



MAKARENKO, Anton. **Poema pedagógico**. São Paulo: Ed. 34, 2005. 654 p.

BATINI, Federico; MAYO, Peter; SURIANI, Alessio. **Lorenzo Milani, the School of Barbiana and the struggle for social justice**. New York: Peter Lang, 2014. 130 p.

Makarenko e Milani: dois artistas da educação

Violinos e violoncelos feitos por Antonio Stradivarius são instrumentos que beiram a perfeição. São obras de um mestre que viveu em Cremona entre os séculos 17 e 18. Os Stradivarius eram feitos em uma oficina que abrigava muitos aprendizes e trabalhadores experientes. O mestre participava de todo o processo produtivo, supervisionando o trabalho, sugerindo caminhos, exortando seus trabalhadores, avaliando o que estava sendo feito, corrigindo prováveis erros e finalizando os instrumentos. Na oficina, todos conheciam o processo de produção. Mas depois da morte do mestre, nem os melhores discípulos nem os dois filhos de Stradivarius conseguiram produzir instrumentos com as inconfundíveis marcas do gênio.

Em *The Craftsman*, Richard Sennett (2008) analisa o fenômeno Stradivarius, ressaltando que o genial luthier tinha um conhecimento tácito que seus operários, filhos e, posteriormente, analistas do trabalho nunca conseguiram incorporar. Depois de sua morte, nenhum violino ou violoncelo Stradivarius pôde ser produzido, apesar dos esforços de especialistas que julgavam conhecer o processo de produção utilizado pelo mestre. Filhos e discípulos de Stradivarius foram ótimos luthiers e produziram instrumentos de alta qualidade. Porém, jamais produziram um Stradivarius.

A obra do mestre cremonense foi amplamente estudada, com esperanças de se reproduzir instrumentos iguais aos fabricados por ele e com intenção de entender as

particularidades do saber do mais famoso construtor de violinos da história. Nunca se conseguiu desvendar o saber tácito que Stradivarius utilizava em sua oficina. Como observa Sennett (2008, p. 78):

[...] na oficina onde predomina a individualidade e características distintas do mestre, predomina também o conhecimento tácito. Morto o mestre, todas as pistas, decisões e insights que ele reunira na totalidade do trabalho não podem ser reconstruídos; e não há como lhe perguntar para que torne o tácito o explícito.

Essas considerações iniciais sobre obras de um mestre sugere que há uma barreira epistemológica na transferência do conhecimento tácito. Este está entranhado na totalidade dos saberes de um perito, em formas que não são traduzíveis em proposições. Ele não pode ser transmitido por meio da linguagem, não pode ser comunicado.

Não é difícil constatar a existência do conhecimento tácito em mestres de ofícios. Basta observar a originalidade das obras produzidas como resultado de tal conhecimento. Difícil é perceber como ele atua. Parece que, durante o processo, mestres avaliam o andamento da produção de uma obra e fazem intervenções que garantem resultados dentro de padrões correspondentes a modelos ideais. Mas tais avaliações e intervenções são sutis e quase nunca percebidas pelos observadores. A atuação de Stradivarius, por exemplo, seguia um roteiro que aparentemente podia ser descrito e apreciado. Tais aparências eram enganosas. Isso ficou evidente quando seus filhos e discípulos tentaram, sem sucesso, produzir instrumentos idênticos às obras do genial luthier.

Produzir violinos é uma arte. Aqui é preciso examinar o significado de arte no trabalho de Stradivarius e de todos os mestres que produziam ou produzem obras originais. Arte, no caso, é empregada para designar atividades de trabalho em que há grande envolvimento do profissional com a obra. Mais que isso, arte designa situações em que o ser trabalhador se define em continuadas interações entre o profissional e os objetos de seu ofício. Vale recorrer a Mark Johnson (2007) para clarear esse ponto. O filósofo americano propõe um sentido de estética que pouco tem a ver com “belas artes”. Ele sugere que todo saber é, em sua origem, estético. A proposta de Johnson é a de que o conhecimento se constrói a partir da arte entendida de modo mais amplo que aquele pelo qual esta vem sendo entendida desde o Renascimento.

Johnson define estética como relação de sujeitos com o ambiente, resultando em interações nas quais o organismo elabora respostas vivenciais para o que experimenta e, conseqüentemente, muda dimensões do próprio ambiente. Essas interações são pré-verbais e não implicam necessariamente em conhecimento proposicional, embora este último sempre seja construído com base naquelas. Assim, boa parte do saber vivencial não é explicitada. É preciso acrescentar que ele é dinâmico e está se fazendo (*in fieri*) nas interações constantes entre sujeito e meio. No caso do trabalho, compreende contínuas relações entre o trabalhador e todo o processo produtivo, o que envolve matéria-prima, ferramentas e outras dimensões que caracterizam o fazer. Essa é uma explicação possível para o saber tácito do mestre de Cremona. A cada violino produzido, Stradivarius vivenciava experiências que ele regulava para obter o resultado desejado, violino ou violoncelo que seria inconfundivelmente um Stradivarius.

