de medir-se com os fatos e com os problemas apresentados pela condição existencial humana, não se tomou entre nós uma postura experimental que implique num *esprit de géometrie* e uma capacidade autocorretiva sólida; permaneceu ainda latente, manifestando incertezas e encontrando em muitos, notáveis resistências. Apenas em algumas experiências significativas o procedimento experimental conotou o processo didático e o esforço tentativo não apareceu como o sinal de uma crise incipiente, mas, ao contrário, como um verdadeiro e próprio *esprit expérimental*, que é o que se espera de uma mentalidade aberta, de uma vontade operativa pronta a liberar o potencial criativo do professor e do aluno (25).

## 2.1 A Experimentação na Escola

As primeiras formas através das quais a experimentação foi introduzida na escola envolveram principalmente os professores da escola primária. As presenças das novas linguagens, junto com a difusão de novas disciplinas, orientaram a experimentação didática da língua, antes na sua dimensão falada do que na escrita, determinando de forma crescente a incontrolável moda ativista, que se manifestou com a introdução de métodos não diretivos e semi-diretivos.

A discussão, o trabalho de grupo, a pesquisa, freqüentemente reduzidos a formas espontâneas e assistemáticas, prevaleceram sobre atividades pré-ordenadas e hetero-dirigidas. A figura do professor foi submetida a modificações

---

(25) Cfr. R. Buyse, *L'expérimentation en pédagogie*, Lamartin, Bruxelles, 1935. Sobre o mesmo tema veja-se a contribuição de Buyse no volume *Atti del III Convegno di Scholé di AA.VV.*, *La sperimentazione in pedagogia*, La Scuola, Brescia, 1957 e F. Bertoldi, *Sperimentazione*, La Scuola, Brescia, 1976, pg. 145, além de Mencarelli, *La sperimentazione nella ricerca pedagogica e nell'attività scolastica*, La Scuola, Brescia, 1968 e P. Scilligo, *La Sperimentazione nelle scienze dell'educazione*, SEI, Torino, 1975.

substanciais para tornar-se, no plano da comunicação, “um membro do grupo”, — isso enquanto sua presença fosse útil para orientar o desenvolvimento das atividades — para depois, pouco a pouco, ir desaparecendo no grupo, numa relação “inter-pasis” com os alunos.

A lingüística, a teoria dos conjuntos, a disseminação das técnicas ativas, um novo ensino da ciência, que privilegiou o momento problemático como ponto de partida, encontraram a mais ampla difusão, encorajando atividades de colaboração entre os professores e formas de colaboração entre os alunos, agrupados por interesses e pelo empenho demonstrado na prática.

Indubitavelmente, as novas disciplinas, assim como um novo método de ensino da língua, da matemática e das ciências, em uma concepção da pedagogia diferente daquela do passado, por estar exposta a um notável impulso tecnológico (26), representam uma forma de experimentação ainda imatura, superficial, uma vez que a norma contida no DPR 31 de maio de 1974, nº 419, estabeleceu distinções significativas, ao menos entre dois níveis diversos de experimentação: o método lógico-didático e o relativo às ordenações e estruturas.

Assim, dentro de um sistema institucional, os professores foram solicitados a inovar métodos de ensino e a assumir procedimentos rigorosos que, sucessivamente, circulares do Decreto Delegado nº 419 e ulteriores leis do Estado, explicitaram quanto à maneira e aos tempos de aplicação ao programa educativo, ao trabalho interdisciplinar e, acima de tudo, ao sistema de avaliação. Este sistema perdeu todo o peso fiscal e seletivo que caracterizava todo tipo de exame e de atribuição de notas, para tornar-se instrumento de leitura das necessidades de cada aluno, bem como do seu aproveitamento, mediante a adoção de um sistema de mensuração diferente da nota numérica. Por isso a ficha de avaliações, se de um lado suscitou inúmeras polêmicas que certamente comprometeram uma discussão serena e uma reflexão franca, de outro reabriu, para além da burocratização depreciativa, o problema da avaliação.

O outro nível, que autoriza a experimentação de ordenações e estruturas, previsto no artigo 3 do “Decreto Delegado”, interessa profundamente a instituição, ainda que, muito freqüentemente, tenha estado e esteja equivocado, esse tipo de experimentação, praticado nas escolas estrangeiras, comporta a formação de currículos novos, por exemplo a agregação por “pool” disciplinar de matérias de estudo, a formação de biênios unitários ou outras formas semelhantes de currículo formativo. Naturalmente, toda forma de inovação e experimentação de novas estruturas de organização de sistemas escolares determina a mudança dos métodos e dos projetos de ensino, visando à definição da “*qualidade de instrução*” que corresponda o mais possível aos tempos modernos. É neste setor que adquirem relevância algumas formas de experimentação, circunscritas a escolas que poderiam ser definidas, para todos os efeitos, como “experimentais”, mas que não foram realizadas ainda em nosso país, porque freqüentemente têm curta duração. Certamente, as escolas experimentais a que se refere o artigo 3 do D.P.R. 419 não foram ainda postas em prática, porque

---

(26) Cf. W. K. Richmond, *La rivoluzione nell'insegnamento*, Armando, Roma, 1969.

experiências significativas não tiveram a disseminação que conota cada forma de experimentação legitimada (27).

A reciprocidade entre os dois níveis de experimentação é evidente. De qualquer modo a experimentação didática e metodológica encontrou grande aceitação em consequência da aplicação da lei nº 820 de 27 de setembro de 1971, que facilitou a designação de novos professores em horário suplementar ao do ensino curricular, nas escolas de tempo integral. Assim, foi possível encaminhar formas de ensino especiais e integrativas para a inserção e a socialização de excepcionais para o estudo da segunda língua, da educação física na escola primária, da pesquisa interdisciplinar, com a abertura flexível das classes e a formação de salas de laboratório. As formas de inovações introduzidas com o tempo integral, na escola primária sobretudo, não resultaram em formas de experimentação da organização e do sistema escolar; ao contrário, freqüentemente faltando as condições para uma experimentação efetiva, o tempo integral absorveu o tempo complementar, com o acréscimo de outras matérias pesadas para os alunos, forçados a ficar na escola por mais tempo.

Alguém falou mais apropriadamente de uma dupla jornada, tendo ficado inalteradas as atribuições de trabalho pedagógico aos professores titulares, empenhados nas horas matinais, e tendo sido contratados professores para o horário complementar. A aplicação da lei 517/1977, enfim, com as inovações introduzidas, primeira entre todas, a programação educativa e um novo sistema de avaliação, não mudou substancialmente as coisas. Assim, no plano metodológico-didático, a experimentação ficou a nível de formulação, principalmente quando até os entusiasmos mais tímidos foram enfraquecidos e os mais enfáticos foram contidos pela rotina e pela práxis diária. A integração escolar prevista pela citada lei 517 não corrigiu as deficiências encontradas no tempo integral, pois limitou a utilização dos professores extras e solicitou uma colaboração por parte dos professores do Círculo Didático.

Na escola média, o horário extra-aula, o período entre os dois turnos (matutino e vespertino) e o período integral também não tiveram êxito. Também neste caso foram introduzidas profundas inovações com a lei 517/77 e com a lei nº 348 de 16 de junho de 1977 que modificou de fato a estrutura da "escola média" única e obrigatória. Mais recentemente, os novos programas para esse tipo de escola legitimaram inovações significativas, como a programação educativa, a atividade interdisciplinar, a integração escolar, mas estão longe de poder encaminhar formas corretas de experimentação e, portanto, de inovação, porque os próprios programas acabam sendo, em sua maioria, o fruto de uma mediação entre as partes e não um instrumento de reforma, substancial e válido.

A distinção entre experimentação metodológico-didática e experimentação das organização e estruturas é mais aparente que real. A menos que proponha o clássico dilema entre experimentação circunscrita e experimentação aberta, isto é, entre um tipo de experimentação que, no final das contas, privilegie o momento da construção e do uso de técnicas didáticas e a experimentação

---

(27) Cf. L. Rosati, *A quando le scuole sperimentali?*, in *Prospettiva E.P.*, III nº 4/1980.

assumida na sua mais ampla acepção. Tanto num caso como no outro, os riscos aumentam. No tecnicismo de estilo, que conduz ao didatismo, pode ser substituído pela improvisação e pela superficialidade. As críticas ao indutivismo, feitas também por Medawer na análise da experimentação indutiva, não habilitam a praticar a experimentação *tout court*: neste caso, também não podem ser ignoradas as tensões auxiliológicas e teleológicas que guiam o processo educativo e que uma sensibilidade sofrida percebe e dirige. De qualquer maneira, a experimentação requer estruturas adequadas e pessoas competentes. Por isso, os modelos de escola experimental realizados nestes últimos anos exigem uma leitura pedagógica muito atenta, para constatar se possuem uma força difusa que possa ser apreciada e aproveitada por todos. A pesquisa científica não legitimou ainda a existência de *escolas experimentais*, que possam funcionar como sedes locais para irradiar processos inovadores. O que foi feito até aqui induz a apoiar experiências significativas, sobretudo no seu momento inicial, isto é, na fase de planejamento. A rigidez do sistema, entretanto, na maior parte dos casos, foi obstáculo para o prosseguimento dessas experiências, algumas delas antes mesmo que pudessem concluir-se no prazo previsto pelo DPR 419, isto é, em cinco anos. De qualquer maneira, mesmo que a razão científica, que estimulou as formas de experimentação voltadas para a busca de inovações de caráter estrutural e institucional tenha acabado por exaurir-se, as experiências realizadas carregam "sinais" de mudança e de esperança, que não podem ser esquecidos levemente.

