

RELATO DE EXPERIÊNCIA NA ITÁLIA: alternativas para o fortalecimento do sistema educacional

AN EXPERIENCE ACCOUNT IN ITALY: alternatives to strengthen the educational system

Giorgio Marcello
Unical/Itália

RESUMO

Na Itália, o sistema de educação pública está em crise. As reformas educacionais dos últimos vinte anos não produziram mudanças significativas. Como resultado, a escola pública parece cada vez mais pobre e marginalizada. Isso tem sérias consequências para a democracia. Este trabalho enfoca uma experiência de trabalho social no campo educacional, realizada na Calábria (no sul da Itália) por uma associação voluntária, envolvendo várias centenas de crianças e jovens, suas famílias, muitos voluntários. Esta experiência é inspirada por relevantes autores e autoridades na área de educação (Don Lorenzo Milani e Paulo Freire), mas não utilizou modelos pedagógicos existentes e não produziu novos. É uma experiência de solidariedade, baseada na construção de relações intencionais. Trinta anos de trabalho educativo com crianças permitiram que muitas delas passassem da liberdade formal para a liberdade substancial de educar. A promoção de capacidades na educação é uma tarefa que envolve não apenas instituições públicas, mas também famílias, associações, grupos e todas as pessoas que desejam dar uma contribuição. Esta experiência mostra que o trabalho dos cidadãos ativos na educação pode apoiar a escola pública, e que o sistema educacional pode ser conduzido por uma cidadania ativa no melhor desempenho.

Palavras-chave: Escola pública. Associação voluntária. Cidadania. Trabalho social.

ABSTRACT

In Italy, the public education system is under crisis. The educational reforms of the last twenty years have not produced significant changes. As a result, the public school seems increasingly poor and marginalized. This has serious consequences for democracy. This paper focuses on a social work experience in the educational field, which was carried out in Calabria (in the South of Italy) by a voluntary association, and involving several hundred children and young people, as well as their families and many voluntary workers. This experience is based on important authors and witnesses in Education (such as Don Lorenzo Milani and Paulo Freire), but it did not use existing pedagogical models, and it has not produced new ones. It is an experience of solidarity, based on intentional relationship building. Thirty years of educational work with children have enabled many of them to move from the formal freedom to the substantial freedom to educate. Promoting capabilities in education is a task that involves not only public institutions, but also families, associations, groups and all the people who wish to give a contribution. In this respect, this paper shows that the work of active citizens in education can support the public school, and that the education system can be led by active citizenship at best performance.

Keywords: Public school. Voluntary association. Citizenship. Social work.

1 INTRODUÇÃO: reformar o ápice e enraizar a base

A escola é cada vez mais pobre e marginalizada, como explica Recalcati (2014), pois seus edifícios desabam, seus professores são humilhados, frustrados, ridicularizados, seus alunos não estudam, são distraídos ou violentos, defendidos por suas famílias, mimados e grosseiros. Ainda conforme o autor, a escola está desapontada, angustiada, deprimida, não reconhecida, culpada, ignorada, violentada pelos líderes que cinicamente cortaram seus recursos e já não acreditam na relevância da cultura e da formação que ela deve defender e transmitir.

A escola está em crise, ou melhor, está em crise o sistema de ensino público. As leis no campo dos últimos vinte anos deram origem às reformas no seu ápice, que se revelaram em grande parte inadequadas (TOCCI, 2015). A última na ordem de tempo, a chamada "boa escola", é considerada uma reforma fracassada, que não produz mudanças estruturais nem propõe estratégias para remover os impedimentos que não permitem que o sistema de educação pública atinja plenamente seus objetivos institucionais. Nas sociedades ocidentais, emerge em uma tendência cada vez mais evidente a regressão alfabética, o que é particularmente intensa na Itália. A condição de neoalfabetismo interessa cerca de 70% da população ativa: aos 6% dos analfabetos primários, é preciso adicionar 42% de analfabetos funcionais (são considerados tais aqueles que não conseguem dominar completamente o significado de um texto escrito), e 22% de analfabetos de retorno, que, no curso da vida, perdem as competências adquiridas na escola (PIAAC OECD, 2014).

Neste contexto, a escola italiana não parece capaz de exercer plenamente a tarefa de remover a desigualdade inicial das crianças, relacionada com o nível econômico e cultural das famílias de origem, do território e da escola. Confirmam-nos os dados sobre a pobreza infantil. Entre 2007 e 2012, o número de crianças e adolescentes em situação de pobreza absoluta (que determina a impossibilidade de acessar uma cesta mínima de bens) aumentou de 500 mil para mais de um milhão, com um aumento de 30% só no último ano considerado. Como sabemos, a pobreza é um fenômeno multifatorial, não redutível à dimensão econômica. Um aspecto que afeta em maneira decisiva a pobreza infantil é a educação, "porque prejudicando o desempenho escolar, se arrisca de cortar pela raiz os talentos e aspirações das crianças, envolve não só o presente, mas hipoteca o seu futuro." (SAVE THE CHILDREN, 2014, p. 3). Mais precisamente, entende-se por pobreza educacional "a privação por parte de crianças e adolescentes da chance de

aprender, experimentar, desenvolver e florescer livremente capacidades, talentos e aspirações." (SAVE THE CHILDREN, 2015, p. 5). É uma condição caracterizada por uma privação de oportunidades educacionais na escola, em casa e na comunidade educadora. A pobreza educacional é um limite para o alcance das competências e habilidades não cognitivas, que são cruciais para o pleno desenvolvimento da pessoa, para uma vida que vale a pena viver.

A questão diz respeito especialmente às crianças pertencentes a famílias desfavorecidas do ponto de vista econômico e cultural, e é provável que seja perpetuada de uma geração para outra, como em um círculo vicioso. Na educação formal, a Itália é caracterizada por uma elevada taxa de abandono escolar: 17% dos jovens entre 18 e 24 anos não obtêm um diploma do ensino médio e deixam precocemente qualquer percurso educacional. Esse dado excede, de forma consistente, a média europeia (12%). No ranking da chamada *Early School Leavers* (Abandono Escolar Precoce), a Itália ficou entre os quatro últimos lugares, só à frente de Espanha, Portugal e Malta: 24,7% dos alunos de 15 anos não superam o nível mínimo de competências em matemática, e o 19,5% na leitura. Esta percentagem não é distribuída de maneira uniforme nas várias regiões italianas. A pobreza cognitiva afeta, principalmente, adolescentes nas regiões do sul. Se em Trento, os estudantes que não atingem as competências mínimas em matemática e leitura são 10% e 12%, na Calábria esses percentuais aumentam respectivamente para 46% e 37% (SAVE THE CHILDREN, 2015).