O entendimento de arte, a partir do caso do luthier de Cremona, é uma sugestão que pode ajudar a elaborar uma epistemologia que considere as relações entre o produtor e sua obra. Gostaria de explorar mais o assunto, mas penso que o observado até aqui basta para que possamos examinar a obra de dois dos maiores educadores do século 20: Anton Makarenko e Don Lorenzo Milani. Ambos, em

circunstâncias histórias bastante diferentes, realizaram um trabalho educacional admirável. E assim como aconteceu com Stradivarius, o saber tácito de Makarenko e Milani permaneceu inacessível.

Makarenko e Milani lideraram experiências educacionais que podem ser caracterizadas como antipedagógicas e não sugeriram qualquer método que possa ser adotado por outros educadores. Elas são fontes de inspiração, mas não podem ser inteiramente reproduzidas. Ao mesmo tempo, elas sinalizam um aspecto da educação que não deve ser esquecido. Educação é arte na mesma direção que é arte a produção de violinos. Cada mestre produz obras que não podem ser reproduzidas por outros.

Cabe ainda mais uma observação antes de entrarmos nos livros que serão objetos desta resenha. Makarenko e Milani produziram obras concretas em escolas muito especiais. Eles não eram acadêmicos realizando pesquisas no campo da Educação. Eles fizeram educação muito concretamente com alunos que não teriam qualquer chance de aprender em instituições convencionais. A arte de Makarenko e de Milani fornecia respostas para cada aluno e cada situação educacional do dia a dia na Colônia Gorki e na Escola de Barbiana.

Quando se considera as obras de Makarenko e de Milani, fica uma pergunta no ar: por que o trabalho educacional desses gênios não teve continuidade? Creio que a resposta seja a de que os dois eram mestres na arte de educar. Construíram seus saberes em contínuas interações que facilitavam processos de aprendizagem significativos. Faziam arte e, para tanto, utilizavam saberes tácitos que iam se estruturando na ação.

Como disse, as obras de Makarenko e de Milani são inspiradoras, não são fórmulas que possam ser transformadas em método. São evidências de que o trabalho educacional é uma arte que se recria nas ações de cada mestre.

O Fazer Pedagógico

Anton Makarenko relata sua principal experiência educacional em *Poema Pedagógico*, livro no qual o educador narra encontros e convivência com crianças e jovens transgressores na União Soviética dos anos 1920. O texto é uma narrativa romanceada do que aconteceu na colônia criada para abrigar jovens que haviam cometido delitos sociais de todos os tipos. O título do livro nada tem a ver com o significado comum que hoje em dia atribuímos a poema. Ele retoma o significado original da raiz de poema, poiesis, palavra que se origina na língua grega e designa a ação criativa e transformadora do fazer. Por essa razão, utilizo aqui o subtítulo Fazer Pedagógico para apresentar a arte de Makarenko.

O início do trabalho educacional do educador soviético na instituição que passará para a história com o nome de Colônia Gorki nada tinha de promissor. Tudo começou com um pequeno grupo de jovens delinquentes em uma antiga colônia inteiramente depredada. A pobreza de recursos era imensa. As chances de que o local se convertesse em depósito de jovens irrecuperáveis era muito grande. Nos primeiros meses de funcionamento da instituição, os internados não manifestaram qualquer vontade de cooperar com Makarenko. Como não estavam confinados em uma instituição fechada, muitos jovens saíam da colônia para excursões na cidade próxima, ou para praticarem furtos nas estradas. A maior parte dos colonistas se recusava a trabalhar. A situação ficava cada vez mais insustentável

até a ocasião em que Makarenko usou de violência física contra um dos internos, que ironizou o apelo para que trabalhasse. E o fato, em vez de aumentar a tensão entre o educador e os jovens, marcou a primeira mudança notável na Colônia Gorki. Depois do surto de violência de Makarenko, os rapazes passaram a respeitá-lo e a dialogar com ele sobre decisões quanto a assuntos de interesse para a vida na colônia. O grande educador soviético arrependeu-se de seu descontrole que resultou em violência e, ao mesmo tempo, ficou intrigado com a mudança logo após o episódio.

O estranho começo de um clima de cooperação e comportamentos que caminhariam na direção de aprendizagens marcadas pelo interesse coletivo merece explicação. Os rapazes e moças da Colônia Gorki viveram uma vida de delinquência. Chegavam à instituição com valores próprios de bandos que viviam à margem da lei. Não se escandalizavam com a violência das lideranças e tinham certos valores de honra predominantes entre delinquentes. Não eram inocentes crianças como as imaginadas por educadores românticos. Os modelos pedagógicos tradicionais eram inadequados para esses jovens das ruas e de uma vida de marginalidade. Makarenko entendia os valores dos colonistas e os respeitava. Sua relação com eles, às vezes conflitiva, era dialógica, sempre com a expectativa de que os educandos aceitariam autonomamente caminhos na direção do “homem novo” sonhado pela sociedade revolucionária.