Um exemplo entre tantos, bastante significativo desse planejamento para a experimentação em uma instituição que reunisse o ensino obrigatório em um único bloco integrado é fornecido pelo Villaggio Corea di Livorno (28). Ali, as atividades dos jovens, desde a pré-escola até o final da escola obrigatória, giram em torno de problemas determinados, na maioria das vezes, pela origem das crianças, pela expansão das habilidades e dos serviços, pela vida da comunidade, que é aberta à participação de todos. A escola não é mais a instituição à qual as famílias delegaram a instrução dos filhos, mas o lugar onde se dá e se faz cultura; "é o produto de uma comunidade que se serve da escola para a promoção humana de seus membros, para realizar e tornar freqüentes as ocasiões de troca, de diálogo, de cooperação. Espaços, tempos e atividades são organizados de forma a facilitar a pesquisa e a elaboração cultural" (29).

Na economia do discurso podem colocar-se também as experiências de organização dos currículos escolares, que deram lugar a substanciais modificações da organização e das estruturas escolares oferecidas nas escolas secundárias superiores. A nível de hipótese para experimentação coloca-se o "*biênio de estrutura única articulada*" (30).

(28) Cf. G. Proverbio, *Un quartiere che fa scuola*, in *Orientamenti Pedagogici*, nº 4/1974.

(29) L. Rosati, *Mappa geopolitica e proposte pedagogiche delle esperienze alternative*, in *Pedagogia e Vita*, nº 5/1979.

(30) Cf. C. Perucci, *Il biennio a struttura unica articolata scuola degli adolescenti*, Le Monnier, Firenze, 1969.

A articulação interna, como o próprio título diz, assegura uma cultura geral igual para todos até os 16 anos de idade e garantias que tendem “a repelir, com todo o seu caráter técnico, os determinismos sócio-econômicos e sócio-culturais, realizando a redistribuição das possibilidades e uma assídua recuperação dos talentos”. Os conteúdos são obtidos junto aos programas de base com materiais vocacionais. O ensaio de Perucci, seguido de perto pelo de Izzo sobre o Triênio (31), elabora também uma teoria escolar que representa o contexto teórico do projeto. Ao mesmo tempo, porém, diversas experimentações foram levadas sob os cuidados de órgãos profissionais e associações de professores (32) em todo o território nacional, para a análise do comportamento dos alunos do triênio superior; também dedicou atenção ao problema do Movimento dos Círculos da Didática (33).

As experimentações mais consistentes foram realizadas na Lombardia. Uma prova disso é representada por algumas escolas (Milão, Rovereto, Roma, Catania) e também por escolas de outras regiões autorizadas pela norma do artigo 3 do D.R.P. As primeiras forneceram material de discussão e de estudo publicado pela UCIM para propiciar aos professores, em primeiro lugar, “riqueza de motivações” e “empenho para a construção de uma escola nova” (34). A hipótese didática perseguida “foi a de uma formação articulada que se baseia num conjunto de matérias comuns obrigatórias (essencialmente língua, história, educação artística, física e religiosa, educação tecnológica) e nos campos opcionais de estudos destinados a promover e favorecer o surgimento de interesses, dos mais tradicionais (estudos clássicos e filosóficos) aos mais inovadores entretanto menos condicionados aos fatores sócio-ambientais” (35).

As duas escolas do Estado, a de Milão e a de Rovereto, uniram-se às de Roma e à de Catania, a primeira como proposta de um liceu unitário e a segunda como experiência de um liceu globalizante.

Estas escolas e muitas outras com estruturas diversificadas, sejam elas orientadas pelo centro de inovação e experimentação de Milão (36), ou por outros institutos, além dos específicos juízos de valor, representam também modelos de uma *cultura emergente*, que espera ser conhecida pelo maior número de instituições e pessoas, em virtude dos próprios processos de difusão que alimentam a experimentação e a inovação educativa. Na pré-escola, no 1º e no 2º

(31) Cf. D. Izzo, *Il triennio*, Le Monnier, Firenze, 1973.

(32) Cf. F. Simioni, G. Bellati, *Il comportamento degli alunni nel triennio superiore*, in *Ricerche Didattiche*, M.C.C., Roma, 1973, nn 163-164.

(33) Cf. V.A., *L'esperimento pedagogico e didattico nelle scuole secondarie*, in *Ricerche Didattiche*, M.C.C., Roma 1973, (nn 169-170). Para uma visão comparativa, sugere-se: Brown et alii, *La scuola secondaria, sviluppi e alternanze*, Armando, Roma, 1977.  
União Católica Italiana dos Professores de Ensino Médio.

(34) V.A., *La riforma della scuola secondaria superiore è possibile*, Ed. UCIM, Roma, 1974. Veja-se também B. S. Robinson, H. Thomas, Roma, *La scuola secondaria in Europa*, La Nuova Italia, Firenze, 1980.

(35) *Ib.* pág. 10.

(36) Cf. org. pela CISEM, *Primi lineamenti di progetto per una scuola media superiore onnicomprensiva*, Milano, 1977.

graus não faltam iniciativas experimentais. Frequentemente, porém, falta-lhes o rigor científico que previne riscos e meras aproximações.

## 2.2 Experimentação e Transformação Social

A atenção dada às formas de experimentação de tipo institucional é o que permite constatar que hoje o termo "experimento" é usado para indicar transformações dirigidas por instituições (por exemplo, a universidade, segundo os termos e as modalidades fixadas pelo D.P.R. 382/1980).

Um exemplo disso é o projeto "Animation" e o projeto "Education permanente", em virtude de suas pretensões marcadas pelo espírito de engenharia. Esses projetos tornam mais estreita a relação de reciprocidade entre a programação e a experimentação. Sua origem fundamenta-se em experiências de vanguarda, com tudo o que elas têm de provocativo.

O alvo imediato são as experiências institucionais da educação de adultos. Merecem especial atenção, nesse contexto as 150 horas para os cursos experimentais com trabalhadores<sup>(37)</sup>.

Uma rápida resenha dessas experiências permitirá verificar o seu efeito, no quadro de uma cultura emergente.

### 2.2.1 As experiências de vanguarda

É nossa convicção que uma sociedade com real desejo de educar deva alimentar até onde possa e o quanto possa o tecido social para que seja vivo, dinâmico e criativo. Essa meta parece possível de ser alcançada através de uma atividade de animação sócio-cultural que tem como objetivo a *democracia cultural*, que "pretende estabelecer, além de um real acesso às fontes da cultura constituída, o amplo exercício da criatividade cultural"<sup>(38)</sup>. As atividades promovidas pelo Conselho da Europa, através dos convênios internacionais realizados de 1968 a 1972 em Zurich, Rotterdam, Pont-à-Mousson, San Remo, permitem ter acesso a experiências significativas do ponto de vista da inovação, no campo específico da animação sócio-cultural. Essas experiências testemunham concretamente o empenho em transformar o tecido social, no qual deve-se poder construir uma autêntica democracia cultural, a mais produtiva possível, antes de mais nada pondo cada pessoa em condições de alfabetizar-se, isto é, aprender os rudimentos da leitura e da escrita através das *escolas populares*, dos cursos C.R.A.C.I.S. (cursos de promoção e de atualização cultural de instrução secundária), dos Centros de Leitura, destinados estes últimos a combater o analfabetismo ao qual estavam sujeitos aqueles que tinham abandonado as escolas populares e, enfim, os C.S.P.E. (centros sociais de educação permanente) "instituições que deveriam representar centros de coordenação de todas as iniciativas voltadas à educação do adulto: desde as revoltas para a recuperação até aquelas voltadas à formação da pessoa"<sup>(39)</sup>.

(37) Cf. G. M. Bertin, *Educazione e cambiamento*, La Nuova Italia, Firenze, 1981/Ned.

(38) M. Mencarelli, *Educazione permanente e animazione socio-cultural*, La Scuola, Brescia, 1973.

(39) *Ib.* pág. 68

A transformação dos centros de leitura em CSEP implicou na redução dos primeiros, ainda que tenha sido lenta e difícil, sobretudo pela falta de animadores capazes e preparados. Naturalmente não faltaram, seja nos Centros de Leitura, seja nos Centros Sociais de Educação Permanente, experiências-piloto. Podemos recordá-las consultando o relatório geral do simpósio de San Remo (1972):

*'A experiência 5 F na Bélgica, baseada na convenção bilateral entre o Estado e 5 maisons de jeunes, pela qual, enquanto o Estado garantia uma ajuda financeira suplementar, cada casa de jovens era obrigada, no pleno respeito de sua liberdade, a concentrar os seus esforços em alguma hipótese de pesquisa (para precisar quais podem ser os meios e os métodos mais eficazes para garantir uma co-gestão ativa, por parte dos que dela usufruem; qual é o papel dos poderes públicos e o da iniciativa privada; quais são os efeitos de uma concentração dos serviços culturais; quais as possibilidades de colaboração existentes entre as organizações dos jovens e dos adultos nos foyers d'action culturelle; qual deve ser o papel dos animadores e portanto a sua formação e o seu estatuto); a gradual transformação dos Centros de leitura em CSEP, ao longo de um triênio, com a colaboração de experts e docentes universitários; o Centre d'Animation Global du Sud-Luxembourg, o qual, com os critérios de verificação próprios de um comportamento experimental, tende a definir, junto com a animação, uma pedagogia e uma metodologia de abordagem; o Centro Cívico de Experimentação Didática para a Educação Permanente, criado pela prefeitura de Milão com o duplo objetivo da pesquisa científica e da animação sócio-cultural; a ação de animação, tratada cientificamente pela UNCA, para a realização dos projetos experimentais ("Os meios de informação a serviço da educação da mulher") em Cosenza com a contribuição do Departamento Mass Communication da UNESCO, Paris, e "Aquisição de novas posições e comportamentos por parte de um grupo de artesãos dos 19 aos 45 anos", em Santulusurgin* (40).