A crise da escola tem consequências graves para a democracia: uma escola que funciona pouco e mal, e que muitas vezes não consegue reter ou motivar devidamente as crianças que a frequentam, é provável que se torne como um hospital que cuida os sãos e perde os doentes (MILANI, 1986). A ligação entre a condição de desvantagem 'herdada' e pobreza educacional pode ser interrompida. A experiência mostra que se pode ativar vias de resiliência entre as crianças "em risco", particularmente em relação à condição socioeconômica e cultural de origem. Os dados indicam que um aumento da oferta de serviços educacionais de qualidade, quando é direcionada a crianças que vivem uma objetiva desvantagem, é significativamente associado com menor pobreza educacional (SAVE THE CHILDREN, 2015).

Não é inadequado, então, perguntar: se vai em crise a educação como serviço público, o que se pode fazer? Há experiências em que pudemos nos referir e encontrar o significado mais profundo de "fazer escola"? Que significado pode ser atribuído ao

compromisso ativo daqueles que, optando por fazer escola “na base”, criam ambientes geradores, onde as crianças e os jovens são acompanhados ao usufruir efetivamente do direito à educação do qual são abstratamente titulares?

Assim, o texto tem por objetivo reconstruir as características essenciais de uma experiência de acompanhamento escolar, realizada de forma contínua durante quase trinta anos por uma associação voluntária, envolvendo várias centenas de crianças e jovens, suas famílias e os trabalhadores voluntários. O grupo em questão dá origem a uma tentativa de pesquisa e ação no campo da marginalidade escolar e a seu enfrentamento, colocando-se no nível da base, no sentido de que a experiência não é realizada por profissionais, mas por voluntários, muitas vezes sem qualquer qualificação profissional. Embora baseado no ensino de testemunhas importantes no campo da educação (FREIRE, 1971, 1973, 2004; MILANI, 1986, 1997), não há a intenção de aplicar modelos pedagógicos existentes, nem gerar novos. É o fruto de um compromisso de solidariedade, com base na construção de um relacionamento intencional como princípio de ação. É, portanto, um tipo de trabalho ao alcance de qualquer um.

No pano de fundo da experiência considerada, são colocados, em particular, a trabalhada pesquisa e os ensinamentos de Don Milani, que continua a ser um ponto de referência importante para aqueles que questionam a relação entre desigualdades sociais e culturais e se comprometem, pessoalmente ou com uma parceria, para promover o exercício efetivo do direito à educação de crianças e adolescentes marginalizados pelo sistema escolar.

O caso do estudo em questão se apresenta como uma tentativa de resistência ao fenômeno do abandono escolar precoce, que se desenvolve em contextos e em momentos diferentes que não sejam os da Escola de Barbiana (MILANI, 1986). Comparado a ela, no cenário pesquisado se enfrenta outro tipo de marginalização escolar, a dos subúrbios dos centros urbanos, com métodos de intervenção menos estruturados (que resultam em um simples reforço educacional, sem chegar a construir uma nova estrutura escolar), mas que acharam no caminho e na reflexão de Don Milani inspirações importantes.

Os voluntários da organização estudada escolheram um determinado bairro, tentando construir relacionamentos com crianças e jovens que abandonaram a escola ou que estavam para abandonar, tendo como alvo construir juntamente com cada um deles caminhos de prevenção da dispersão ou a reintegração escolar.

A seguir, oferecemos uma reconstrução da experiência considerada, que se reflete na luz dos elementos de interpretação fornecidos pelo *capability approach* (NUSSBAUM 2014; SEN 2011). É uma abordagem que hoje constitui uma das principais referências teóricas para os estudos sobre a pobreza e a desigualdade no mundo. Um dos seus pressupostos fundamentais é que a pobreza é sempre a pobreza de alguma coisa. Ou seja, ela se refere a diferentes aspectos da vida. Pode-se ser pobre em um desses aspectos, mas não em outros; assim como pode haver conexões entre um aspecto e outro.

É uma abordagem centrada na pessoa, considerada a questão central: o que pode fazer e ser cada pessoa? Suas palavras-chave são a capacidade e ação (*capability e functioning*) (SEN, 2000, 2011). As ações são formas de ser e de fazer, aquisições elementares ou complexas, que representam os elementos de construção do bem-estar escolhidos livremente por cada pessoa. A habilidade reside nas diferentes combinações de ações que cada um pode decidir de adquirir. Coincide com a forma como um indivíduo escolhe usar os recursos à sua disposição. O nível de aquisições não depende da quantidade dos recursos disponíveis, mas pela forma com que eles são utilizados. O conceito de capacidade, portanto, coincide com o da liberdade substancial. Para promover o desenvolvimento adequado da capacidade humana não é suficiente que seja reconhecida a cada pessoa formalmente uma série mais ou menos extensa de direitos sociais, mas é necessário efetivamente promover o seu uso eficaz (SEN, 2011). A capacidade de uma pessoa, de fato, é dada não só por aquisições realmente alcançadas, mas, acima de tudo, pela sua liberdade de adquirir. Este último não depende apenas de políticas públicas, tais como as que se relacionam com a saúde e a educação, mas também das oportunidades disponibilizadas para cada pessoa da família e da sociedade (meio ambiente), na qual concretamente vive, e a rede de relações em que opera.

Nesta perspectiva, pode-se compreender a importância das ações pelas quais uma pessoa construiu a própria bagagem com respeito à educação. Um nível elevado de educação corresponde a uma ação frutífera, que expande a capacidade individual; a um baixo nível de educação corresponde a uma desvantagem corrosiva, o que reduz a amplitude das liberdades substantivas do indivíduo, como explica Nussbaum (2014). Todas as iniciativas que visam promover o acesso aos recursos da educação aos mais carentes são, portanto, muito importantes, na medida em que contribuem para

promover o desenvolvimento integral das pessoas a quem se destinam, e para erradicar as desigualdades iniciais entre os indivíduos.

2 PROMOVER OPERAÇÕES FRUTÍFERAS NO NÍVEL EDUCACIONAL: o estudo de caso

Para o estudo de caso, escolhemos uma abordagem predominantemente qualitativa. A informação utilizada foi obtida a partir das fontes escritas, depositadas no arquivo da organização voluntária escolhida; especialmente valiosas também foram as histórias oferecidas por alguns de seus líderes e recolhidas por meio de dois *focus groups* organizados em fevereiro. As considerações são também o resultado de uma observação participante, experimentada pelo escritor, com o duplo papel de voluntário da associação (desde o início) e pesquisador.

A associação é considerada presente desde 1989 nos bairros do centro histórico de Cosenza. Há quase trinta anos o grupo segue cotidianamente várias dezenas de crianças e jovens, que vão desde o ensino fundamental até o ensino médio; alguns até cursam a universidade. Em bairros onde a associação está ativa, no final dos anos oitenta quase 50% das crianças e jovens na idade da escola obrigatória a tinham abandonado precocemente, ou tinham o risco de abandono; em alguns bairros esse percentual superava 80%.