No *Poema Pedagógico*, o autor narra diversos episódios em que as ações dos jovens eram indesejáveis. Na maior parte dos casos, Makarenko não tem uma solução pedagógica e não encontra na literatura educacional qualquer direção que possa ser seguida. Em cada caso, parece que o educador soviético elabora soluções de uma arte que vai se estruturando no fazer. E essas soluções, muitas vezes, contrariam os manuais pedagógicos, inclusive os manuais pedagógicos que estavam sendo elaborados nas academias do estado socialista. Por essa razão, já observei aqui que Makarenko, assim como Milani, teve atuação educacional que pode ser descrita como antipedagógica. Convém dar a palavra para o próprio Makarenko (2005, p. 22-21):

[...] o resultado final dessas leituras [livros de educação] foi uma convicção firme, e, subitamente, não sei por quê, fundamental, de que nas minhas mãos não existia nenhuma ciência nem teoria nenhuma, e que a teoria tinha de ser extraída da soma total dos fenômenos reais que se desenrolavam diante dos meus olhos. No começo eu nem sequer compreendi, mas simplesmente vi, que eu precisava não de fórmulas livrescas, as quais não poderia aplicar aos fatos de qualquer maneira, mas sim de uma análise imediata e uma ação não menos urgente.

Conflitos entre Makarenko e educadores acadêmicos, professores da universidade ou burocratas de órgãos centrais se repetiam com alguma frequência. É interessante notar que apesar do imenso sucesso que Makarenko conseguia na Colônia Gorki, os teóricos da Educação sempre criticavam sua obra. E esses conflitos levarão o grande educador a se afastar da direção da instituição que criara. Vale registrar um caso em que o autor do *Poema Pedagógico* conversa com uma de suas críticas, supervisora de ensino escandalizada com o antipedagogismo dele. Ela lhe perguntara sobre suas leituras no campo da Educação. Ele lhe responde que já não lê tal literatura há três anos, acrescentando: “tenho muita pena daqueles que leem a literatura pedagógica” (MAKARENKO, 2005, p. 369).

O criador da Colônia Gorki não contrapõe teoria à prática. Nas situações conflituosas em que estava envolvido, as divergências marcavam diferenças entre sua abordagem concreta e situada das questões educacionais, em confrontos com pessoas que propunham princípios abstratos para orientar a educação.

O caso que determinou a decisão de Makarenko de se afastar da direção da Colônia Gorki foi um rapaz que praticou seguidos furtos dentro da instituição. A gravidade, para Makarenko e os colonistas, não tinha a ver com os valores roubados, mas com um comportamento que confrontava os interesses coletivos. O rapaz foi julgado e condenado com rigor por um júri formado por seus pares, colonistas como ele e ex-delinquentes. Competia a Makarenko apenas confirmar a sentença ou perdoar o réu. Educadores dos órgãos supervisores entendiam que o rapaz devia ser perdoado, pois a teoria pedagógica sugeria medidas educacionais e compreensão, em vez de punição. Queriam que se aplicasse um princípio pedagógico abstrato com claras tintas rousseauianas. Makarenko aceitou a punição proposta pelos colonistas e, em *Poema Pedagógico*, apresenta seus argumentos com certo tom de desabafo e desencanto com a pedagogia acadêmica e desencarnada. Diz ele:

Essa gente sofre de hipertrofia do silogismo: este remédio é bom, este outro não é, logo, é preciso empregar sempre o primeiro remédio. Quanto tempo será necessário para ensinar-lhes a lógica dialética? Como provar-lhes que o meu trabalho consiste numa série ininterrupta de operações, mais ou menos prolongadas, às vezes estendendo-se por anos a fio e ao lado disso tendo sempre o caráter de colisões, nas quais os interesses do coletivo e de indivíduos separados estão emaranhados em complicados nós? Como convencê-los de que, em sete anos de meu trabalho na colônia, não houve dois casos inteiramente semelhantes? (MAKARENKO, 2005, p. 614).

O desabafo de Makarenko põe em evidência o confronto entre a arte da educação e elaborações livrescas de pedagogos que não produzem obras concretas em encontros com estudantes no seu dia a dia. Ele tenta mostrar-lhes que suas decisões, em cada caso, são únicas, orientadas por um saber compreensivo que se reestrutura continuamente, sem uso de fórmulas prontas (método?) pouco atentas para as interações entre o educador e as circunstâncias concretas do educar.

A Colônia Gorki esteve alojada em três diferentes sítios agrícolas. Rapazes e moças que nela viveram tornaram-se produtores de cereais, frutas, flores e animais de corte. O trabalho no campo não era apenas “pedagógico”. Os produtos da colônia eram consumidos localmente e vendidos. Além disso, sempre que surgia oportunidade, Makarenko e os colonistas integravam à instituição atividades de produção industrial, como uma forja, uma oficina de fabricação de rodas, um moinho. O trabalho era atividade diária. Com o tempo, foram constituídas brigadas especializadas nas diversas áreas de produção existentes na colônia.