A lista poderia ser ainda maior. Podem ser ainda relacionadas, pela ressonância que têm a nível internacional, as experiências ligadas a: Teatro de Monticchiello, Maison des Jeunes de Saint - German - in - Laye, Centre Social de Mont-Neoly, Maison de la Culture de Grenoble, CSPE di Gaiole in Chianti, Office Social et Culturel de Rennes, Centro Sociale della Brianza, Centro Educatif et Culturel de Yerres, Environnement Game, Locaux résidentiels em Bourg-en-Bresse, Istituto Sociale Ambrosiano, U.N.L.A. em Cosenza, instituições estas que, por outro lado, denunciam não poucas dificuldades ligadas ao desenvolvimento das atividades de animação sócio-cultural.

Organizando critérios de avaliação dessas experiências, é possível perceber que faltou-lhes, pelo menos até agora, uma filosofia de educação permanente, uma filosofia que "se apoia no valor do indivíduo, na dignidade pessoal, na força criativa e na capacidade de diálogo de cada ser humano. É a filosofia que se sustenta na capacidade individual de encontrar-se com o outro para uma celebração recíproca, na necessidade de comunhão e na necessidade intrínseca

(40) Id. págs. 97-98.

de expandir o microscópio individual aos mais longínquos confins da vida social, mediante a experiência estimulante da participação. É, enfim, a experiência que reconhece no homem a capacidade de decidir com inteligência e liberdade, no âmbito pessoal e no âmbito social, em um exercício contínuo do direito à iniciativa que, hoje, o termo *criatividade* reveste de novos significados” (41). Essas palavras exprimem uma situação objetiva, que pode ser, na generalidade dos casos, aquela apontada nas experiências de animação sócio-cultural em andamento. Constituem, porém, e isso é o que importa salientar, pela sua força inovadora, uma vigorosa tomada de posição, implícita no próprio conceito de criatividade assumida como valor pessoal e social.

### 2.2.2 O projeto “animation”

“*Animation socio-culturelle*” foi a expressão usada na França desde 1964. Procurando uma definição, poderíamos fazer nossa aquela do relator do Simpósio de San Remo (1972), entendendo com essa expressão “um método promissor”, e melhor dizendo, “um método para viver na beleza da abertura e do pluralismo, a plenitude da vida social, o desejo do diálogo e a segurança gratificante que vem do exercício leal da tolerância”. Para J. A. Simpson ela significa “liberação cultural”, salto qualitativo indispensável para que as massas dos países europeus e não europeus possam participar da vida de uma autêntica democracia cultural.” Em torno da animação sócio-cultural já foram gastas muitas energias, sempre generosas e freqüentemente criativas, organizadas em uma proposta que pretende “ajudar a sociedade a renovar-se de baixo para cima, redescobrimdo o ethos da vida democrática e portanto o gosto da iniciativa solidária, da experiência comunitária ativamente inteligente e criativa e portanto não mecanicamente aproveitável ou egoisticamente utilitarista” (42).

De 1970 a 1977 foram ajustadas as técnicas e estratégias da animação sócio-cultural, cujo projeto preliminar foi redigido por J. A. Simpson, que é o seu diretor. O discurso aberto com o Simpósio de San Remo trouxe entusiasmasdas contribuições em uma série bastante densa de projetos realizados nos estados membros do Conselho da Europa. A sua relação está contida no volume *Socio-cultural animation*, publicado por conta do CCC do Conselho da Europa (Strasburgo, 1978), e onde se pode encontrar toda a potencialidade do projeto, cujos aspectos gerais dizem respeito à unidade ideal entre os conceitos de educação permanente e animação sócio-cultural (*socio-cultural community*), no nível político, no plano operacional, na sobreposição e na cooperação das agências de animação. No projeto, a animação é vista como “estímulo à vida mental, psíquica e emotiva” de pessoas de áreas desprivilegiadas, para que

(41) M. Mencarelli, *Presentazione*, da obra de G. Petracchi e C. Scagioso, *Analisi pedagogica dell'animazione socio-culturale*, Quad. Ist. Ped., Magistero di Arezzo, 1973. A referência à criatividade não é aleatória e muito menos casual. O A. e seus colaboradores interessaram-se pelo problema e, do próprio Mencarelli, há trabalhos considerados fundamentais como: *Potenziale educativo e creatività*, 1973; *Metodologia didattica e creativa*, 1974; *Creatività e Valori educativi*, 1977, além de *Creatività*, 1976, todos editados por La Scuola Ed., Brescia.

(42) M. Mencarelli, op. cit. pág. 3 em *Presentazione*.

redescubram uma capacidade de auto-realização, de livre expressão e uma consciência de pertencer à comunidade e nela exercer uma certa influência, mediante participação. Centros Sociais, Casas da Cultura, Centros Culturais, Vida de bairro, Museus, Bibliotecas, Rádio e Televisões constituem os meios para animação, quanto mais não sejam os lugares mais propícios para se fazer animação.

É claro que um projeto, assim feito, tem necessidade de uma política concentrada entre os Estados membros do Conselho da Europa e exige um estudo apurado das experiências realizadas em algumas cidades. O documento do Conselho da Europa redigido por Stepher Wennele (Strasbourg, 1976) sobre o tema "*Politique culturelle dans les villes*", faz um balanço dos problemas de uma animação sócio-cultural voltada para a realização de uma democracia cultural, que é o objetivo para o qual tende a CCC. (43)

A democracia cultural é o objetivo de uma política cultural que não pode senão seguir as linhas mestras ditadas pelo relatório Simpson, com base na avaliação dos resultados obtidos por alguns projetos experimentais que interessam, explicitamente, *Akureyri* na Islândia, *Annecy* na Savoia francesa, *Apeldoorn*, oriental da maior área verde dos Países Baixos e, enfim, *Bolonha*. O valor dessa experiência de promoção cultural foi analisado por Mennel com uma descrição atenta e aguda das implicações que uma política cultural coloca para a realização dos objetivos específicos da animação sócio-cultural, coincidindo sempre com o outro pólo do discurso que é, como observou Simpson, a educação permanente. O futuro da animação sócio-cultural é ainda incerto. "O desenvolvimento da animação na França, depois da educação popular ou na sua perspectiva, manifesta o aparecimento de um novo poder", naturalmente não comparável nem com o econômico, nem com o político. A política que a animação sócio-cultural exige é uma política criativa, pronta a frutificar porque voltada ao progresso e ao desenvolvimento da comunidade, com o envolvimento de seus membros. (44)

### 2.2.3 O projeto "Education Permanente"

O Projeto "Educação Permanente" é o divisor de águas da pesquisa pedagógica empenhada em revelar os problemas e significados da educação escolar e da educação extra-escolar. O conceito foi redefinido após a conclusão

---

(43) Cf. V. A., *Politique culturelle dans les villes*, Strasbourg, 1976, pág. 21. As mais qualificadas informações sobre atividades de animação sócio-cultural que se desenvolveram na Europa estão relacionadas nas publicações do Conselho da Europa, em língua francesa e em língua inglesa. Consideramos de extrema importância para documentação, entre outras, as seguintes: V. A., *Animation socio-culturelle*, Strasbourg, 1978, e também: *Conceil d'Europe, Animation. Implication d'une politique d'animation socio-culturelle*, Strasbourg, 1974.

(44) Cf. P. Besnard, G. Poujol, M. Sivionot, D. Lavenu, *Storia, Teoria e pratica dell' animazione socio-culturale*, Armando, Roma, 1980.

de um série de estudos, ordenados, *no relatório produzido pelo CCC do Conselho da Europa* na parte que diz respeito à escola de base, por D. Hameline; por B. Schwartz, no que se refere ao ensino secundário; e por J. J. Scheffknecht, na parte que concerne à formação contínua dos adultos. O documento CC/EP (45) e por B. Schwartz e A. Bigniers. (46)

As linhas básicas podem ser rapidamente revistas. No que diz respeito ao projeto no seu conjunto, elas parecem dotadas de uma carga de concretude irrefutável: por isso, o conceito de educação permanente fundamenta-se em resultados de algumas experiências-piloto, que não pretendem representar integralmente seu *campo de aplicação* (Projeto Föl e Masemö na Suécia, Villeneuve de Grenoble na França, Escola de Oxfordshire no Reino Unido, Escola de pais em Genebra, a Comprehensive Community Scholl na Irlanda, o Cycle d'Orientation da Baixa Saxônia, na República Federal da Alemanha).

Para o exame pormenorizado das idéias inovadoras do projeto aconselha-se a leitura crítica do relatório que pode ser feita a partir da tradução do mesmo. Aqui basta repensar a eficácia do esquema de leitura proposta pelo próprio relator Schwartz. Este esquema indica 3 motivos que se refletem em 3 setores de pesquisa. Assim, a educação dos adultos, a educação de base e a educação secundária são filtradas por três idéias-chave que são: "*a igualdade das oportunidades*", "*a globalização*" e a "*participação*". Elas representam os eixos nos quais se fundem contribuições e pesquisas nos vários setores formativos. (47)

Uma política da educação permanente não pode de fato fundar-se senão em novas relações sociais, que podem ser construídas oferecendo a todos a igualdade, como dissemos, de oportunidades, tornando "efetivo o exercício da responsabilidade", desenvolvendo a responsabilização e a autonomia, fazendo com que a pessoa participe ao máximo de sua própria formação, permitindo, enfim, a "cada um mobilizar as próprias potencialidades, conservando a própria unidade, em um contexto de globalização da educação". (48)

Se, por explícita afirmação dos responsáveis pelo projeto, o documento não fornece soluções definitivas, isso não constitui um limite ao próprio relatório, mas, fornecendo uma detalhada e completa descrição das experiências em curso, solicita de cada um que estabeleça um juízo pessoal a respeito da *presente situação* da educação permanente nas formas como ela se dá.

O discurso abre-se antes para o futuro e alimenta as inovações com uma carga positiva, destinada a derrubar as *resistências* previsíveis. De um lado, de fato, encorajamos a experimentação aberta do projeto Schwartz e, de outro, nos

---

(45) Cf. M. Repetti, *Il Progetto "Educazione Permanente"*, in *Prospettive E. P.* I n° 3-4/1978.