Todo o percurso da experiência em conjunto na intervenção do problema de abandono escolar pode ser resumido em três etapas: uma em que a associação se enraizou no território; uma em que ela tentou insistentemente colaboração com as escolas; e a fase atual, em que o acompanhamento escolástico é seguido de acordo com o modo de acompanhamento educacional, com a participação ativa dos pais das crianças e das crianças envolvidas, e em diálogo com as escolas que elas frequentam.

2.1 ANÁLISE DOS PROBLEMAS E O INÍCIO DAS ATIVIDADES

Como já mencionado, o objetivo focado pela associação desde o início tem sido aquele de organizar uma tentativa de resistência ao fenômeno do abandono escolar precoce (SCHIZZEROTTO; BARON, 2006). Então, planejou-se realizar uma pesquisa em todas as escolas fundamentais (primeiro e segundo segmento) do centro histórico, no final da década de oitenta, em colaboração com o departamento de sociologia da

Universidade da Calábria (Unical), a fim de medir a consistência da evasão escolar naquela área da cidade e adquirir outras informações úteis. A pesquisa, realizada em algumas semanas, foi feita considerando três variáveis: as situações de abandono, a repetição e os modos de frequência.

Foram considerados casos de dispersão, não só o abandono da escola formal, mas também os percursos escolares difíceis, aqueles que podem ser também considerados como indicadores de mal estar ou de marginalidade escolar, pois tais situações, muitas vezes, são os pressupostos do verdadeiro abandono, e era muito importante considerá-los para começar um trabalho de prevenção da dispersão. A análise dos dados coletados mostrou que aproximadamente metade das crianças na idade escolar obrigatória vivia em condições de grande mal estar na escola. Em alguns bairros, esse percentual era muito superior.

Em seguida, os voluntários fizeram os primeiros contatos com os jovens (feitos através da pesquisa) e com as suas famílias. Foi decisiva nesta fase a colaboração da associação com uma paróquia. Sem a mediação inicial do padre, o trabalho dos voluntários nunca poderia começar, porque seria praticamente impossível para eles entrar nas casas das crianças, interagir com as famílias e formular qualquer tipo de proposta.

Já os primeiros contatos com os pais contatados revelaram a existência de uma estreita ligação entre o mal estar escolar e as dificuldades familiares. Os núcleos familiares encontrados eram quase todos multiproblemáticos. Além disso, a atitude deles em relação à escola não era tranquila, mas expressava conteúdos de desconfiança e resistência. A escola era percebida como uma instituição distante e, acima de tudo, inútil.

Neste contexto, o grupo escolheu o caminho do diálogo, de ouvi-los atentamente, entendido como apoio profundo e sincero nos fatos concretos, das circunstâncias que as pessoas vivem. Baseia-se no esforço para entender os problemas sociais e suas causas, através da adoção de um ponto de vista diferente, que é a perspectiva da base, ou seja, partindo da experiência de quem vive a dor na própria pele.

A primeira fase foi recolher dados e informações sobre o abandono escolar e, após as primeiras abordagens com crianças e jovens afetados pelo problema e com suas famílias, terminou com a decisão de tentar intervir de alguma forma. A associação decidiu organizar um reforço escolar (nas instalações de uma paróquia) e convidar os

jovens contatados. Para começar a iniciativa, os voluntários inicialmente procuraram um grupo de professores, cerca de vinte, e, com eles, e outros colaboradores, organizaram uma série de reuniões preparatórias para explicar o significado da iniciativa e para sondar o tipo de disponibilidade de cada um deles. Os líderes da associação tinham certeza, alegando simplesmente, que nesta fase inicial a contribuição dos professores envolvidos poderia ser um fator decisivo, tendo que lidar com situações de marginalidade escolar.

Mais tarde, foi feito um encontro com um número de crianças e jovens (cerca de vinte) para lhes explicar o que se estava tentando organizar. Tudo o que aconteceu nas primeiras semanas de experimentação teve importância fundamental para o sucessivo desenvolvimento da iniciativa. Passando por um evidente insucesso, os voluntários descobriram que os perfis de competência no trabalho social têm uma relativa importância por vezes determinante, mas não absoluta.

As crianças e os jovens foram recebidos todas as tardes em um ambiente especialmente preparado. Houve, no início, uma participação massiva. Os professores presentes, representando a maior parte do grupo de voluntários, mantiveram o compromisso, assumindo uma boa regularidade. Durante as semanas seguintes, no entanto, aconteceu que o número de jovens foi diminuindo gradualmente. No início, não foi dada muita importância a este fato. Pensava-se que fosse um declínio fisiológico. Portanto, acreditava-se que era importante continuar de acordo com os planos iniciais, antes de tudo com o objetivo de oferecer um testemunho de fidelidade ao compromisso assumido.

Mais tarde, os líderes do grupo perceberam que o trabalho deveria ser completamente redesenhado. Eles notaram que era necessário colocar em discussão o que parecia dado como certo: a presença dos professores. O que aconteceu foi que eles, sem querer, tinham estabelecido um tipo de interação que reproduzia dinâmicas idênticas àquelas que os jovens estavam vivendo em suas respectivas classes, e que a eles estavam criando tantos problemas. Apresentando-se todas as tardes no ponto de encontro com o objetivo explícito, declarado, para fazer estudar as crianças, os professores voluntários tendiam – mesmo que involuntariamente – a estabelecer modalidades de comunicação rígida, centradas no papel e nas necessidades das crianças.

Algum tempo depois, aproximaram-se da associação alguns jovens voluntários, pedindo para participar da experiência. O seu envolvimento, juntamente com o de um

“opositor de consciência” em serviço civil (na Itália, as pessoas que têm a idade de fazer o serviço militar não querem servir às forças armadas, mas podem trabalhar com assistência a pessoas em dificuldades sociais), resultou em uma contribuição extremamente importante. A presença deles serviu, especialmente, para melhorar as relações com as crianças e com os jovens que frequentavam a associação. Passou-se de relações formais a um modo mais espontâneo e amigável de interação; em vez de esperar a tarde na sede do reforço escolar, juntavam-se a eles lá onde viviam normalmente, na rua, eles tentavam ficar com eles o máximo possível. O trabalho realmente começou quando amadureceram a ideia de que não era tanto a criação de um eficiente serviço de reforço escolar, colocando as habilidades certas nos lugares certos, mas de aprender a observar as crianças e os jovens em outra forma. Tratava-se de criar uma relação focada não nas dificuldades da escola e, conseqüentemente, sobre o que fazer para resolvê-las, mas centrada em cada um deles, reconhecido, valorizado e acolhido em sua singularidade.