As brigadas, grupos organizados que se responsabilizavam inteiramente por um dado trabalho ou atividade, foram uma forma de organização que concretizou, na Colônia Gorki, uma educação centrada no coletivo. Cabe notar que nasceram a partir de iniciativa dos colonistas. As atividades que desenvolviam eram as de profissionais, que geravam produtos e recursos em empreendimentos que projetaram a colônia como unidade produtiva. Makarenko não elabora qualquer discurso sobre a importância do trabalho como princípio pedagógico. No *Poema*, ele dá destaque a muitos episódios nos quais os colonistas agem de maneira autônoma nas brigadas de trabalho, nas quais cada rapaz ou moça agia em conformidade com metas coletivas de uma vida em sociedade. Makarenko e sua equipe de educadores pouco interferiam na condução dos trabalhos decididos por uma brigada. Quando emergiram casos de competição entre as brigadas, com colonis-



tas disputando que grupo produziria mais, Makarenko aceitou tal prática, apesar da crítica de educadores afirmando que a competição era um desvio que devia ser evitado em uma sociedade socialista.

O *Poema Pedagógico* pouco aborda do que ocorria no plano escolar. Os colonistas estudavam e percorriam níveis de escolarização semelhantes aos de escolas comuns. Makarenko incentivava os estudos e considerava importante uma educação acadêmica, mesmo para moças e rapazes que não pretendiam prosseguir estudos após saírem da colônia. No entanto, em nenhum momento sua obra descreve episódios ambientados em salas de aula. O *Poema Pedagógico* não dá destaque à didática. Pedagogos da academia viam isso com espanto. Em uma visita de inspeção, um deles anuncia: “Viemos aqui especialmente para conferir o seu método”. Makarenko (2005, p. 388) responde: “Protesto categoricamente [...], não há método nenhum meu”.

Desde o começo, a Colônia Gorki foi uma instituição que pretendia formar o “homem novo”. Esse era um desafio imenso, porque os colonistas eram jovens delinquentes em uma União Soviética que estava passando por imensos problemas sociais decorrentes de guerras civis. Os jovens que chegavam à colônia geralmente tinham ficha policial. Makarenko decidiu ignorar tais fichas e, após alguns anos de funcionamento da colônia, pediu às autoridades que não mais lhe encaminhassem os históricos criminais dos jovens que recebia. Ele entendia que a vida na colônia era um recomeço que nada ganharia com conversas sobre o passado progresso dos jovens que ali chegavam. Essa posição conflitava com um sentimento generalizado de que os colonistas eram jovens desajustados, que tinham poucas chances de recuperação. Conflitava também com o psicologismo de pedagogos que insistiam que era preciso considerar a história de vida dos educandos. Makarenko descaracterizava a colônia como instituição correccional. Cabe notar que, ainda hoje em dia, as instituições que cuidam de jovens delinquentes são mais parecidas com prisões do que com escolas. Makarenko não entendia seu trabalho educacional como “recuperação” de delinquentes:

Para nós é pouco ‘recuperar’ uma pessoa, nós precisamos reeducá-la de uma nova maneira, isto é, educá-la para que ela se torne não somente um membro inofensivo e não perigoso da sociedade, mas para que se transforme num ativista atuante da nova era (MAKARENKO, 2005, p. 223).

A mudança de comportamento dos jovens da Colônia Gorki não era um processo tranquilo. Práticas de roubo eram frequentes nos primeiros anos da instituição. Era comum também o jogo de cartas. Esses comportamentos desviantes foram desaparecendo na medida em que, por meio de compromissos de trabalho e de responsabilização pelo funcionamento da colônia, os jovens construíram um *ethos* de respeito pelo coletivo. A ênfase de Makarenko em seu projeto educacional era ontológica. Ele trabalhava pela formação de um novo homem (e nova mulher). Seus educandos, por meio das práticas sociais na colônia, aprendiam a ser. Dessa aprendizagem decorriam outras, como as necessárias no campo da escolarização.

A grande maioria dos colonistas desejava prosseguir estudos nas Rabfak, as faculdades criadas pelo Estado soviético para favorecer ingresso de filhos de operários no ensino superior. No início, os jovens da Colônia Gorki achavam que seu ingresso n seria impossível, uma vez que o exame de admissão era muito difícil. Com o tempo, porém, os colonistas conseguiram prosseguir estudos no nível superior, e muitos jovens cuja delinquência os levou à Colônia Gorki se tornaram médicos, engenheiros, professores. Esse é um resultado notável se considerarmos como tais jovens chegavam à instituição dirigida por Makarenko. O que se es-

perava era, no máximo, a “recuperação” dos delinquentes. Entretanto, os jovens da colônia se educavam e percorriam caminhos que muitos alunos de escolas comuns não conseguiam percorrer.