(46) Cf. B. Schwartz, A. De Bigniers, *Rapporto sull' educazione permanente*, Ed. Sindacale Italiana, Roma, 1981.

(47) *Ib.* pág. 13.

(48) *Ib.* pág. 20.

refugiamos no tradicionalismo. Um exemplo é oferecido pela Universidade irlandesa que, de um lado, apoia a experimentação dos novos currículos e, de outro, mantém o "exame nacional", que conclui o ciclo de estudos aos 15 anos.

Há incerteza em relação à inovação, mesmo entre as famílias presas a sistemas tradicionais, embora elas sejam favoráveis à *Ecole des Parents*. Que dizer, enfim, dos professores, os quais, embora empenhados nos *teacher's centers*, na Inglaterra e na Escola Real dinamarquesa, todavia hesitam entre educação inicial e educação contínua? (49) De qualquer maneira, as idéias contidas no projeto Schwartz têm uma forte carga inovadora e são sempre citadas nas experiências pioneiras tentadas na Itália. (50)

#### 2.2.4 Outras experiências

Quase todas as chamadas "escolas alternativas" constituem tentativas de implantar sistemas inovadores na instrução, voltadas a tornar efetivas as condições da educação permanente. Nas formas através das quais foram-se manifestando, veiculam valores experimentais e apontam para a necessidade de uma mudança que, penosamente, procura solicitar-se no tecido social e cultural humano. Muitas experiências, portanto, podem aqui ser relacionadas, para dar a medida da eficácia de um movimento inovador, que solicitou formas de organização social e comunitária, na escola e fora dela, muito profundas.

Na Itália, suscitou grande interesse o empenho demonstrado por alguns pioneiros da educação comunitária, que tentaram organizar sociedades educativas através de um trabalho conjunto da escola com a comunidade local. O princípio posto na base dessa experiência é a fé no homem e na instrução. A primeira conduz à autodeterminação, a segunda, à *emancipação da miséria e da indigência*. É, no fundo, um tema emergente da história da educação popular que desde o século dezenove viu empenhados nesta linha *fisiocratas* e *príncipes iluminados*, de Lambruschini ao Barão Franchetti, de Ricasoli a Marcucci e a Cena: através da instrução se combate a pobreza e a ignorância, a miséria e a doença.

Mais recentemente, em uma localidade destruída por um terremoto e reconstruída pela vontade de poucos, *Partinico*, Danilo Dolci e alguns jovens procuraram realizar uma comunidade auto-administrada e livre, onde adultos e jovens podem viver e crescer juntos, onde uma espécie de misticismo fideísta

---

(49) *Ib.*, pág. 140.

(50) Cf. C.C.S.D.E.P., *Scuola media serale per adulti: risultatidi una esperienza*, org. por C. Scurati, s.d., Milano. Entre as numerosas publicações sobre a experiência das 150 horas de cursos experimentais de escola média para trabalhadores, além do já lembrado Bertin, com *Educazione e cambiamento*, veja-se: E. Damiano, M. Ringhini, F. Rizzi, *Centocinquanta Ore Scuola di Stato e sindacato*, La Scuola ed., Brescia, 1980.

e uma incomensurável Pigação de fé e de amor para com quem sofre lidera a obra de reconstrução moral e material. O ambiente que Partinico oferece a pais e filhos, a jovens e velhos é feito, levando em conta liberdade individual e coletiva, o empenho político e humano de resgate, de crescimento. Tudo acontece voluntária e espontaneamente, sem esquemas de organização rígidos e pré-fabricados. A ação de descondicionamento e de promoção cultural derrota a miséria do sul profundo e das faces mais da miséria e da ignorância<sup>(51)</sup>. Não menos sólida é a experiência de *Nomadelfia*, onde um Sacerdote D. Zeno Sattini funda uma comunidade autosuficiente de pessoas que decidem viver solidariamente, buscando o essencial para viver e crescer em liberdade, autonomia e fraternidade, mesmo em pequenos núcleos familiares. *Nomadelfia* é uma comunidade ideal que surgiu para lavrar terrenos incultos, para tirar da terra o necessário para viver honestamente<sup>(52)</sup>. No fundo, os *Kibbutz* de Israel também constituem pequenos modelos de comunidades autosuficientes e autônomos<sup>(53)</sup>, assim como representam exemplos igualmente significativos de comunidades livres as “*ciudades dos jovens*” do padre Flanejal surgidas na América desde 1917. Aqui, os jovens têm uma organização autônoma com regras precisas e em um código de comportamento próprio. A idéia que sustenta as “*ciudades dos jovens*” é a da confiança no adolescente que constitui veículo de socialização dos membros, jovens e adultos, da comunidade.

São necessários estes poucos exemplos para dar a medida das formas de organização comunitária mais ou menos vitoriosas, mais ou menos consolidadas no tempo, todavia significativas no plano da busca de um “estilo de vida” comum a cada pessoa, empenhada em construir uma sociedade de justiça e de paz.

### 2.3 Experimentação e valores humanos

A experimentação, portanto, representa um caminho aberto para o desenvolvimento do potencial criativo das pessoas, como também dos grupos humanos, de pequenos núcleos sociais como de comunidades organizadas em torno de valores e idéias. É um espaço aberto no caminho da procura da certeza do progresso, da justiça. Acabamos de lembrar que hoje o homem vive uma dimensão de “bem-estar” que o alimenta, o faz mergulhar no consumismo, e priva-o da criatividade, induzindo-o ao conformismo da convivência. O *homo consumens* que tem, mas que não é, disse Fromm<sup>(54)</sup>. Daí a necessidade de um novo humanismo, que resgate o homem para que de “*um*” volte a ser “*eu*”. A mensagem do humanismo se *reapresenta* em toda a sua significação para restituir a cada um a dimensão perdida pelo “bem-estar” econômico, aliás fictício e limitado a algumas áreas privilegiadas. Escreve ainda Fromm: “durante as horas de trabalho, o indivíduo é dirigido como parte de um grupo de produção,

(51) Cf. D. Dolci, *Chi gioca solo*, Einaudi, Torino, 1966, e *Chissà se i pesci piangono*, Einaudi, Torino, 1973.

(52) Cf. B. Matano, *Vita di Nomadelfia*, Armando, Roma, 1971.

(53) Cf. B. Bettelheim, *Il Bambino del kibbutz*, Mondadori, Milano, 1970.

(54) Cf. E. Fromm, *Avere e essere*, Mondadori, Milano e *La disobbedienza ed altri saggi*, Mondadori, Milano, 1982.

durante horas livres, é dirigido e manipulado com o fim de tornar-se um perfeito consumidor que gosta daquilo que lhe dizem para gostar, cultivando a ilusão de estar seguindo seus próprios desejos. Não há um só momento em que não seja martelado por slogans, sugestões, vozes ilusórias que lhe tiram até a última migalha de realismo que ainda pode conservar. Desde a infância desencorajam as convicções genuínas e disso resulta uma pobreza de pensamento crítico, de verdadeiras emoções e, portanto, só o conformismo com os outros pode salvar o indivíduo de um intolerável sentimento de solidão e desencontro. O indivíduo não conhece a si mesmo como portador ativo dos próprios poderes e da própria riqueza, mas como uma "coisa" empobrecida, dependente de forças externas a ele, nas quais projetou a própria essência de vida?" (55).

A longa citação dá a medida de uma situação que também no plano sociológico denuncie uma crise profunda nos poderes da humanidade. Diante da morte da razão, que é também a morte de Deus e do homem, há uma única possibilidade de salvação: o retorno à fé nos valores que o homem traz dentro de si; a restauração de um clima de razão onde a inteligência e a vontade dirigem as ações humanas com o controle dos meios e das riquezas, das técnicas e das necessidades: um círculo mágico no qual, no fundo, o homem volta a ser criador e árbitro da própria condição existencial, em solidariedade com os outros, em uma atitude constante de reflexão e de busca de abertura em direção ao progresso e de empenho para realizá-lo com todas as suas forças. A experimentação, como acabamos de dizer, é um caminho aberto nessa direção; é a oportunidade concedida à mente para intuir os maravilhosos percursos do pensamento; é a esperança de um futuro de solidariedade e de criança que exige a participação de todos, que mobiliza e enobrece os recursos da humanidade.

Na escola, professores e alunos, na vida econômica, operários e empresários, na vida política, técnicos e administradores, todos igualmente empenhados em tentar caminhos novos para a imaginação e a razão em uma síntese equilibrada que abre à humanidade novos caminhos do futuro, um futuro programado na medida de cada criatura e da sociedade.

### 3. A INOVAÇÃO COMO TENSÃO VOLTADA PARA O FUTURO

A literatura disponível demonstra que a inovação possui a alma da programação e da experimentação. A sua razão de ser está na tensão ética voltada para o "futuro", que é cada vez mais objeto de estudo da pedagogia.

O certo é que a ênfase e a retórica com as quais falou-se de inovação produziram fenômenos de "refluxo". Fracasso, insucessos, como notou Agazzi (56), "sob o influxo de uma representação vaga da imaginação, mais do que do intelecto ou da inteligência (mais do primeiro do que da segunda) a qual foi-se espalhando em todas as direções com a denominação de inovação, sem nem mesmo receber qualquer definição conceitual, e sem especificar ou

---

(55)Ib. págd. 82-83.

(56) Cf. A Agazzi, *Riflessioni ou riflusso e dintorni*, in *Scuola e Didattica*, La Scuola, Brescia, 1982.

indicar que inovação era essa, o quê inovava e como”; dessa forma, os tentáculos do refluxo distenderam-se por todos os lados. Mais frequentemente, alimentou na escola a irresponsabilidade, quando não a nostalgia do passado, emergindo como contraponto à permissividade largamente difusa, da opção pelo fácil e a autosuficiência. Assim, os sinais mais aparente dessa onda pendular de refluxo foram a volta às reprovações e as manifestações de um neo-autoritarismo que representam uma contraposição lógica a qualquer pedagogia aberta ao futuro.