A realização desta orientação, que foca na relação pessoal direta (BERGER; LUCKMANN, 1997), foi muito eficaz. As crianças envolvidas recomeçaram a frequentar regularmente o reforço escolar. Dentro de alguns anos, a iniciativa criou raízes e se consolidou gradualmente em outros dois bairros do centro histórico, onde outros dois pontos de encontro foram iniciados. Os fortes laços criados nas relações e no território permitiram à associação, ao longo do tempo, valorizar de forma adequada até mesmo as contribuições mais competentes, das quais não se pode prescindir quando se trabalha em situações complexas.

No desenvolvimento da experiência que estamos reconstruindo, o grupo estabeleceu como objetivo principal aquele de promover a construção social de um projeto de acompanhamento e integração para cada um dos jovens encontrados. Tudo isso com a convicção de que a questão prioritária não era a de aprimorar as técnicas da intervenção original, mas a de conviver o máximo possível com crianças e jovens, tentando encontrá-los não só na sede do reforço escolar, mas também em seus lugares de vida cotidiana. Assim, especialmente durante os primeiros anos, a experiência é caracterizada como um tipo de animação do bairro. As atividades da tarde de reforço escolar e a “tecelagem” de fortes relações pessoais na rua se interligaram desde o início.

As crianças e os jovens que a associação tentava envolver viviam nas ruas, sem controle. Eles passavam muito pouco tempo em casa. Tinham enormes dificuldades de

viver em uma dimensão de grupo, ainda que pequeno, porque eles não estavam acostumados a se relacionar entre si e com os outros, dentro de um quadro de regras comuns. Vivendo na rua, tinham desenvolvido linguagens, comportamentos, maneiras de estar juntos que não pareciam facilmente compatíveis com as exigências e as dinâmicas de um grupo.

O trabalho da tarde, portanto, apresentou-se muito difícil desde o início. Sentia-se a necessidade de dar qualidade à rede de relações que estava se estreitando, ou seja, de dirigir os laços de amizade canalizando-os em um percurso de acompanhamento. Tinha-se que pedir às crianças e aos jovens que trabalhassem duro, eles, ao invés, demonstravam uma resistência ativa para qualquer tipo de compromisso. A única maneira de ganhar um pouco de atenção prolongada e de envolvê-los era criar uma relação pessoal. Conseguiram trabalhar na medida em que a atenção do adulto era toda para eles. Eles também intuíram os limites deste tipo de interação, que podia e pode desencadear circuitos de dependência do adulto de referência. No entanto, eram muito duros os bloqueios internos e os impedimentos que estimulavam atitude de resistência ao compromisso.

As crianças e os jovens seguidos pela associação não eram suficientemente escolarizados, não acostumados com o estudo diário, com pouca confiança em sua própria capacidade. Em muitos casos, foi a vergonha que os fez resistir a qualquer proposta de compromisso, e também os fez reagir de forma agressiva. Nas escolas, eram frequentemente qualificados como aqueles que tinham uma grande desvantagem sociocultural. As dificuldades deles não indicavam qualquer tipo de deficiência. Por outro lado, observados em seu ambiente, notava-se que os mesmos mostravam habilidades práticas e capacidades intelectuais muito apreciáveis, enquanto pareciam desprovidos daquilo que é necessário para uma melhor integração em suas respectivas classes. Eles pareciam carentes, isto é, em relação com as condições mínimas para frequentar a escola como os outros: não sabiam ler ou escrever de uma maneira aceitável. Sem nunca haver praticado essas atitudes, eles tinham acumulado atrasos consideráveis, de tipo sociocultural, ou seja, relacionados com o ambiente familiar e social de origem.

Por mais de vinte anos, em três pontos de encontro diferentes colocados em três bairros diferentes, 30-40 voluntários fizeram reforço escolar todos os dias para 50-60 crianças. Graças a este trabalho contínuo e aprofundado, nos bairros onde a associação

estava presente, a percentagem de abandono escolar diminuiu gradualmente. Quase todos os jovens seguidos conseguiram terminar o ensino fundamental. No bairro mais problemático, que é também aquele onde se trabalhou mais, mudou-se definitivamente a ideia de que a escola exige um compromisso diário de esforço pessoal: este é provavelmente o resultado mais significativo que a associação alcançou.

2.2 O LABORATÓRIO DE PESQUISA/INTERVENÇÃO COM OS PROFESSORES DAS ESCOLAS

Na experiência de que estamos nos ocupando, a oportunidade para um primeiro contato com as escolas do centro histórico foi oferecida pela pesquisa sobre o abandono escolar que foi mencionado acima. Os contatos sucessivos ocorreram devido ao acompanhamento diário na escola de algumas crianças, que de outra forma não teriam frequentado. E, além de tudo, pela necessidade, sentida desde o início da experiência, de tentar coordenar o trabalho da tarde nos bairros com trabalho na sala de aula. Percebemos que, para intervir de forma mais eficaz sobre as dificuldades escolares dos menores seguidos, não era mais suficiente a dimensão relacional: era necessário identificar, uma por uma, as dificuldades que bloqueavam os mecanismos de aprendizagem e de comunicação, e que se colocavam como um obstáculo à plena integração escolar. Por isso, tornou-se necessário se confrontar de forma mais sistemática com os professores da escola.

Os voluntários foram frequentemente convidados por alguns professores para participar dos conselhos de classe: estas intervenções lhes permitiram fornecer à escola elementos úteis para a compreensão da situação dos jovens; e permitia aos professores ter interlocutores de confiança em relação a algumas situações mais difíceis. Toda vez que os voluntários se confrontaram com os professores, eles perceberam que quase nenhum deles tinha informações suficientes sobre a família e os contextos sociais de origem dos jovens matriculados. Tinham pouco conhecimento sobre os bairros e sobre os problemas que tinham as pessoas que viviam lá. Sob este primeiro impacto, a escola parecia bastante erradicada do contexto social em que era localizada.

O resultado desta primeira tentativa de confronto foi que todos os professores começaram a olhar para os jovens de uma maneira diferente, com um olhar mais benevolente e compreensivo. No entanto, permaneceram grandes problemas não resolvidos: poucos jovens continuaram seus estudos após o ensino fundamental, e

aqueles poucos abandonavam (quase todos) antes do final do primeiro ano do ensino médio; além disso, esta primeira fase de colaboração não produziu mudanças visíveis no plano geral da organização das escolas com as quais os voluntários tinham trabalhado, por isso permaneceram, e ainda permanecem, discrepâncias preocupantes.

À luz dos fatos, para a associação tornou-se claro que era necessário começar a trabalhar sobre a qualidade da educação inclusiva das crianças acompanhadas. Já não era suficiente concluir o ensino fundamental: era necessário ensiná-las a ler e escrever.