A Colônia Gorki atravessou um período de mudança radical, quando Makarenko aceitou assumir a direção de um estabelecimento educacional inteiramente deprecado, a colônia de Kuriyaj, nas proximidades de Karkov, cujos internos não tinham qualquer disciplina e haviam saqueado praticamente todos os bens da instituição. Os órgãos superiores de ensino na Ucrânia ofereceram a Makarenko a oportunidade de realizar o trabalho que vinha fazendo, em uma instituição muito maior que a que dirigira até então. Kuriyaj era descrita pelas próprias autoridades como ninho de bandidos. Aparentemente, os internos da instituição, cerca de 400, eram irrecuperáveis. Além de assumir a direção do problemático abrigo de menores, Makarenko aceitou transferir para o local seus 120 colonistas. A narrativa do que acontecia na instituição decadente sugeria fracasso. O apoio dos órgãos centrais era problemático. As condições materiais do local, péssimas. Os internos estavam organizados em bandos que praticavam roubos e ações violentas ou era uma massa informe de menores dominada pelos primeiros. Makarenko assumiu Kuriyaj e pouco conseguiu fazer nos primeiros dias. Os internos lhe diziam que nada mudaria e continuaram com os mesmos comportamentos antissociais a que estavam acostumados. A situação começou a mudar quando chegaram ao local os jovens que viviam na Colônia Gorki. Em pouco tempo, Kuriyaj passou a ser uma instituição exemplar. No processo de mudança, os jovens colonistas educados em anos anteriores por Makarenko desempenharam papel fundamental. Eles lideraram ações que resultaram na integração dos antigos internados de Kuriyaj a projetos marcados por interesses coletivos.

O papel desempenhado pelos antigos colonistas em Kuriyaj é a culminância de um processo que podia ser observado já nos primeiros anos da Colônia Gorki. Nas narrativas do *Poema Pedagógico*, encontramos jovens colonistas acompanhando Makarenko ou outros dirigentes da colônia em negociações e atividades de administração da instituição. Os jovens que comandavam brigadas tinham responsabilidade plena pelos setores em que trabalhavam. Administravam, por exemplo, a pocilga e o moinho da colônia, inclusive em negociações com os camponeses, que se beneficiavam com serviços de ambos os setores. Nas organizações coletivas, os colonistas se educavam. Makarenko apenas os apoiava em tomadas de decisão e na condução das atividades decididas de comum acordo. Os educadores interferiam apenas quando não havia maturidade dos coletivos em desenvolvimento ou quando algum jovem precisava de apoio pessoal ou punição.

A questão da punição em processos educacionais foi um dos motivos geradores de conflito entre Makarenko e os pedagogos. O fundador da Colônia Gorki julgava que o educador deveria utilizar punições, se necessário. Na pedagogia que se elaborava nas faculdades da União Soviética dos anos de 1920, predominava o princípio de que a punição “formava escravos”. Makarenko sugeria que a punição pode ocorrer em duas diferentes instâncias. Na primeira, quando os educandos ainda não desenvolveram um sentido de respeito pelo coletivo, o educador deve utilizar a punição como alternativa para correção de comportamentos indesejáveis. Na segunda, quando vivem práticas coletivas de convivência, os próprios educandos aceitarão punições como parte do processo educativo. Cabe notar que as punições, na Colônia Gorki, não eram físicas. Elas consistiam em “detenções” do punido na sala de Makarenko, em privação de algum item de conforto e, em último caso, em convite para que o jovem deixasse a colônia (Makarenko nunca expulsou da colônia um transgressor, mas alguns aceitaram o convite para se retirarem).

No caso do trabalho, convém ressaltar um aspecto que fica muito evidente no *Poema Pedagógico*. É comum a ideia de que o trabalho é um meio para disciplinar delinquentes. Tal ideia não estava presente na Colônia Gorki. Trabalhar era para os colonistas a forma mais adequada de desenvolvimento do coletivo. O trabalho na instituição dirigida por Makarenko era visto como atividade econômica necessária para manutenção da colônia. E há um aspecto que aparece diversas vezes no *Poema*: a importância de que o trabalho incorpore as técnicas mais avançadas de produção. Os jovens da colônia não apenas trabalhavam, eles se envolviam em atividades com marcas de avanços tecnológicos. A pocilga da colônia, por exemplo, era um empreendimento exemplar, que prestava serviços aos camponeses do entorno em um projeto de melhoria genética. Coisa parecida se dava com o cultivo de cereais e flores.

O trabalho, na Colônia Gorki, não era atividade com objetivos pedagógicos, seja para fins disciplinadores, seja para fins de introdução a atividades produtivas. Como já acentuei, ele era uma atividade econômica com todas as consequências que o trabalhar tem em termos de demandas sociais e técnicas de produção. Em outras palavras, o trabalho era educacionalmente significativo porque não era uma simulação ou exercício apenas para fins pedagógicos.

