

“Ninguém fica para trás” em práticas de leitura e escrita

Rita de Cassia Gallego

Resumo

O texto discute as relações entre experiência, inovação e forma escolar mediante a análise do *Projeto Clube de Leitura e Escrita* realizado, desde 2015, na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP, desenvolvido junto às quatro turmas dos últimos anos do Ensino Fundamental I. Destaca-se que a inovação notada se relaciona sobretudo à maneira como se tem enfrentado o desafio da heterogeneidade dos modos de aprender, sendo criadas novas disposições na organização dos tempos e espaços escolares, rompendo-se com a soberania do método simultâneo, como A forma, quase sempre tomada como única, de ensinar e aprender.

Minibiografia

Professora dos cursos de Pedagogia e Licenciatura na Faculdade de Educação da USP, na área de Didática e do Programa de Pós-Graduação da mesma faculdade. Professora convidada da Université de Picardie Jules Verne (Amiens/França, 2011). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (1998), mestrado (2003) e doutorado (2008) em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP. Realizou estágio de doutorado-sanduíche no Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), em Paris.

Cecília Meireles, no poema “Hoje desaprendo o que tinha aprendido até ontem” (2001), faz um perspicaz jogo de palavras com o verbo aprender, tendo como verso final “enquanto aprendo, desaprendo e torno a reaprender”. Tal menção é importante porque *aprender, desaprender e reaprender* constituem verbos que marcam bem os processos que vivenciamos ao longo da trajetória como estudantes, docentes e de uma dada cultura institucional, sendo expressivos no âmbito da análise da experiência trazida neste capítulo. Ao pensar nas relações entre experiência, inovação e forma escolar –, poderia ter escolhido muitas experiências em escolas públicas realizadas em São Paulo, em outras localidades brasileiras ou, ainda, do exterior, as quais se destacam frente aos desafios cotidianos em torno do ensinar e aprender. Entretanto, escolhi tratar do *Projeto Clube de Leitura e Escrita* realizado, desde 2015, na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP (EAFEUSP), o qual envolve as quatro turmas dos últimos anos do Ensino Fundamental I (EFI) (duas do 4º ano e duas do 5º ano), contemplando, assim, 120 estudantes, 4 docentes e bolsistas do Projeto Unificado de Bolsas (PUB) da Pró-Reitoria de Cultura e Extensão, advindos dos cursos de licenciatura em Pedagogia ou Letras. As atividades com as crianças referem-se à disciplina Língua Portuguesa, compreendendo seis aulas semanais por turma e contemplam as atividades de leitura, produção textual, atividades diferenciadas (escrita) e aulas na biblioteca. Mas a que se deve a escolha desse

Projeto? Antes de uma resposta mais objetiva a essa questão, gostaria de explicitar o meu vínculo com ele que se dá numa dupla perspectiva.

A aproximação com o referido Projeto teve início em 2016, quando foi realizada uma parceria minha com duas docentes da EAFEUSP, coordenadoras do mesmo, Brenda Paes Moreira Gonçalves e Fabiana Andrea Dias Jacobik¹, essas também autoras da proposta. Tendo em vista a necessidade de uma docente para ser responsável pelo pedido das bolsas referentes ao PUB, a diretora da escola à época, Andréia Botelho de Rezende, entrou em contato para me consultar sobre a possibilidade de eu ser responsável pela submissão do Projeto para se pleitear monitores bolsistas. Considerando a minha resposta afirmativa, já perfazem seis anos juntas e, nesse período, o Projeto tem passado por algumas mudanças importantes, as quais serão destacadas mais à frente.