Esta consciência fez com que amadurecessem, em torno da metade da década de noventa, as condições para a constituição de um grupo de trabalho, formado por voluntários da associação e alguns professores de uma escola fundamental do território. O objetivo do grupo era, desde o início, começar uma discussão sobre os problemas de comunicação existentes com os jovens mais difíceis; e também aquele de experimentar e verificar iniciativas que promoveriam a melhor integração escolar possível. Queriam tentar construir para cada um deles um projeto personalizado de acompanhamento. Rapidamente, tornou-se evidente que o bloqueio a ser abordado e removido era representado pela resistência ativa à aprendizagem, conforme mencionado acima. Tinha características semelhantes à rejeição em ouvir e à reflexão mencionada por Don Milani sobre os serranos de Barbiana (MILANI, 1986): era o sinal de uma rigidez que tornava complicados os processos intelectuais mais simples, e que condicionava drasticamente o percurso dos jovens culturalmente menos dotados. Mas havia algo mais: era uma resistência ativa, de fato, que se traduziu em uma indisponibilidade ao diálogo e, acima de tudo, ao esforço. A partir deste ponto de vista, as crianças e os jovens que agora estão vivendo situações de marginalidade escolar são muito diferentes dos jovens de Barbiana, empenhados em fazer escola com seu professor doze horas por dia durante todo o ano. Para usar a linguagem da *capability approach* (abordagem das capacidades), encontra-se uma esfera de liberdade (relacionada com a educação), que não se traduz nas ações correspondentes; ou seja, uma liberdade formal que não se desenvolve em liberdade substantiva (NUSSBAUM, 2014).

Por aproximadamente cinco anos, voluntários, docentes e pesquisadores do Departamento de Sociologia da Unical (que tinha sido dado pela escola à supervisão científica do trabalho) têm impulsionado um laboratório de pesquisa-ação,¹ e como um

¹ Para mais detalhes sobre o tema da pesquisa-ação, referimo-nos a Colucci, Colombo e Montali (2008). É uma abordagem complexa, que se refere principalmente à lição de Lewin (1946) e que se presta a uma

grupo de trabalho no ano letivo de 1996 obteve a aprovação do conselho escolar para os estudos de Cosenza (MARCELLO, 2005).² No período em que funcionou, o laboratório promoveu iniciativas comuns de reflexão e experimentação, tanto nas escolas em horário curricular quanto nos pontos de encontro. Durante esses anos, se compreendeu o quão importante é entrelaçar o trabalho da escola com a do território, e compartilhar um objetivo comum: aquele de construir um projeto educacional para a recuperação escolar e de total integração para cada uma das crianças e dos jovens que vivem situações de marginalidade na escola.

Após cinco anos a pesquisa foi interrompida. O encontro com a escola aconteceu graças aos pedidos contínuos de uma associação enraizada há anos nos bairros, que conhecia bem as crianças, os jovens e as suas famílias; graças também ao forte desejo de trabalhar para a mudança da escola, a partir de situações de limite, que incentivava os professores que tinham aderido e participado ativamente nas atividades do laboratório. Durante os anos de experiência descrita acima, aqueles professores tinham escolhido continuar no mesmo contexto escolar e territorial difícil, na esperança de que a pesquisa do grupo poderia contaminar gradualmente todos os outros professores e produzir efeitos de mudança também no plano da organização e do programa didático geral da escola. Na realidade, aconteceu que, ao longo do tempo, as formas de dificuldades sociais nos bairros cresceram significativamente, refletindo na escola um modo cada vez mais preocupante. O aumento dos problemas; a persistência de rigidez organizacional da escola; a tendência crescente entre os professores em cultivar um estilo de trabalho individualista e mal direcionado para a cooperação e o planejamento comum; e o entrelaçamento de todas essas variáveis criaram um desgaste em cada um dos professores que faziam parte do grupo de trabalho, que já não controlavam mais a situação e escolheram continuar a ensinar em outros lugares. Conseqüentemente, a experiência do laboratório também se desgastou.

infinidade de interpretações e aplicações. O significado que se destinou à pesquisa-intervenção na experiência considerada pode se expressar com a definição de Dubost e Lévy (2005, p. 384), que é “uma ação deliberada destinada a promover uma mudança no mundo real, feita em uma escala restrita, mas incorporada em um projeto mais geral, sujeito a certas regras e disciplinas para alcançar os resultados de conhecimento ou sentido [...]”

² O grupo de trabalho foi formado durante o ano escolar de 1994/1995 como um grupo informal, que nos anos anteriores tinha começado uma experiência comparativa sobre as formas de marginalidade escolar, com a ajuda de professores e pesquisadores do Departamento de Sociologia da Unical.

2.3 A FASE ATUAL: o apoio escolar como suporte educativo

Nos anos sucessivos, os contatos entre a associação e as escolas do território continuaram, mas não foram mais apresentadas à possibilidade de repetir aquele tipo de experiência apenas reconstruído nas suas características essenciais, em que os grandes números de bons resultados tornaram possível alcançar benefícios de muitas crianças e jovens envolvidos. O grupo não dá um passo para trás; no entanto, há a convicção de que as organizações do território, a escola e as famílias devem continuar a se procurar, encontrarem-se e dialogarem, se quiserem dar uma chance de plena integração escolar e social a muitas crianças e jovens dos bairros mais desagregados.

O trabalho da associação conheceu outras mudanças significativas, relacionadas ao *turn over* dos voluntários, o aumento da idade média deles, e também as mudanças que aconteceram na vida social dos bairros em que associação operou. Por exemplo, melhorou completamente a situação escolar dos jovens, e os casos de abandono escolar no ensino fundamental são muito raros, embora ainda existam problemas graves na qualidade dos percursos escolares da maioria dos participantes. Houve também um aumento constante de situações de pobreza e de precariedade relacional das famílias; o aumento da idade média da população e diminuição do número de crianças por família; e a vida nos bairros é condicionada por uma crescente perversidade de fenômenos de criminalidade ligados ao tráfico de substâncias e outros comércios ilegais.