Não é possível apresentar, em poucas páginas, todos os aspectos que merecem destaque no *Poema Pedagógico*. Fiz algumas escolhas para mostrar a atuação de Makarenko como mestre de uma arte, a arte de educar. Embora a obra que ele realizou seja muito diferente da realizada por Lorenzo Milani, há entre ambos o traço comum da arte de educar.

O cuidado como princípio educativo

Na parede de uma das salas da Escola de Barbiana, a realização mais conhecida de Dom Lorenzo Milani, havia um cartaz com os dizeres “I CARE”. O verbo em inglês não foi escolhido por acaso. Com ele, Milani quis comunicar dois significados em um mesmo termo, eu cuido e eu me importo. E essa ideia de cuidado definia não apenas o fazer do educador, ela definia também as relações desejáveis entre os alunos.

Livro recente, *Lorenzo Milani, The School of Barbiana and The Struggle for Social Justice* oferece uma visão geral sobre a obra do grande educador italiano. Os autores procuram mostrar relações entre o trabalho educacional de Milani e o movimento educacional conhecido como crítico-social, cujo nome mais importante é o do brasileiro Paulo Freire.

A obra em questão procura indicar as raízes do pensamento e da ação do grande educador italiano. Para tanto, utiliza citações de obras e cartas de Milani, além de escritos de seus alunos. Na análise que apresenta, é interessante notar o destaque dado à atuação de Milani na Escola Popular de San Donato, nas atividades educacionais que ele desenvolveu antes de ser enviado, em uma espécie de exílio interno, para o ermo de Barbiana. San Donato era um bairro operário da periferia de Florença, onde Lorenzo Milani iniciou suas atividades como sacerdote católico. Os autores selecionaram textos do grande educador italiano para mostrar que, antes do conhecido trabalho realizado em Barbiana, ele já fazia uma educação comprometida com as classes populares.

No fim dos anos de 1940, a Igreja Católica e o Partido Comunista Italiano tinham centros de recreação muito parecidos para jovens de origem operária. Tais centros faziam parte da estratégia da igreja e do partido para conseguir adesão da ju-

ventude. Milani critica tal estratégia, observando que os clubes oferecem diversão e deixam a juventude das classes populares ignorantes. E o que os jovens de tais classes precisam é de uma educação que lhes dê autonomia e capacidade de dizerem as próprias palavras. Milani cria a Escola Popular em San Donato, com o objetivo de oferecer tal educação à juventude local, não importando se ela é católica ou comunista. A escola desse padre tão diferente não é confessional. O que ele quer, em primeiro lugar, é que seus alunos realizem plenamente sua humanidade. Esse objetivo estava presente em San Donato e será também, mais tarde, enfatizado em Barbiana.

Milani exige muito de seus educandos. Ele não quer apenas uma educação que supere a ignorância, quer uma educação que supere as diferenças. Esse desejo nasce de uma crítica à escola italiana de sua época que, apesar de reformada com um discurso liberal, reproduz as diferenças de classe, condenando os filhos das classes populares ao fracasso.

A Escola Popular de San Donato fazia educação compensatória, recebendo alunos de escolas públicas para que estes tivessem oportunidade de estudar e alcançar níveis de desempenho que a escola comum não lhes assegurava. Em San Donato, também havia educação de jovens e adultos que já tinham abandonado a escola formal. É interessante notar que Milani substituiu o clube pela escola; a diversão pela educação. Os autores de *The School of Barbiana* registram um comentário de Milani sobre isso:

Depois do que eu disse, não é difícil demonstrar que um padre que faz do ensino para os pobres sua principal ocupação não pratica nada alheio à sua missão específica (permitam-me esta heresia, agora que a falácia mais séria do padre que se devota à recreação foi legitimada) (MILANI apud BATINI; MAYO; SURIANI, 2014, p. 20, tradução nossa).

A posição radical de Milani opondo recreação à educação lembra uma passagem dramática na história de Pinóquio (COLLODI, 2009). O famoso boneco de madeira é convencido a acompanhar um amigo à Brinquedolândia, terra sem escolas, onde as crianças brincavam o dia todo, todos os dias da semana. Depois de muitos dias de diversão, Pinóquio e o amigo acordam com orelhas de burro. Durante o dia, outros sinais de transformação vão acontecendo. E à noite eles já estão completamente transformados em pequenos asnos. Tentam falar, mas não conseguem. Apenas urram. Collodi faz no caso uma analogia muito clara para mostrar que a diversão pode ser um poderoso instrumento de dominação e produzir ignorância.

