

## 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 seqüencial 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 in-crementabilidade.

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 frequentes 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 tornou 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*, Lamertin, 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 entusiasmadas 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 Wenne (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'Orientalion da Baixa Saxonia, 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 (51). 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 (52). No fundo, os *Kibbutz* de Israel também constituem pequenos modelos de comunidades autosuficientes e autônomos (53), assim como representam exemplos igualmente significativos de comunidades livres as “*cidades 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 “*cidades 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 (54). 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.