Atualmente, as atividades ocorrem apenas em um lugar no centro histórico, na sede da associação. Tudo isso devido à diminuição dos voluntários e pela necessidade de melhorar a qualidade do trabalho no horário da tarde. Se no passado se tentava dar uma resposta a todas as crianças e jovens que se encontravam na rua, hoje os voluntários (cerca de vinte) se revezam nas atividades na parte da tarde e trabalham por escolha, com um número máximo de 25 crianças e jovens. Em outras palavras, o reforço escolar vai se transformando cada vez mais numa proteção educativa, de acordo com algumas experiências significativas que nos anos anteriores haviam sido propostas para seguir nesta direção, quando um grupo de voluntários da associação tinha escolhido não fazer acompanhamento escolar generalizado, mas dar suporte – em um apartamento especialmente criado para isso – a um número limitado de crianças, começando a segui-los desde o início até o final da escola fundamental, e se oferecendo também em acompanhar as famílias de cada um deles. Em relação à questão precedente, definiu-se a

estrutura do trabalho associativo, que é distribuído em três esferas intimamente ligadas: **a) reforço escolar; b) reuniões regulares com os pais das crianças e dos jovens que frequentam; c) contatos com as escolas.** Acredita-se, de fato, que as atividades da tarde com as crianças e jovens não podem ser feitas sem um trabalho programado de entrelaçamento das relações e da oportunidade de discussão e colaboração com os adultos importantes para eles. Experimentou-se que, na medida em que este entrelaçamento acontece, aumenta a resiliência dos jovens (BROFENBRENNER, 2002), reforçam-se as habilidades não cognitivas (confiança, autoestima), com reflexões importantes também sobre as competências estritamente cognitivas. Tudo isto confirma que a *capability* individual exige políticas educacionais eficazes, mas também relações que acompanham a passagem da liberdade formalmente reconhecida àquela efetivamente exercida.

a) O acompanhamento educacional: compromisso no horário da tarde com as crianças e os jovens recebidos continua a desenvolver sempre mais um maior acompanhamento educativo, que não pretende aplicar métodos didáticos alternativos de ensino diferentes daqueles do currículo escolar, mas se trata de um trabalho organizado. A presença permanente de dois responsáveis garante a coordenação dos voluntários e o contato constante com as famílias dos jovens. Para cada jovem seguido, primeiramente se pergunta o que se é capaz de ser e de fazer, e a partir dessa pergunta é preparado para ele um percurso personalizado, reservando uma atenção maior a todos aqueles que têm mais problemas na escola. Cada um vem acompanhado durante a semana pelos mesmos voluntários; quem coordena o trabalho garante a passagem das informações necessárias entre os tutores da criança e depois entre os voluntários, os professores de referência e os pais. Este trabalho de “tecelagem” é de fundamental importância. Quando a conexão entre os diferentes atores envolvidos funciona, os efeitos positivos sobre a vida dos jovens acompanhados e o seu desenvolvimento escolar são evidentes.

Cada um dos tutores realiza sua tarefa cuidando principalmente da relação com a pessoa que acompanha e, em seguida, operando de uma maneira tal de orientá-la em direção a uma autonomia que é possível experimentar, tentando evitar o desencadeamento de situações de dependência. Há muitos anos, muitos professores colaboram com a associação. A presença e as contribuições deles são importantes, pois garantem a qualidade no trabalho da tarde. Além disso, eles são portadores de um olhar que é, contemporaneamente, interno e externo à escola como instituição. O seu olhar

bifocal consegue relevar, de forma lúcida, a rigidez organizativa da escola formal, e lhes permite apreciar a importância da relação pessoal direta para definir um caminho educacional construtivo e envolvente. Durante as tardes, em um tempo de trabalho individual, cada um dos jovens trabalha com o seu tutor de referência, seguido de momentos de grupo, que são aqueles em que se organizam as atividades lúdicas, de entretenimento, de formação no sentido mais amplo.

b) As reuniões regulares com os pais: percurso educativo individualizado é concordado aos poucos, na medida do possível, com os pais, que são encontrados nas reuniões periódicas, marcadas caso por caso. Normalmente, as mães são quem conversam com os voluntários. As questões abordadas são relacionadas com a situação escolar dos filhos, embora muitas vezes a conversa se estenda até os problemas mais gerais, como a relação pai/filho. O objetivo é apoiar os pais em suas responsabilidades educativas, construindo alianças que dão valor à sua responsabilidade e ao seu papel, e evita o risco de que os voluntários assumam responsabilidades inadequadas. A fim de promover uma maior participação ativa, convidam-se os pais a manter contato com os professores e agir como uma ponte entre a escola e os voluntários.

Por opção, a associação oferece uma ajuda de escuta e de amizade, mas não uma ajuda de capacidade técnico-profissional. Essa é uma questão sensível, a qual requer dos voluntários envolvidos nesse caso a capacidade de reconhecer quais são os limites dentro dos quais podem permanecer na conversa, e quais são os casos em que é adequado sugerir aos pais envolvidos a procurar profissionais competentes em matéria. Para muitas mães, por exemplo, foi sugerido participar de reuniões de apoio organizadas pelos consultórios públicos da cidade, ou em algumas escolas, no âmbito de projetos criados pelas próprias escolas. O entrelaçar das relações com os pais é um aspecto decisivo do trabalho das associações. Ele representa o ponto de partida necessário para tentar cultivar o embrião de uma comunidade educante.

c) O confronto com as escolas: alguns colaboradores da associação se confrontam regularmente com os professores dos jovens acompanhados, para unir o trabalho da associação com as atividades escolares curriculares. Os voluntários intercedem quando os pais não podem ou quando pedem explicitamente para serem acompanhados, ou quando os professores buscam oportunidades de trocas e reflexão comum. O contato com as escolas também é importante para enfrentar os problemas de integração escolar de todos os alunos que a frequentam e tentar programar algumas

iniciativas juntos. Ao longo dos últimos dois anos, em uma das escolas do segundo segmento do ensino fundamental da cidade, alguns professores planejam – com alguns membros da associação – um encontro de recuperação semanal, destinado aos alunos que mais necessitam, identificados pela própria escola. Acontece muitas vezes que alguns dos jovens conhecidos nesses encontros pedem para ser seguidos também pela associação.

As atividades descritas são regularmente supervisionadas por especialistas internos ou externos à organização considerada. Não faltam contradições e insucessos. Experimenta-se, no entanto, como é importante para as crianças e os jovens envolvidos que os adultos de referência construam e alimentem um projeto único, e que sejam capazes de desempenhar o seu papel num quadro de responsabilidades partilhada. A teia intencional de relações significativas com os jovens e com os adultos, que são importantes para eles, continua a ter efeito relevante. Ela ajuda a manter os jovens na escola que, de outra forma, não estariam, e a melhorar o desempenho escolar de muitos deles; a torná-los mais capazes de lidar com as dificuldades que o impacto escolar inevitavelmente produz, oferecendo-lhes ajuda à qual se pode fazer continuamente referência.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS: a escola que promove e o compromisso com a instrução do próximo como um exercício de cidadania ativa

É sempre difícil atribuir um significado geral às impressões de uma experiência peculiar. O caso analisado nas páginas anteriores, no entanto, oferece uma série de sugestões que permitem identificar, com referência à crise dramática da escola pública, uma perspectiva de enfrentamento, viável tanto em termos de pesquisa como naqueles das práticas educativas. É uma perspectiva que poderia ajudar a identificar as linhas de uma reforma legítima, em modo capaz de se confrontar com sensatez com a questão da desigualdade no acesso à instrução e, mais geralmente, das pobreza educacionais.