Há, atualmente, ideia generalizada de que a educação deve ser divertida. Essa tendência quase sempre confronta uma escola sisuda com os meios de comunicação de massa. Em *Amusing Ourselves to Death*, Neil Postman (1986) retoma a crítica de Collodi no que chama *The Age of Show Business*, destacando o papel que a televisão ocupa como meio de diversão [e educação] nos novos tempos. Postman escreveu seu livro em época na qual o uso de computadores pessoais não era comum. No entanto, se considerarmos o que se vê atualmente,

o uso de *softwares* educacionais e da internet costuma ser justificado porque pode tornar a educação divertida. Houve um momento, inclusive, que muito se falava em *edutainment* como o melhor caminho para uso de computadores em educação.

Milani, assim como Collodi e Postman, critica uma tendência que é hegemônica. Mas não fica apenas na crítica. Ele desenvolve uma educação na qual não há lugar para a diversão. Em Barbiana, os alunos esquiavam no inverno e nadavam no verão. Essas atividades, porém, eram incentivadas por sua utilidade, não por seus aspectos de lazer.

San Donato foi um ensaio para a obra que Dom Lorenzo Milani iria realizar em Barbiana, o local ermo entre as montanhas toscanas para onde foi enviado pela hierarquia da Igreja. A paróquia de Barbiana, com apenas cinco dezenas de pessoas, nunca tivera um padre residente. Aparentemente, o padre ali exilado não teria chance de continuar sua atuação social. Porém, surpreendentemente, isso não aconteceu. Milani iniciou no local uma escola que ganharia fama internacional, uma escola completamente diferente de qualquer outra.

O sistema escolar italiano dos anos de 1960, de acordo com Milani, estava organizado para que crianças e jovens das classes populares fracassassem. Ele resolve, então, acolher os fracassados e proporcionar-lhes uma educação capaz de formá-los para que eles conseguissem dizer suas próprias palavras.

O estudo em Barbiana era exigente. Os alunos frequentavam a escola em tempo integral, 364 dias por ano. Não havia um quadro de professores profissionais. O único mestre era Milani. E a grande maioria dos alunos atuava como professores, pois um dos cuidados entre os estudantes era o de ensinar aqueles que menos sabiam ou que tinham dificuldades para aprender. Os alunos avançavam seus estudos para poderem, mais tarde, fazer exames de estado que lhes garantissem certificado válido para continuidade de estudos. Mas não havia séries em Barbiana. Alunos de todos os níveis estudavam juntos, em um mesmo espaço e, quase sempre, abordando o mesmo assunto.

Assim como em San Donato, Milani priorizava, em Barbiana, o estudo do italiano. Essa ênfase decorria da convicção do educador de que a capacidade de comunicação, abrangendo escrita e leitura, era essencial para que os meninos das classes populares pudessem desenvolver cultura que garantisse cidadania plena. A ênfase no idioma não criava obstáculos para que os estudantes de Milani aprendessem todos os outros conteúdos correspondentes a uma educação equiparável ao nosso ensino básico de nove anos. É interessante notar que muitos alunos de Barbiana aprenderam, na escola, pelo menos um idioma estrangeiro, sem professor qualificado na língua escolhida.

Os alunos acolhidos em Barbiana eram geralmente estudantes com um histórico escolar de continuados fracassos. Sem a assistência de Milani, iriam para fábricas, para o campo, iniciariam precocemente a vida de trabalhadores. Em carta dos alunos de Milani para estudantes da escola do educador Lodi, reproduzida em *The School of Barbiana*, há um trecho que merece destaque aqui:

Aos poucos descobrimos que esta é uma escola especial, nela não há notas, não há relatórios [sobre nós], não há qualquer risco de fracasso ou de repetição de série. Com todas as horas e dias em que estamos na escola, os exames [de estado] são fáceis e nós podemos passar o ano todo sem pensar muito neles. [...] Essa escola rica e profun-

da, onde ninguém tem medo, fez com que todos nós quiséssemos continuar a frequentá-la depois de alguns dias. Mas isso não é tudo; depois de alguns meses cada um de nós estava fascinado com o conhecimento em si mesmo (BATINI; MAYO; SURIANI, 2014, p. 44, tradução nossa).

O trecho acima, escrito pelos alunos mais velhos de Barbiana, é produto da escrita coletiva, uma prática bastante utilizada por Milani. Ele revela muitos aspectos do clima daquela escola perdida entre montanhas da Toscana. Um desses aspectos é o que, atualmente, leva o nome de abordagem vertical do conteúdo. Em Barbiana, os meninos e meninas não estudavam para cumprir um programa. Estudavam para entender com profundidade temas de interesse. Por isso, dizem que os exames são fáceis, pois eles sabiam muito mais do que o cobrado em provas convencionais. O assunto tem grande atualidade, pois hoje em dia, estamos vendo uma tendência de estudos para obter bons resultados em testes padronizados, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). A abordagem verticalizada de Barbiana é muito mais rica. E seus alunos não precisavam preparar-se especialmente para os exames oficiais.