Por mais que se pretenda explicar o “refluxo” através de uma recusa da permissividade e pela intenção declarada de tutelar a tradição, ele é por si mesmo veículo de uma “contrapedagogia”, na medida em que recusa uma tomada de consciência atualizada e crítica com respeito à complexidade do momento histórico e cultural e às contradições que o afligem (57). “Portanto, mesmo a cautela perante os “ismos”, dos quais se nutre a cultura contemporânea, a larga difusão das modas pedagógicas na escola e no mundo extra-escolar, o categórico retorno ao passado para manter uma tradição que se torna tradicionalismo – caem no anacronismo e se traduzem num fardo pesado de hipotecas que torna inútil toda abertura ao progresso, todo sinal de esperança. “A pedagogia, é conveniente ressaltar, apoia uma escola exigente, mas não anacrônica: ela mesma é pesquisa, ciência que se auto-constrói, empenhada a individuar as estratégias necessárias para sintonizar as instâncias psicológicas e sociais e as culturais. Mais do que do refluxo, a escola precisa da difusão de uma consciência pedagógica, além das múltiplas instâncias diante das quais o fato histórico, que é, no íntimo, fato de liberdade, empenha a escola”. A exigência apontada pelo movimento norte-americano do “*back to basic*” pode ser avaliada pelo que de significativo exprime com o retorno à essencialidade contra a “tendência ao aproximativo” e contra os equívocos que acompanham todo propósito concreto de inovação.

Nem por isso a inovação deixa de ser fisiológica ao progresso porque, programática e experimentalmente, coloca as técnicas (investigações, pesquisas, projetos etc.) em função de valores (democracia, promoção humana, criatividade de cultural etc.)

O fenômeno pode ser observado na escola e fora dela.

### 3.1 Na escola

Se pensarmos nos fatos vividos pela escola nestes últimos anos do século, podemos detectar movimentos inovadores relevantes. Experiências de organização escolar e projetos de estruturas escolares experimentais contribuíram para consolidar um espírito experimental que leva à busca de técnicas ativas co-essenciais aos objetivos perseguidos pela escola para se tornar “um centro de atividade, de iniciativa, de desenvolvimento das potencialidades individuais”, um lugar para estimular a produção criativa e o enriquecimento cultural, favorável

---

(57) M. Mencarelli, *Dal riflusso all' anacronismo*, art. in *Scuola e Didattica*, La Scuola, Brescia, 1982.

ao encontro e à reflexão comum. Isso nos faz lembrar pedagogos e experimentadores como Ikor, que constantemente persegue o ideal da "autoridade clássica" na escola, Neill com seu incontido amor pela infância, Illich com a proposta revolucionária de "uma pedagogia sem escola" e "uma escola sem pedagogia", Snyders com a tese de uma "deusa da verdade" que corrige os erros da permissividade e muitos outros, italianos e estrangeiros, sobre os quais há farta literatura pedagógica<sup>(58)</sup>. Uma pedagogia da inovação não se constrói em abstrato, necessitando ao contrário projetos concretos para realizações nobres, mas também sofridas.

A exigência de uma atuação legislativa nutre-se dessas idéias inovadoras, ainda que, frequentemente, seja obrigada a enrijecer-se em fórmulas mais inclinadas ao compromisso do que à "medição pedagógica". As formas pelas quais a escola se abre às inovações são múltiplas e aparecem ao longo do decênio que vai de 1970 a 1980.

São sobretudo os programas o objeto de estudo e de reflexão para encaminhar na escola propósitos inovadores.

A revisão desses propósitos está sendo realizada em muitos países europeus, embora de formas não codificadas, para alimentar propostas didáticas profundamente inovadoras e de certa forma homogêneas. Generalizando, estas remetem à programação porque prevêem uma racionalização do processo educativo através da definição de objetivos e da determinação prévia de instrumentos idôneos ao alcance dos mesmos.

Este trabalho pedagógico, enquanto valoriza a contribuição das ciências sociais, nutre-se de novas linguagens, de certo modo mais funcionais às exigências do nosso tempo, e é caracterizado por profundas transformações tecnológicas e científicas.

A referência aos projetos de reforma (bastaria recordar, além das leis reformistas italianas referentes à escola média inferior, as da Bélgica, da Espanha e da França) é certamente obrigatória. O "caso" da Bélgica é muito significativo. Os programas da escola primária, ditados no início de 1940, deram andamento a "um projeto evolutivo, como uma espécie de reforma contínua e permanente, guiada e coordenada, de resto, pela direção geral da organização dos estudos do Ministério da Educação"<sup>(59)</sup>. Estes programas sublinham um aspecto muito significativo em nossa opinião: "o objetivo da ação didática está voltado mais para os instrumentos e mecanismos fundamentais de tratamento dos conteúdos cognoscitivos do que para o aspecto especificamente disciplinar". Em suma, a atenção é colocada sobre o valor instrutivo da escola primária, como também sobre uma série de questões que fazem da escola belga uma comunidade aberta ao futuro. Por isso, as grandes linhas de um ensino renovado e coerente para o ano 2000, tanto na Bélgica como nos Países Baixos, é objeto de discussão e de estudo desde 1975; podemos dizer até, lendo as solicitações

(58) Cf. J. Mazure, *Enfant à l'école, école(s) pour l'enfant*, Casterman, Paris, 1980, assim como L. Rosati, *Pedagogia permissività e scuola*, Ed. Esperienze, Fossano, 1977.

(59) Gazzer et alii, *Oroscopo per la scuola primaria*, Armando, Roma, 1981.

do Ministro para o Ensino da Ciência M.J.A. van Kemenade, dos secretários de Estado M.G.Klein (para o ensino superior) e M.A.Veerman (para o ensino secundário) que o programa é confrontado com a realidade escolar segundo as diretrizes por ela estabelecidas <sup>(60)</sup>.

Tão significativo quanto o "caso" da Bélgica, no mesmo plano inovador, é o "caso" da Espanha, que apresenta analogias surpreendentes com a reforma Haby na França. Aprovados nas Cortes espanholas em 1970, os programas são formulados não de acordo com a série escolar, mas de acordo com os "níveis". Esta estratégia satisfaz a exigência de facilitar o desenvolvimento segundo ritmos próprios de aprendizagem, utilizando conteúdos específicos para atividades e áreas de pesquisa também específicas (expressivas, expressiva plástica, expressiva dinâmica, experiência, matemática, formação religiosa). A partir de 1975, foi empreendido na França um processo reformador de "modernização do ensino" por iniciativa do ministro da educação nacional Haby. "O princípio dos ritmos pessoais de avanço é ratificado e se torna a base da formulação dos novos programas". A reforma é realizada por ciclos e anos sucessivos, a partir do ano letivo de 1977-78. Formulados e aplicados pelo próprio ministro Haby, os programas do primeiro e segundo ciclos <sup>(61)</sup> foram completados, com a extensão ao terceiro ciclo, pelo sucessor de Rene Haby, Christian Beullac. Gozzer distingue dois aspectos da reforma francesa profundamente inovadores. O primeiro faz desses programas verdadeiros manuais didáticos: "cada área e sub-área disciplinar é introduzida pela indicação dos objetivos, enumerados de forma bem concisa, para fixar cada prescrição; seguem as instruções pedagógicas que, por sua vez, estabelecem minuciosas e particularizadamente as modalidades para o alcance dos objetivos preestabelecidos; o segundo aspecto refere-se à "contração" do horário subdividido em quatro segmentos ("horas repartidas"): língua francesa (9 horas), matemática (6 horas), atividades de estímulo (7 horas), educação física e iniciação esportiva (5 horas). Sem entrarmos no mérito da questão, devemos observar que a finalidade de reforma encontra-se no "*savoir minimum garanti*" que é a base cultural necessária para a formação de cidadãos e homens capazes de viver integralmente sua vida pessoal e de inserir-se na realidade produtiva do País <sup>(62)</sup>.

O problema das reformas na Itália é uma questão ainda em aberto. Se para a escola obrigatória foi significativa a lei nº 517/77, que tornou mais incisivo o trabalho de reorganização dos conteúdos e das atividades na escola dos Decretos Delegados (1974), a reforma que mais incidiu sobre a escola italiana até hoje foi a que permitiu a aprovação dos *Programas para a escola média*. Também neste caso as exigências mais relevantes dentro da escola européia tiveram repercussão. Todavia, o "caso" italiano é atingido por interesses políticos contrastantes que frequentemente tornam-se suscetíveis de alterar, ou até mesmo anular o que há de bom em sua essência. Os programas da escola média representam sem dúvida um passo à frente no caminho das reformas destinadas a

(60) CF. *Esquisse d'un enseignement futur aux Pays-Bas*, 1976.

(61) R.Haby, *Pour une modernisation de l'enseignement*, 1976.

(62) G. Gozzer, op. cit., p. 30.

tornar o ensino *essencial* e a instrução *eficaz*, numa perspectiva de *educação permanente* (63).

A inovação na escola é realizada, portanto, não só através do aperfeiçoamento dos programas, mas também através da formação e do “apoio” dos professores. Esta postura da OCDE incitou o aparecimento de muitas pesquisas, todas extremamente significativas porque úteis à definição de um “manual” que enfoque os termos essenciais da “questão” curricular e análise projetos especiais realizados nos diversos países membros (64); que defina as tendências políticas e administrativas com o objetivo de efetivar as condições de uma política apropriada à época. Em outros casos e contextos, a inovação foi vista criticamente através de experiências realizadas em cada escola.

Por conseguinte, a UNESCO, o CERi e a CODE coordenaram o estudo das tendências inovadoras na escola européia. Os professores, através de formas de instrução recorrente (65) e da colaboração de peritos na pesquisa, têm um papel relevante na inovação (66).

O caminho está aberto, o processo encaminhado.