O segundo vínculo foi estabelecido de uma forma mais ampla com a EAFEUSP, em virtude do desenvolvimento da pesquisa associada ao Projeto Temático *Saberes e práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação (1810-...)*, financiado pela FAPESP (processo n° 2018/26699-4), cuja coordenação geral é realizada pelas professoras Carlota Boto e Diana Vidal. O Projeto Temático possui quatro eixos, sendo o último, *Materiais didáticos para ensino público e formação de professores*, coordenado por mim e pela professora Paula Perin Vicentini. Entre as questões que integram o Eixo 4, sobressaem-se, em linhas gerais, aquelas voltadas às memórias e à diversidade presentes na cultura escolar da EAFEUSP, entre outras escolas públicas que compõem o eixo sob a responsabilidade de docentes de outras Universidades que são associadas ao mesmo. O levantamento das práticas da EAFEUSP dirigidas ao atendimento da diversidade inclui o *Projeto Clube de Leitura e Escrita* entre aqueles que vêm sendo analisados no âmbito da pesquisa, nesse caso, a diversidade mais contemplada refere-se à aprendizagem.

Retomando a questão quanto ao motivo da escolha dessa experiência, perante tantas outras possíveis, essa se deve ao fato de se constatar que o Projeto tem trazido, em seus quase oito anos de existência, inovações expressivas na organização pedagógica da

¹ A professora Brenda tem 35 anos, é pedagoga (FEUSP) e psicopedagoga (Sedes Sapientiae). Está há 12 anos na EA e há 3 anos na coordenação de Área do Ensino Fundamental I. Já a professora Fabiana tem 49 anos, também é pedagoga (FEUSP), licenciada em Letras/Português (FFLCH-USP), mestre e doutora em Educação (FEUSP). Atua na EA há 10 anos e há 8 anos é Coordenadora de Área também do Fundamental I. As duas docentes possuem outras experiências profissionais relevantes na área de educação, em diferentes redes, públicas e privadas. Aproveito para expressar um agradecimento especial às duas professoras pela parceria, desde 2016, e pela disponibilidade incansável na contribuição para o desenvolvimento da pesquisa. Agradeço, ainda, à toda equipe gestora da EAFEUSP por viabilizar a realização do estudo.

EAFEUSP; inovações essas pautadas em um lema: “ninguém fica para trás”, conforme assinalado pelas professoras Brenda e Fabiana, o qual expressa a preocupação singular das docentes em enfrentar a questão da diversidade dos modos de aprender e, por conseguinte, o compromisso com a aprendizagem de todos; o que tem impactado as formas de ensinar e a organização pedagógica, especialmente em seus tempos e espaços. Considero importante fazer uma advertência: ao mobilizar aspectos do Projeto que dialogam com a temática da mesa não se tem o intuito de fazer propaganda ou considerá-lo modelar, transponível e replicável a não importa qual realidade escolar, mas sim demonstrar que esse é fruto de lutas, negociações e processos que incluíram o *aprender*, *desaprender* e *reaprender* ao longo desses anos; envolve uma instituição concreta, com sua história e seus sujeitos.

Mas, afinal, o que se entende por *inovação*? Inova-se em relação à quê? Quais impactos esse tipo de iniciativa tem causado na cultura escolar? Quais as mudanças podem ser notadas nesses quase oito anos de realização do Projeto? Essas constituem questões nucleares a serem desenvolvidas no texto. A análise será empreendida mobilizando-se, principalmente, as contribuições teóricas de Antonio Viñao Frago (1995) e Agustín Escolano (1992) para se discutir cultura escolar; para a discussão sobre espaço e tempo escolar tem-se como referência a obra de Viñao Frago e Escolano (2001), sendo que para a análise referente ao segundo tema recorre-se, ainda, a Correia e Gallego (2003); já no que diz respeito à forma escolar são referências importantes Guy Vincent et. al. (2001) e Carlota Boto (2003); e, ainda, Philippe Meirieu (1998, 2005) e Carol Ann Tomlinson (2022) acerca da diversidade em sala de aula. Entre as fontes nucleares do estudo destacam-se: o Plano Escolar, os Projetos do *Clube de Leitura e Escrita* submetidos à Pró-Reitoria de Cultura e Extensão, horários dos 4º e 5º anos, fotos, materiais de palestras e conversas sistemáticas com as duas professoras coordenadoras do Projeto. O texto é dividido em três partes: na primeira, será tratada da inserção do Projeto Clube de Leitura e Escrita na EAFEUSP e relações com a sua cultura; na segunda, será enfatizada a primeira marca inovadora do Projeto – o trabalho com a diversidade de aprendizagem e as mudanças na forma escolar da instituição; e na terceira, será discutida a resignificação dos espaços e tempos escolares no âmbito do desenvolvimento do Projeto analisado. Em seguida, são tecidas reflexões finais.