Ao longo dos últimos vinte anos, as reformas que tentaram redesenhar a imagem da escola italiana muitas vezes tinham sugerido deslocar para fora da escola formal a instrução e a formação daqueles que não conseguem estar entre os bancos da sala de aula, financiando projetos *ad hoc*. A experiência que analisamos indica que os jovens

mais carentes em relação ao esforço de estudar devem fazer o caminho exatamente inverso: da rua para a escola.

É óbvio que não se pode ignorar ou tratar superficialmente as causas que estão na base da marginalidade escolar. As dificuldades da família, os problemas de contextos ambientais em que os jovens vivem e os fenômenos de problema social ou degradação condicionam negativamente o funcionamento da escola, que não pode se responsabilizar por esses problemas sozinha. Ao mesmo tempo, não se pode pensar em carregar esses mesmos problemas nas costas de realidades organizadas fora da escola (sejam associações, cooperativas ou grupos informais). O que é mais necessário, então, para que a escola mude realmente, favorecendo a superação e não a permanência das desigualdades sociais e culturais?

O caso analisado diz que um grande recurso é representado por professores que, explicitamente, escolhem fazer escola com quem da escola tem mais necessidade, e que são adequadamente apoiados. A experiência de pesquisa-intervenção, que foi mencionada anteriormente, faz intuir a capacidade de inovação que pode ser liberada por professores disponíveis para pesquisar e trabalhar juntos, conscientes que somente desta maneira podem ser tratados os fenômenos da "resistência ativa" ao aprendizado. Os confrontos que aconteceram no grupo de trabalho forçavam cada um continuamente a colocar a si mesmo em discussão, os seus próprios métodos, as certezas mais sólidas, até mesmo repensar o próprio papel. Após cinco anos de experiência comum, todos os professores envolvidos estavam cientes da ausência de receitas ou fórmulas preconcebidas para enfrentar a marginalidade escolar; e que só se podia experimentar, com humildade e paciência, e depois verificar o que se tinha feito, e voltar a experimentar, salvando aos poucos todas as coisas boas que se conseguia realizar. Se o laboratório tivesse sido apoiado com mais dedicação pela instituição escolar, a experiência poderia ter sido prolongada, e seus efeitos inovadores poderiam ter sido mais valorizados. Permanece inalterada a importância da boa prática realizada.

A experiência analisada mostra, igualmente, como é importante que a escola converse com o território e, em primeiro lugar, com as famílias, começando a partir daquelas com mais dificuldades e, por conseguinte, menos capazes em colaborar. Depois, com os pontos de encontro, com todas as realidades organizadas, pelo menos aquelas capazes de se propor como um recurso para o acompanhamento dos jovens que têm mais obstáculos em permanecer no ambiente escolar. Nesses lugares, podem-se

criar as condições para a redução da distância entre a escola e os jovens com mais dificuldade, pois eles podem encontrar modos de ajuda que, muitas vezes, a família por si só não pode oferecer. Nesta perspectiva, entendemos a importância do estudo de caso proposto, como todas as experiências de compromisso educativo na base. Anos de trabalho diário com as crianças e jovens considerados “difíceis” por escolas mostram que, mesmo com eles, pode-se fazer escola. Se é dada a oportunidade de viver relações significativas, se eles se sentem reconhecidos e acolhidos, eles podem recuperar a confiança na sua própria capacidade, amadurecer o desejo de aprender, cultivar aspirações (APPADURAI, 2011). A experiência considerada revela como o cuidado dos relacionamentos com crianças e jovens assistidos – juntamente com o acompanhamento de suas famílias – contribuiu para facilitar o trânsito de muitos deles a partir da liberdade formal de se educarem para a liberdade substancial de ter acesso a este fundamental recurso de cidadania.

Os resultados deste percurso são úteis para o entendimento de que uma escola em grau de promover capacidade pode ser o resultado de uma construção a partir do ápice e da base. Como foi evidenciado precedentemente, o *capability approach* considera as capacidades como esferas de liberdade pessoal. A conversão das capacidades em ações, ou seja, as formas concretas de ser e de agir, pressupõe a existência de políticas que sejam capazes de redistribuir efetivamente recursos e oportunidades.

As políticas são uma condição necessária para o desenvolvimento de capacidades, mas não o suficiente. Não basta, portanto, que alguns direitos sejam formalmente reconhecidos, mas é necessário promover o exercício efetivo. Já foi salientado que a capacidade de uma pessoa é dada da sua liberdade de adquirir e, em conjunto, da oportunidade de se beneficiar concretamente das oportunidades disponíveis no âmbito de um projeto de vida livre e conscientemente formulado. Nesse sentido, a capacidade depende não só das políticas ou das características pessoais de cada indivíduo, mas também do contexto da vida e das relações em que uma pessoa é concretamente inserida (SEN, 2011). Segundo este autor, a liberdade individual, como uma liberdade substancial de proporcionar uma utilização eficaz dos recursos de cidadania, não é apenas um valor, mas também um produto social: é também fruto de um compromisso social. O que quer dizer que a liberdade de cada um é plenamente realizada através dos esforços destinados a promover a liberdade dos outros de se realizar como pessoa e de participar plenamente na vida da comunidade. Esta maneira de pensar sobre a

capacidade humana – como um exercício de uma liberdade fundamental – está ligada a um determinado modo de conceber os seres humanos como pessoas sociais. Ainda conforme Sen (2011) se for verdade que os indivíduos perseguem incessantemente e sem compromisso apenas o (próprio) interesse pessoal, então a busca da justiça será prejudicada a cada passo pela oposição de todos aqueles que têm algo a perder com a mudança proposta; mas se, ao invés, os indivíduos, como pessoas sociais, têm valores e objetivos de mais longo alcance, incluindo a compreensão para com os outros e um compromisso com normas éticas, então a promoção da justiça social não necessariamente deverá enfrentar a oposição implacável a qualquer mudança.

Segue-se, então, que o desenvolvimento de capacidades não pode ser feito sem políticas eficazes de redistribuição, que não podem ser evitadas ou substituídas. No entanto, isso é também fruto de um compromisso social, ou seja, de ações destinadas a tecer intencionalmente laços afetivos, e para cuidar deles. É demonstrada, assim, uma liberdade generativa, que se expressa na tomada consciente de um vínculo, uma responsabilidade para com os outros (GIACCARDI; MAGATTI, 2014).