### 3.2 Na educação extra-escolar

A idéia inicial é esta: o escolar e o extra-escolar são momentos da evolução de um mesmo processo, o educativo, o qual engloba a comunidade como um todo. Tais momentos “representam dois modos distintos, mas não contrapostos, de realizar o processo educativo numa continuidade que deixa ambos subsistirem em sua significação histórica, institucional e metodológica” (67).

(63) Para um comentário sobre os programas da escola média, ver V. A., *I nuovi programmi per la scuola media*. La Scuola, Brescia, 1979 e para uma leitura crítica das inovações introduzidas pelos novos programas, M. Mencarelli, (organizador), *Scuola media struttura e contenuto oggi*. La Scuola, Brescia, 1979.

(64) Cfr. OCDE, *Guide pour l'innovation pédagogique*, CERi, 1975. Uma série de monografias da OCDE ajudam a configurar a dimensão exata a inovação. Citam-se a esse respeito: *L'innovation dans l'enseignement secondaire*, para T. McMullen, CERi, 1978; *L'innovation dans la formation en cours de service des enseignants*, CERi, 1978.

(65) Cf. M. Reguzzoni (org.), *Istruzione ricorrente. La discontinuità del processo di formazione*. OCSE-CERT, tr., it., Marietti, Turim, 1980.

(66) OCDE, *L'enseignant innovateur*, Paris, 1976.

(67) C. Scurati, *L'innovazione scolastica. Elementi per un bilancio critico*, in AA. VV., *Pedagogia tradizione e innovazione*, Vita e Pensiero, Milão, 1979; assim como e principalmente, M. Groppo (org.) *Innovazione educativa*, Vita e Pensiero, 1977. Os estudos de Scurati sobre inovação foram publicados em ensaios, revistas e fascículos monográficos que apresentam traduções e estudos de autores também estrangeiros. Organizado pelo Centro para a Inovação Educativa do Município de Milão, M. Reguzzoni e C. Scurati, *Innovazione e sperimentazione*, Milão, 1975; pela Associação Italiana de Mestres Católicos: *L'innovazione nella scuola*, Roma, 1978. Um balanço do plano de aplicação das tecnologias na escola já está delineado em *Tecnologia didática e innovazione scolastica*, de C. Scurati, in M. Groppo (org.) *La comunicazione educativa*, Vita e Pensiero, Milão, 1975. A revista Vita e Pensiero dedicou um fascículo monográfico ao problema: *sulla innovazione educativa*, nº 5/1976. As fontes de inovação estão representadas pelas contribuições de M. B. Miles, *Innovation in Education*, (org.), Nova Iorque, 1964; P. Dalin, *Strategies for innovation in Education*, Paris, 1973; A. M. Huberman, *Understanding Change in Education: An Introduction*, Unesco-IEB, 1973, tradução italiana organizada por Regione Lombardia, Milão, 1975; W. C. Bennis, K. D. Benne, R. Chin, *The planning of change*, Reinhart & Winston, Londres, 1969; R. G. Havelock, *Planning for Innovation through dissemination and utilization of knowledge*, Crusk, ERS, Universidade de Michigan. Ver também C. Volpi, *Problemi dell'innovazione pedagogica*, Bulzoni, Roma, 1975.

Disto resulta o esforço para tornar efetivas as condições para que a educação permanente possa ser realizada, como disponibilidade pessoal de uma educação ininterrupta, também fora da escola, independentemente das iniciativas que se estendem, no âmbito escolar, do maternal à universidade.

Uma parte relevante naturalmente é desenvolvida fora da escola pelas instituições que incidem sobre a formação profissional dos operadores, sejam eles professores, animadores de comunidades ou talvez operários e executivos.

Muitas das iniciativas em andamento dizem respeito aos professores, principalmente na Europa, onde bastaria mencionar os Centros de Educação popular e de educação permanente, os dos Professores, as Associações Profissionais e de categoria, as Escolas de aperfeiçoamento e de especialização, os clubes, as Comunidades de Bairro e de Circunscrição, e os Distritos. Os professores logo se tornam “veículos e gestores” da inovação que começa na escola mas nela não se conclui. Essa convicção é muito radicada na cultura européia, principalmente em relação à abertura da escola à vida social e à comunidade como um todo, as quais também exprimem a necessidade de “melhorar a escola” e, portanto, de “inová-la”.

De qualquer maneira, são diversos os fatores do processo inovador. Os estudiosos de maior relevo indicam quatro deles como essenciais (a inovação, o sistema que traça os objetivos da inovação, o sistema que inicia o processo e o processo em si) nos quais os professores e cada operador educativo e social têm um papel relevante. A referência analítica ao “sistema”, no entanto, especifica a importância das características *internas* à escola para as quais remetem, a título de exemplo, a relação de papéis entre os cidadãos, os objetivos nacionais comunitários, as convicções dos pais que têm filhos na escola, as disposições oriundas das autoridades.

Disto resulta a elaboração de estratégias que envolvem as instituições públicas e privadas e cada membro da comunidade, ou melhor, a pessoa que encontra num sistema racional e ético os melhores meios de agir.

O desenvolvimento da pedagogia social e da pesquisa em geral, assim como a experimentação de *estruturas* de animação sócio-cultural voltadas ao desenvolvimento comunitário e à construção de uma democracia cultural autêntica, representam, atualmente, formas concretas de educação extra-escolar que veiculam uma força difusiva própria, altamente sugestiva.

### 3.2.1 Animação sócio-cultural e criatividade

A *criatividade* é a estrela polar de uma série de esforços realizados para aplicar, numa área geográfica bem definida – que abrange as províncias de Siena, Arezzo, Grosseto e Livorno – uma política de serviços culturais e educativos. Tal política tem o objetivo de criar condições para que cada pessoa, no exercício da razão e da liberdade, possa atingir a meta de uma “autonomia funcional” conveniente a si mesma e ao momento histórico, o que requer uma *política criativa* capaz de liberar energias e inteligências, com

o propósito de justiça e de paz. Se este é o objetivo do empenho de cada animador social e cultural, a condição de seu desenvolvimento está ligada às instituições existentes que, todavia, necessitem de uma "verificação pedagógica" tendente a avaliar as funções e as perspectivas dos Centros Sociais de Educação Permanente (C.S.E.P.).

Nessa direção caminhou o Instituto de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Siena (68), com uma experimentação cujos antecedentes remontam aos anos de 1972/73 e 1974/75. Naquela época o empenho experimental tivera como objetivo "verificar a possibilidade de uma função polivalente do C.S.E.P., sobretudo no plano da recuperação e do desenvolvimento das culturas locais, no âmbito de seus problemas históricos concretos e de novas perspectivas, contando também com a contribuição da educação permanente" (69).

A documentação desse trabalho é notável (70). Esta significativa experimentação do valor das atividades extra-escolares, coordenadas pelos Centros e destinadas predominantemente aos adultos, havia construído "uma verdadeira rede de serviços destinados à educação permanente - distribuídos em quatro províncias (e portanto numa área sem dúvida significativa) - rede essa certamente incompleta, mas possível de incrementação de acordo com as urgências emergentes, exatamente em virtude da articulação pedagógica que une os Centros aos operadores". (71) Por isso, parece que pode constituir uma forma de inovação concreta e necessária. Mas não é tudo. De fato, como acabamos de mencionar, nos anos sucessivos, e em particular em 1975/76 e 1976/77, as iniciativas experimentais tiveram a intenção de valorizar a "qualidade" das solicitações feitas pelos Centros daquela "rede": solicitações de cultura, de conhecimento qualificado, de um saber vivo, não inflacionado, que pudesse inserir-se nas experiências de animação sócio-cultural já feitas ou com elas interagir com propriedade pedagógica". O debate constitui, por isso, a síntese das estratégias elaboradas para dar respostas concretas às necessidades oriundas de um contexto no qual um papel de relevo pode ser desempenhado também pela Universidade, a qual se esforça para oferecer uma visão da cultura que seja funcional com relação à necessidade de emancipação com as comunidades que a circundam. Nesse sentido, a Universidade se configura como "Universidade aberta",

---

(68) Cf. C. Scaglioso (org.), *I Centri Sociali di Educazione Permanente*, Sviluppo di una esperienza, Quad. Ist. Pedagogia, Magisterio Arezzo, 1973. É o primeiro de uma série de cadernos organizados pela Universidade de Siena, Faculdade de Educação. Ist. Ped.

(69) M. Mencarelli, *Prefazione* ao vol. organizado por C. Scaglioso, *L'educazione permanente. Prospettive per una presenza dell' università*, Quad. Ist. Ped. Magistero Arezzo, 1977.

(70) Cf. Os cadernos do Instituto de Pedagogia da Faculdade de Educação de Arezzo traduzem o significado de cada experiência de estudo e de pesquisa coordenados pelo Cer. S.D.E.P. da Universidade de Siena, dirigido pelo Prof. Mario Mencarelli; C. Scaglioso organizou a publicação das seguintes pesquisas: *I Centri Sociali di Educazione Permanente. Sviluppo di una esperienza* (1973); *I Centri Sociali di Educazione Permanente. Prospettive di sviluppo* (1973); *Centri Sociali di Educazione Permanente e promozione delle culture locali* (1974); *Proposte per una funzione polivalente del C.S.E.P.* (1975).

(71) M. Mencarelli, *Presentazione* ao volume *L'educazione permanente*, já citado.

capaz de desenvolver uma política de educação permanente para a qual é solicitada, não apenas pela dinâmica acionada pelos decretos delegados, mas também pela lei nº 382/1977 (72).

Portanto, os campos de ação se abrem: escola para pais, cursos para adultos, Universidade para a terceira idade, reciclagem dos professores, formação dos diretores de escolas, formação de "novas profissões educativas" nada mais são do que setores de aplicação de um esforço para o qual, junto com a Universidade, é chamada a *Sociedade educativa*, utilizando-se de veículos que, com as experiências de animação e de ação, dão crédito às novas linguagens.