A inserção institucional do *Projeto Clube de Leitura e Escrita*: a cultura da EAFEUSP e sua organização peculiar

A EAFEUSP é vinculada à FEUSP, desde 1973, ano da extinção do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (CRPE-SP), criado nos anos 1950, ao qual esteve ligada quando de sua origem. Tão logo se estabeleceu, tornou-se reconhecida por suas propostas pedagógicas diferenciadas e pelos cursos de aperfeiçoamento oferecidos a docentes de vários países, o que não se alterou com a vinculação à FEUSP, mantendo-se como campo para pesquisas educacionais e iniciativas para formação docente, tal evidenciado por Nívea Gordo em sua tese, defendida em 2010.

Localizada ao lado do prédio da referida faculdade, a EAFEUSP oferece Ensino Fundamental e Médio, sendo o ingresso dos estudantes efetivado por meio de sorteio público, com a seguinte organização: 1/3 das vagas são voltadas para filhos de funcionários da FEUSP; 1/3 dedicadas aos demais funcionários da universidade; e 1/3 das vagas dedicada à comunidade externa à USP. No que diz respeito ao ingresso dos docentes, esse ocorre mediante a realização de concurso público, sendo que, até o final de 2022, a escola contava com 51 docentes, entre os quais 12 deles tinham contrato como temporários, ou seja, sem vínculo efetivo com a escola. Tal situação evidencia as dificuldades enfrentadas para conseguir garantir os princípios que sustentam o Plano Escolar, pautados na equidade e aprendizagem de todos. Uma característica importante da escola é a sua marca cultural quanto à gestão democrática, tendo a seguinte organização: a direção é eleita pelos pares; há o cargo de Orientação Pedagógica e Educacional; os professores(as) coordenadores(as) de área são escolhidos(as) pelos pares; e os(as) docentes são organizados(as) em áreas do conhecimento. O vínculo da escola à universidade impõe algumas diferenças em sua estrutura administrativa se comparada às demais escolas públicas, sejam elas municipais ou estaduais, tal como podemos depreender pelos seus dispositivos atuais de gestão, que envolvem especialmente o Ensino Fundamental I, prioridade da pesquisa realizada:

- *COC Educação Básica* (Comissão Coordenadora de Cursos) – formada por docentes da FEUSP, Direção, Orientação e Coordenadores de área²
- *RETA* (Equipe Técnica Ampliada) – composta pela Direção, Orientação e Coordenadores de área

² O trabalho de Coordenação de Área, especificamente no EF I, é exercido por uma dupla de professoras que organiza o trabalho coletivo em parceria com a Orientação Educacional.

- *Ciclo* – formada pela Orientação Pedagógica, professoras do EFI e professores de Arte e Educação Física
- *Área* – composta pelas professoras polivalentes do EFI - pedagogas

Outro aspecto que merece destaque para compreender a inserção institucional do *Projeto Clube de Leitura e Escrita* é a organização do trabalho das docentes do Ensino Fundamental I³: são 40 horas semanais, sendo 8 horas dedicadas ao aperfeiçoamento, 6 horas de reuniões/projeto e 5 horas de atividade pedagógica. Assim, entendendo que o regime de trabalho somado às condições concretas de realização do mesmo, em que se garante na jornada um tempo dedicado às reuniões e planejamento, são fatores essenciais que viabilizam não só a construção, mas a implementação do Projeto aqui tratado. Isso porque esse tipo de iniciativa demanda uma análise de muitos fatores (espaços, tempos, avaliações dos(as) estudantes, por exemplo) e um tempo significativo de planejamento, leituras, estudo e discussão, o que não seria possível, ou seria muito dificultado, se as docentes envolvidas dedicassem 40 horas à sala de aula.