Outro aspecto que merece destaque dos autores de *The School of Barbiana* é a questão do conteúdo. Predomina, atualmente, a ideia de que o conteúdo é relativo e o que importa é o desenvolvimento de competências sociocognitivas que favoreçam o aprender. Mas Milani não vê assim a formação de seus alunos, pois:

Há um corpo de conhecimento poderoso e de alto status, como diz o especialista em currículo Michel Young, ecoando Gramsci de muitas maneiras, que precisa ser dominado. Esse domínio requer trabalho duro [...]. Ao negar aos filhos das classes trabalhadoras acesso a esse conhecimento, a escola estará lhes fazendo um desserviço (BATINI; MAYO; SURIANI, 2014, p. 61, tradução nossa).

Uma das conclusões de *The School of Barbiana* é a de que, talvez, a maior contribuição de Barbiana para a educação é a dimensão coletiva do processo de ensino e aprendizagem. Lá, não havia lugar para o individualismo predominante no sistema escolar, com suas práticas meritocráticas, avaliações classificatórias, provas e notas. Não se avançava um conteúdo enquanto houvesse um estudante que não dominasse o que estava sendo estudado. Importava o desenvolvimento do grupo, não o individual. Isso não impedia o crescimento pessoal de cada um dos estudantes de Barbiana:

Lorenzo Milani forneceu a seus alunos uma moldura de letramento crítico e de ambiente social onde cada participante podia sentir-se seguro para correr riscos porque a escola não era mais uma instância para controlar e avaliar conhecimento, ela encorajava os indivíduos a assumir responsabilidade por sua própria aprendizagem e pela aprendizagem de seus pares. Juntos eles buscavam entender e aplicar o conhecimento de modo a fazer diferença no mundo em que viviam (BATINI; MAYO; SURIANI, 2014, p. 97-98, tradução nossa).

Como Makarenko, Milani não era aceito pela academia e pela burocracia da educação. Seu trabalho foi desenvolvido na contramão das ideias predominantes sobre rumos da educação. Além disso, ao contrário do educador soviético, Dom Lorenzo Milani não gozava de simpatia dos dirigentes da organização a que pertencia, a Igreja Católica. Apesar disso, seu trabalho educacional ganhou admiração nacional e internacional.

Assim como Makarenko, Milani desenvolveu uma arte com cores antipedagógicas. Reiteradas vezes, o educador italiano teve que esclarecer que ele não criara nem tinha método algum. Os autores citam uma frase que merece destaque. Em

crítica aos educadores de seu tempo, Milani diz: “eles não deveriam se preocupar com o que alguém tem de fazer para ensinar, mas com como alguém tem que ser [para ensinar]” (BATINI; MAYO; SURIANI, 2014, p. 69, tradução nossa). Nesse ponto há grande coincidência entre os dois educadores, eles entendiam educação como dimensão de ser, não como processo que pudesse ser convertido em procedimentos padronizados.

Em todo o seu percurso em San Donato e Barbiana, Milani realizou uma obra orientada pela ética do cuidado. Tal ética sugeria mútua responsabilidade entre educador e educandos, e entre os educandos.

Por um novo entendimento da arte de educar

Anton Makarenko e Lorenzo Milani realizaram uma obra que sugere um entendimento de educação que não é muito comum. Eles não elaboraram métodos de ensino. Realizaram um trabalho educacional admirável. Fizeram arte. E fizeram-na em ambientes nada favoráveis. Makarenko começou dirigindo uma instituição para recuperar menores delinquentes. Milani acolhia os fracassados do sistema público de ensino. A Colônia Gorki e a Escola de Barbiana foram obras-primas de uma arte que se construía continuamente no dia a dia. Nenhum dos dois educadores tinha um método. Cada um deles tinha uma arte, cujo saber tácito resultou em uma educação admirável de pessoas cuja história de vida sugeria fracasso educacional.

Como observei anteriormente, a obra de Makarenko e de Milani não pode ser reproduzida. Mas é uma fonte de inspiração. Sugere que educação verdadeira é uma arte que exige mestres comprometidos com um sentido de mudança que se faz por meio de empreendimentos cooperativos. A arte dos dois educadores sinaliza a necessidade de uma educação centrada no aprender a ser e no aprender com os outros em comunidades de prática.

Referências

BATINI, Federico; MAYO, Peter; SURIANI, Alessio. **Lorenzo Milani, the School of Barbiana and the struggle for social justice**. New York: Peter Lang, 2014.

COLLODI, C. **Pinocchio**. New York: New York Review of Books, 2009.

JOHNSON, M. **The meaning of the body: aesthetics of human understanding**. Chicago: University of Chicago Press, 2007.

MAKARENKO, Anton. **Poema pedagógico**. São Paulo: Ed. 34, 2005.

POSTMAN, N. **Amusing ourselves to death**. New York: Penguin Books, 1986.

SENNETT, R. **The craftsman**. New Haven: Yale University Press, 2008.

Jarbas Novelino Barato. Professor. Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Mestre em Tecnologia Educacional pela San Diego State University (SDSU).