### 3.2.2. Desenvolvimento comunitário e democracia cultural

A pesquisa que se orienta para a animação satisfaz exigências não apenas culturais, mas também políticas. Aliás, seria mais apropriado dizer que o esforço para o qual tende uma *política criativa e global* não exclui uma participação política-administrativa, com o objetivo de atingir unidades mais amplas do que a comunidade local, – como demonstra o "caso de Siena" – para desenvolver duas formas de participação: uma horizontal e uma vertical entre os cidadãos e a autoridade.

Nela, freqüentemente são tomadas posições ideológicas que justificam, através de valores éticos, as escolhas feitas.

Os animadores são de fora e devem preocupar-se com a própria aceitação e credibilidade por parte da comunidade, atingindo rapidamente resultados tangíveis que justificam as expectativas desejadas. "A transformação social realiza-se então através da adesão convicta a uma programação nacional, dentro da qual a comunidade local é inserida" (73).

Por isso a participação representa a "cortada certa a jogar no desenvolvimento da democracia e, conforme já dissemos, na efetivação das condições para uma *democracia cultural*, autêntica. Isso certamente não poderia ser o resultado de uma subdivisão da cultura em numerosos pedaços, como poderia sugerir, talvez, a idéia de "democratização cultural" (74), mas é algo que depende da adesão convicta e ativa de cada pessoa, que encontra em si mesma a fonte da própria originalidade e da própria razão ética e social.

O desenvolvimento comunitário é meta na qual se espelha a sociedade emancipada. Parte da base geográfica para enfocar problemas e fenômenos que uma coesão comunitária comporta. O objetivo pode estar encerrado na expressão anglo-saxônica *self-help*, isto é, a auto-suficiência, o autocontrole, porque cada pessoa sabe que deve e pode contar com as próprias forças não para se

---

(72) C. Scaglioso (org.), *L'educazione permanente. Prospettive per una presenza dell'Università*, Quad. Inst. Ped., Magistero Arezzo, 1977.

(73) G. Dal Ferro, *Partecipazione e comunicazione*, Ed. Dehoniana, Bolonha, 1979.

(74) G. Petracchi, C. Scaglioso, *Analisi Pedagogica dell'animazione socio-culturale*, assim como M. Mencarelli, *Educazione permanente e animazione socio-culturale*, citado.

fechar em si mesma, mas para tornar consistentes os momentos de cooperação e de encontro. A ajuda recíproca é de fato a condição para a realização, desde que cada pessoa tenha consciência de possuir, embora em estado latente, capacidade de cooperação e senso de responsabilidade a serem despertados. A legitimação desse empenho é amparada pela evidenciação do *potencial humano e criativo*, que não pode ser desperdiçado nem calado, no íntimo de cada criatura e de cada comunidade.

“A liderança que emerge deve ser popular e não necessariamente transformadora, inovadora e produtiva, mas sim a expressão dos valores da comunidade. As atividades educativas, sociais, sanitárias e esportivas antepõem-se às atividades econômicas. A transformação social não é diretiva, sendo solicitada através do desenvolvimento de um comportamento de disponibilidade, atenção, abertura, sinceridade” (75).

Nota-se aqui o empenho na participação que pode ser, como nota Meister, “provocada” através da difusão dos processos técnicos, do trabalho social, do desenvolvimento comunitário de avanço – que é, em suma, a busca do avanço racional da situação através de transformações estruturais e sociais –, do desenvolvimento comunitário de transformação mediante o auxílio dado aos habitantes de uma comunidade, no sentido de fazê-lo pensar, analisar a própria situação, decidir juntos e agir coletivamente, e ainda, através da animação rural e da presença de agitadores propagandistas (*agit-prop*) (76).

Portanto, o desenvolvimento comunitário é um objetivo para o qual convergem os esforços de todo um grupo humano que valoriza, no plano pessoal, individual e social, a própria inteligência e criatividade. A cultura, neste sentido, torna-se a linfa vital de todo processo inovador e esclarece a sua função dinâmica e social.

### 3.2.3 Inovação e pedagogia social

A pedagogia social escreve um capítulo bastante sugestivo no que diz respeito à força propulsora que ela pode gerar para orientar a inovação: recupera, em toda a sua densidade de significado, o valor da programação, já que é inconcebível o encaminhamento de um processo sem a previsão de sua linha de evolução obrigatória, sem a predisposição dos instrumentos para que tal processo possa realizar-se, sem a consciência das experiências que a precederam e que por isso podem consolidá-la

Com efeito, a incidência dos processos aos quais nos referimos nos desenvolvimento da pedagogia social – educação dos adultos, instrução recorrente, desenvolvimento comunitário e animação sócio-cultural – é facilmente verificada. A educação permanente, expressa através das experiências que acabamos de considerar (Projeto “Animation”, as “villes nouvelles”, Projeto “education permanente”, Projeto das “Unités capitalisables”, “Ecole ouverte” etc.), assinala uma necessidade, comum à realidade escolar e extra-escolar, ou seja, a de uma cultura que nasce e que representa uma “idéia reguladora”, que pode

(75) G. Dal Ferro, *op. cit.*, p. 139.

(76) Cf. A. Meister, *La partecipazione provocata*, Ed. Comunità, Milão, 1971.

governar todo o sistema educativo. Uma idéia, porém, muito sólida, que vence a utopia por ser radicada num tecido vivo e dinâmico, aberta aos horizontes que mostram a força auto-decisional do indivíduo e que, aponta para objetivos específicos que honram a criatividade educacional e a inteligência pessoal, exigem a elaboração de *estratégias educativas* que permitam, a cada indivíduo, o exercício do próprio direito à educação, a uma educação que, nunca interrompida, dure toda a vida.

O caráter flexível e dinâmico do tecido social e cultural, sobre o qual a educação permanente se consolida e a comunidade progride, mostram o empenho da pedagogia, não só em sua aplicação ao escolar, mas também à sociedade como um todo, que se torna educativa e se declara "ciência desenvolvimentista", preocupada, portanto, em elaborar estratégias, meios, modalidades e conteúdos, para assegurar, em igualdade de condições, o direito à educação. É justamente aqui que se coloca como obra de "engenharia social", ganhando concretude e força inovadora através da programação. "Justamente o projeto "Education permanente" demonstra que a educação permanente não só requer uma concepção democrática, autenticamente libertadora, mas também um estudo profundo dos meios e das técnicas, dos métodos e processos que dão sentido àquele tipo de pedagogia que um comparatista, E. J. King, chamou justamente de 'pedagogia como ciência desenvolvimento': uma ciência que, por definição, se preocupa em construir os canais através dos quais as mensagens educativas escolares e não escolares cheguem ao destino, embora o 'destinatário' se encontre numa situação distante ou marginalizada e embora, o mesmo 'destinatário', esteja em condições que tornam o aprendizado difícil" (77).

Os fatos em que a pedagogia se baseia, sejam eles experiências de vanguarda (como a dos projetos elaborados por conta do Conselho de Europa, de Roterdã a San Remo, de Bruxelas a Reading ou, no que se refere especificamente à instituição escolar, de Malmö a Villeneuve de Grenoble, de Oxford a Genebra, da Lorraine ao Jura) ou formas de animação sócio-cultural, não autorizam generalizações demasiado fáceis. Mas exprimem necessidades, tendências, valores e, com uma única exceção, uma "cultura emergente", que exige abordagens programadas e particularizadas, sempre articuladas, que não podem dispensar uma colaboração estreita entre poderes centrais e poderes periféricos, entre governos locais e nacionais, para evitar fragmentação e dispersão. Do lado dos operadores, exige um empenho e uma dimensão deontológica que apenas a *identidade* resultante de um profissionalismo novo pode garantir (79).

---

(77) M. Mencarelli, *Un dipartimento per il futuro delle scienze pedagogiche*, in *Prospettiva EP*, V, nº 1-2/1982. A citação foi extraída de: *L'educazione permanente: tendenze e problemi*, in *Reg. Toscana, Progetto EP*, Florença, 1980, p. 61 e segs.

(78) M. Mencarelli, *Le professioni educative di fronte al proprio futuro*, in *Prospettiva EP*, III, nº 4/1980 (esta nota não está marcada no texto original).

(79) G. Petracchi, *La scuola di base si apre all'educazione permanente*, in *Prospettiva EP*, I, nº 1/1978.

### 3.3 Significado das novas estratégias

A sociedade e a escola podem encontrar um *ponto de apoio* em seu empenho em alcançar certos objetivos no plano da pedagogia social: fazer com que cada um possa crescer autonomamente em termos de cultura e aperfeiçoamento do saber, em termos de originalidade, liberdade e humanitarismo, com a sociedade realizando uma rede de serviços sociais, coordenada e coerente, e a escola se abrindo à educação permanente. A conexão entre o escolar e o extra-escolar pode ser constituída justamente por esta densa *rede de serviços e*, portanto, por um *empenho conjunto* que se concretiza, num primeiro momento, na utilização dos espaços comumente reservados à escola e, em seguida, na sensibilização aos problemas da cultura e da civilização.

A escola sobretudo a de base, "abriu-se" para a educação permanente. As inovações ocorridas nos últimos quinze anos colocam a escola na condição de "Promover nos jovens a capacidade de serem livres na responsabilidade, de amadurecer um pensamento organizado porém aberto, de ativar uma inteligência crítica e construtiva, de se expressar criativamente sempre afirmando a própria 'originalidade' contra toda atuação conformadora, de viver a realidade comunitária 'participando' responsavelmente. Sabemos, ainda, que essas "condições" favorecem a capacidade de autodesenvolvimento da pessoa, segundo uma disponibilidade e um hábito mental "que cedo devem ser cultivados, desde a primeira educação, desde a educação fundamental" (80).