Tudo isso vale também com referência àquela capacidade que se expressa na liberdade de educar-se, e na conversão dela no funcionamento consequente. **A escola que promove** essa capacidade pode ser uma resposta para a crise que atravessa em modo dramático o sistema de educação pública. **A escola que promove** tem uma tarefa, um horizonte de sentido, que envolve não só as instituições que têm responsabilidade formal no ambiente escolar, mas também as famílias, associações, grupos, todos aqueles que pensam de poder oferecer uma contribuição pessoal.

A escola que promove é a perspectiva que orienta o conjunto de iniciativas, do ápice e na base. Busca o crescimento de crianças e jovens, ajudando-os a adquirir de uma ação decisiva à instrução para a maturidade pessoal. Para a escola, procura-se um fim: assim se lê na Carta a uma professora (MILANI, 1986). Neste livro-manifesto, afirma-se que, para motivar em profundidade os jovens a estudarem, a escola deve procurar atingir de uma forma transparente dois objetivos: um objetivo final e um imediato. O objetivo final é ensinar as pessoas a amar, isto é, a assumir a responsabilidade para com os outros. Depois, há um objetivo imediato, que é ensinar a usar as palavras, para se fazer entender, e compreender as palavras dos outros; para aprimorar a capacidade de ler a realidade, para compreendê-la, identificar seus pontos

críticos, encontrar maneiras coletivas de resolver problemas, e não através de atalhos individualistas que maximizam a utilidade pessoal.

A escola que promove é aquela que tem a intenção de manter esses dois objetivos, visando encontrar o sentido último do ensino e da aprendizagem. Na introdução a este texto, que virou um clássico, dizem que o livro não foi escrito para os professores, mas para os pais, como um convite à auto-organização (MILANI, 1986, p. 4). Conclusivamente, nesta parte do texto, se quer enfatizar a importância à imediata pública e subsidiária do compromisso de muitos (não apenas as famílias, mas também associações, ou ativistas individuais) que se encarregam de educar o próximo, especialmente as crianças e os jovens mais vulneráveis e que, portanto, aprendem a se organizar (COTTURRI, 2013). As novas potencialidades do princípio da subsidiariedade, tal como formulado no §4º do Art. 118 da Constituição Italiana, são bastante amplas. A escassa consciência generalizada desse potencial muitas vezes favoreceu a redução da subsidiariedade a um dispositivo que é realizado na pura e simples inutilização de serviços públicos sociais.

Pelo contrário, este princípio não retira a responsabilidade do público, mas acrescenta outras, na medida em que não prevê a retirada do Estado, mas enraíza no ápice das suas instituições a tarefa de favorecer as iniciativas autônomas dos cidadãos. Os caminhos da subsidiariedade, portanto, são baseados em uma lógica circular, por meio da qual as instituições ajudam os cidadãos, e os cidadãos podem ajudar as instituições na realização dos interesses gerais, operando em um plano de dignidade paritária (COTTURRI, 2013). O trabalho na base, como o diz no texto, testemunha que a iniciativa de cidadãos ativos no campo da educação pode integrar o funcionamento da escola pública, e esta última pode ser estimulada pela cidadania ativa a melhorar seu próprio desempenho.

Nesta perspectiva, os lugares do reforço escolar, que são os ambientes em que os adultos se encarregam intencionalmente da educação das crianças, podem ser lidos como tantos pontos de resistência à queda progressiva da qualidade da escola pública. Tratam-se de contextos laboratoriais, em que os adultos têm a oportunidade de aprender a viver relações centradas nas crianças e nos jovens encontrados, a partir deles, como eles são feitos, daquilo que eles desejam, das limitações e conhecimentos deles. Nessas microrredes, crianças e jovens excluídos tornam-se protagonistas. A condição existencial e o ponto de vista deles, se ouvidos e levados seriamente em

consideração, poderiam tornar-se os principais recursos para redefinir de forma significativa o funcionamento das instituições escolares.

REFERÊNCIAS

APPADURAI, A. **Le aspirazioni nutrono la democrazia**. Milano: Edizioni Et Al, 2011.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **La realtà come costruzione sociale**. Bologna: Il Mulino, 1997.

BROFENBRENNER, U. **Ecologia dello sviluppo umano**. Bologna: Il Mulino, 2002.

COLUCCI, F. P.; COLOMBO, M.; MONTALI, L. (Org.). **La ricerca-intervento**. Bologna: Il Mulino, 2008.

COTTURRI, G. **La forza riformatrice della cittadinanza attiva**. Roma: Carocci, 2013.

DUBOST, J.; LÉVY, A. **Dizionario di psicosociologia**. Milano: Cortina, 2005.

FREIRE, P. **La pedagogia degli oppressi**. Milano: Mondadori, 1971.

_____. **L'educazione come pratica della libert**. Milano: Mondadori, 1973.

_____. **Pedagogia dell'autonomia: saperi necessari per la pratica educativa**. Torino: EGA, 2004.

GIACCARDI, C.; MAGATTI, M. **Generativi di tutto il mondo, unitevi!** Milano: Feltrinelli, 2014.

LEWIN, K. Action research and minority problems. **Journal of Social Issues**, n. 2, p. 34-46, 1946.

MARCELLO, G. **Radicalamento e istituzionalizzazione**. Soveria Mannelli (Cz): Rubbettino, 2005.

MILANI, L. **Lettera a una professoressa**. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina, 1986.

_____. **Esperienze pastorali**. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina, 1997.

NUSSBAUM, M. **Creare capacità**. Bologna: Il Mulino, 2014.

PIAAC-OCSE. **Rapporto nazionale sulle competenze degli adulti**. Roma: Isfol, 2014.

RECALCATI, M. **L'ora di lezione**. Torino: Einaudi, 2014.

SAVE THE CHILDREN. **La lampada di Aladino**. Roma, 2014.

SAVE THE CHILDREN. **Illuminiamo il futuro 2030**: obiettivi per liberare I bambini dalla povertà educative. Roma, 2015.

SCHIZZEROTTO, A.; BARONE, C. **Sociologia dell'istruzione**. Bologna: Il Mulino, 2006.

SEN, A. **Lo sviluppo è libertà**. Perché non c'è crescita senza democrazia. Milano: Mondadori, 2000.

_____. **La libertà individuale come impegno sociale**. Bari: Laterza, 2011.

TOCCI, W. **La scuola, le api e le formiche**. Roma: Donzelli Editore, 2015.

SOBRE O AUTOR

Giorgio Marcello

Professor do Departamento de Ciências Políticas e Sociais da Universidade da Calábria (Unical), Itália.

E-mail: giorgio.marcello@unical.it

Recebido em: 28/11/2016; **Aceito em:** 06/12/2016.

Como citar este artigo

MARCELLO, Giorgio. Relato de experiência na Itália: alternativas para o fortalecimento do sistema educacional. **Informação em Pauta**, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 169-192, jul./dez. 2016.