Do ponto de vista institucional, como observa oportunamente Petracchi, para tornar efetivo o direito a uma formação fundada nas potencialidades individuais, a escola foi-se transformando, não só em seus conteúdos mas também em seus métodos. A legitimação da "abertura das classes" e portanto da formação de grupos de alunos, que ocorre mais pela idade que pelos interesses, a colaboração na pesquisa interdisciplinar, o "*team learning*" nada mais são do que formas de inovação autorizadas pela nova lei normativa. A lei 517/77 é ainda mais explícita até mesmo nas modalidades de avaliação, orientadas, através da prescrição de "observações sistemáticas", para conhecer as necessidades dos alunos, suas aspirações, suas potencialidades.

Há um outro elemento que confirma essa transformação estrutural da escola, passível de ser eliminado pela citada lei 517: explicitamente, tal elemento "projeta" a escola na dimensão da educação permanente, através do reconhecimento de sua *função formativa*. "A formação leva à compreensão das necessidades culturais e constantemente produz outras; comporta a multiplicação das relações sociais pela necessidade de abrir horizontes de compreensão dos fatos humanos; dinamiza a imagem real que cada um tem de si mesmo, porque novas aprendizagens vão reestruturando a concepção da realidade; responsabiliza também socialmente cada pessoa, porque permite que haja níveis de participação mais humana na vida da comunidade" (81). Todo o complexo de momentos e elementos motivadores da aprendizagem gira em torno deste objetivo. E a

(80) M. Mencarelli, *Scuola di base e l'educazione permanente*, La Scuola, Brescia, 1969.

(81) G. Petracchi, ver artigo citado, p. 40.

escola se configura como “*centro de promoção*” cultural, social e civil, aberta – e aqui está o sentido notável da inovação – a todos os momentos da comunidade, portanto não apenas aos alunos que, a partir das interações constantes, obtenham estímulo para a atividade e a pesquisa. A escola, que é vida, abre-se à vida para se transformar e para elevar a “*qualidade da vida*” social e cultural, contra todo “fragmentarismo improdutivo”, sem refutar o pluralismo, onde, de qualquer forma, cada iniciativa cresce cultural e socialmente, com liberdade e autonomia.

Voltam aqui a declarar toda a sua força inovadora as experiências de vanguarda que tivemos ocasião de citar: *Maisons de la culture*, *Equipements polyvalents*, *Equipement intégrés*, *Community Centers*, *Centros Culturais*, *Centros Sociais* etc. Os objetivos a serem atingidos são definidos mais detalhadamente a seguir: “Ajudar os membros da comunidade a *tomarem consciência* da situação em que vivem, das suas necessidades e aptidões; ajudá-los a se colocar no plano das relações cordiais e abertas uns com os outros e, conseqüentemente, *participar mais ativamente* da vida da comunidade; ajudá-los a *aprofundar a cultura pessoal*, levando em conta, conforme os casos, as aptidões intelectuais, físicas, as capacidades de se expressar e de serem criativos” (82). Em suma, trata-se de favorecer o desenvolvimento de personalidades completas, seguras, ativas.

A norma legislativa que solicita a transformação da escola permite o *uso dos equipamentos* da escola por quem quer que deles necessite. O art. 12 da lei 517 reza de fato textualmente: “Os prédios e os equipamentos escolares podem ser utilizados fora do horário de aulas para atividades que realizem a função da escola como centro de promoção cultural, social e civil”. Portanto, à escola cabe a tarefa de ser “escola da comunidade”, que se coloca no centro desta para estimular toda atividade de animação, para permitir a concretização da tarefa da educação permanente e, por conseguinte, de um real processo de formação que se expressa através de “um crescimento espiritual, cultural e social sem solução de continuidade no decorrer de toda a existência do indivíduo”.

Para que esta inovação possa de fato ser realizada, é necessário que se verifiquem as condições que Petracchi assim ilustrou: “a sede escolar torna-se Centro de promoção cultural, social e civil da comunidade”, utilizando não só o prédio e os equipamentos da escola, mas também os “recursos” mais especificamente formativos: bibliotecas, documentação e docentes. Estes últimos atuariam no Centro “como profissionais” valendo-se, portanto, de seu preparo cultural”; “a iniciativa, a atuação, a organização, a gestão do Centro cabem à comunidade”. “Em particular, a comunidade deveria ser representada por um grupo, ao qual competiria a tarefa organizadora. Em seguida, os órgãos designados para isso formulariam um programa, que consideraria as iniciativas já em andamento e as previstas para o futuro, além do planejamento de iniciativas autônomas. De qualquer forma, a tarefa principal do Centro deveria ser a de

---

(82) G. Petracchi, C. Scaglioso, *op. cit.*, p. 29-30.

oferecer a todos os membros da comunidade a oportunidade de participação em todas as iniciativas postas em prática. A dinâmica do confronto deveria constituir o tecido conectivo da obra do Centro. Na situação de nossa escola, não será demais lembrar que o Centro deverá proteger também a utilização de recursos culturais externos à escola. Bibliotecas, museus, teatros, atividades musicais, centros esportivos, turismo social, monumentos e acervos arqueológicos, folclore, iniciativas culturais populares etc., são recursos aos quais o Centro deve recorrer com toda liberdade. Ademais, isto contribuirá para vitalizar o patrimônio cultural do território e também para constituir incentivo essencial ao crescimento comunitário” (83).

Portanto, as estratégias executadas pela escola não apenas formarão a conexão necessária com a comunidade, mas também alimentarão na escola e na sociedade o processo de educação permanente no qual amadurece e se expressa a criatividade individual e de grupo.

#### 4. QUE FUTURO?

A inovação, portanto, olha para o futuro. Aliás, é o futuro próximo planejado de forma concreta e organicamente construído, apenas em “estado nascente”, ou seja, não exatamente como “começo”, mas como momento de *transformação* real, de evasão do institucional e do cotidiano: é um futuro que enquanto expressa profundas tensões axiológicas, está bem longe da utopia.

É tomada de *consciência do presente*, da herança histórica e cultural, é *projeto* de um futuro gratificante, humano, justo, baseado em valores de liberdade e de justiça. Para a consolidação deste projeto todos estão empenhados em colaborar: cada pessoa individualmente, instituições, poderes centrais e periféricos. Finalmente, isso implica também um atento exame dos riscos, das dificuldades que angustiam a humanidade.

A pedagogia como reflexão do fato histórico e cultural, a prática educativa e escolar, toda ação que tem um objetivo e que é, portanto, intencional, tudo isso comporta serenidade e uma análise profunda de esclarecimento para que possa ser lançado “um desafio” para superar os contingentismos, os reducionismos muito fáceis, as modas.

A esse respeito escreve Mencarelli: “É necessário enfatizar que vivemos num período de profunda transformação. Porém, quanto desta transformação é controlado e dirigido? E quando o for, qual é o objetivo perceptível? A escalada da violência, que diariamente destrói vidas inocentes, o ódio insistente e a suspeita recíproca, para não falar na maré da vulgaridade, dariam respostas dolorosas às perguntas anteriores. O ceticismo e o fatalismo já ocupam um espaço enorme. E assim permanecem a marginalização de pessoas, de núcleos sociais, de comunidades inteiras. E permanecem ainda a discriminação e a aliena-

---

(83) G. Petracchi, ver artigo citado, p. 41.

ção, além dos graves pecados de omissão cometidos no âmbito do direito à educação” (84).

A situação é de tal forma realista que dispensa comentários. A análise do pedagogo não se limita ao estudo superficial e imediatista de um tecido de tal forma variado e fragmentado. A tomada de consciência necessária para um “desafio da educação” que deverá empenhar o homem contemporâneo traduz-se num “posicionamento” diante dos fatos “difíceis e obstinados”, às vezes desconcertantes. Em todo caso, estes exigem que essa *experiência de liberdade* se realize com a participação de todos. Nesta experiência conjugam-se valores e tensões, história e cultura, inteligência e humanitarismo.

*O futuro da humanidade* que o pedagogo traça em termos proféticos mas realistas, e por isso resumíveis num empenho pessoal e criativo, pode ser imaginado da seguinte forma: à reflexão pedagógica e à prática educativa podem ser solicitadas condições para uma “intencionalidade mais explícita, capaz de exprimir o vigor criativo que as pessoas e os núcleos sociais descobrem, mesmo nos momentos de grande polêmica: uma intencionalidade humanamente coerente com cada uma das áreas nas quais é realizada a educação, com a relação familiar e com a área escolar, com as dinâmicas dos órgãos colegiados, com o âmbito das decisões políticas e administrativas, com as mensagens culturais, com a busca de estratégias educativas (especialmente no plano que está se desdortinando diante da pedagogia social), além de ser coerente com o próprio sujeito que se educa. A ciência poderá dar uma contribuição essencial à construção do futuro imediato. Porém, não se pode calar o significado de uma *sabedoria* que o homem adquire de sua existência e de sua história e que verifica em seu íntimo: é um significado que deve ser valorizado na participação exigida pela construção de um futuro no qual a democracia possa definitivamente relevar sua tensão axiológica intrínseca” (85).

## 5. CONCLUSÃO

As observações conclusivas são poucas e rápidas. As pesquisas pedagógicas e educativas facilitaram a coleta de dados e elementos que têm uma força inovadora extraordinária. Traduzem em experiências as *necessidades da humanidade*; exprimem, sob forma de tensões finalísticas, as *necessidades*; abrem *horizontes* que todavia exigem aplicação e empenho intelectual; harmonizam *estratégias* e projetos., Programação, inovação e experimentação, enquanto modelos de uma cultura emergente, veiculam perspectivas abertas ao futuro, nunca restritivas e vinculadoras: a liberdade da pessoa é a condição para ela se tornar criativa e culta, aberta ao diálogo e à cooperação. Assim como as pessoas são também os grupos que, exprimindo uma cultura, organizam-se em torno de idéias e valores os quais, numa interação eficaz com as técnicas, encontram uma *força expansiva* que alimenta a humanidade com esperança.

(Recebido para publicação em 29-03-88  
e liberado em 05-89)

(84) M. Mencarelli, *Un futuro: ma quale?* in Prospettiva EP, III, nº 1-2/1980, p. 1.

(85) *Ib.*, p. 2.