Segundo sublinhado pela professora Brenda, o ano de 2010 foi um momento marcante para a história da EAFEUSP e para constituição da Área do Ensino Fundamental I, uma vez que ocorreram concursos para recomposição do quadro de professores desse segmento da Educação Básica e, a partir de então, algumas ações significativas tiveram início. Observa-se que foi neste ano que a professora Brenda ingressou na escola. Entre 2011 a 2014, foram realizados Projetos de formação e reorganização do currículo, enfatizando-se Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza⁴. Entre esses anos, também foi realizada na escola a pesquisa “O Desafio de Leitura e Escrita no Ensino Fundamental de 9 anos”, coordenada pelo Prof. Dr. Claudemir Belintane (FEUSP), a qual, segundo as professoras Brenda e Fabiana, foi essencial para se pensar o Projeto tratado aqui.

Entre 2012 e 2014, foi realizado o Projeto professor de Ciclo, sendo importante remarcar que a professora Fabiana ingressou na escola em 2012. É, então, em 2015, que as condições para a constituição da Área do EFI são conquistadas, tendo-se como pautas principais dos debates pedagógicos: Diferenciação das identidades de Ciclo e Área no EF I; avaliação dos Projetos de formação; levantamento de demandas de formação do grupo;

³ Esclarece-se que o EFI é composto por 3 turmas de primeira série, com 20 estudantes cada; do 2º ao 5º ano, há 2 turmas por cada ano, com 30 estudantes por turma.

⁴ Além dessas, as crianças têm aulas de Ciências Humanas (1º ao 3º ano), História e Geografia (4º e 5º ano), Artes e Educação Física no EFI.

busca de uma identidade do trabalho do pedagogo. Nota-se que é, neste ano, que o *Projeto Clube de Leitura* começa a ganhar forma. Em 2016, a ênfase de formação na Área do EF I foi nas trocas de experiências “Manejos pedagógicos” e o Projeto é efetivamente implementado. O ano de 2017 é essencial para o estabelecimento dos contornos da estrutura pedagógica que é notada nos dias de hoje, pois foram centrados esforços no estudo de diferentes propostas de organização escolar (ciclo e seriação), concepções de infância, atendimento às diferentes necessidades educacionais e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), recém homologada. Foi neste mesmo ano que, além da leitura, a escrita passa a integrar o Projeto, o qual tem seu nome mudado para *Projeto Clube de Leitura e Escrita*.

Ao se percorrer todos esses anos em meio a estudos, trocas de experiências, leituras de documentos, discussões, pode-se dizer que, no ano de 2018, o grupo de docentes do EFI efetiva uma série de mudanças curriculares, as quais foram sendo gestadas com mais ênfase desde 2016, e assume efetivamente o atendimento à heterogeneidade escolar na perspectiva da organização em Ciclos, consolidando uma série de princípios, os quais devem nortear as ações desenvolvidas pelo conjunto de professoras do EFI, conforme consta nos documentos oficiais e é ressaltado pelas professoras Brenda e Fabiana:

- Tirar o foco da dificuldade de aprender;
- Respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem;
- Pensar a criança como ser integral: com diferentes formas de aprender e diferentes necessidades de aprendizagem;
- Aperfeiçoar o manejo da heterogeneidade e as práticas de ensino;
- Garantir a equidade de oportunidades de aprendizagem;
- Refinar o olhar sobre as diferenças entre dificuldades e distúrbios de aprendizagem;
- Consolidar práticas de organização em Ciclos de aprendizagem.

Acredito que tais princípios que servem de baliza para as práticas da EAFEUSP dialogam com o que Philippe Meirieu (2005) entende como “instituir a escola”, tal como expresso em suas considerações:

‘Instituir a escola’ é, de fato, permitir sistematicamente a crianças de origens, níveis e perfis diferentes que trabalhem coletivamente para construir as regras necessárias para ‘viver juntos’ e, indissociavelmente, para adquirir os saberes suscetíveis de reuni-los em uma humanidade comum. ‘Instituir a escola’ é, ao mesmo tempo, dar a todos aquilo que os une aos outros e a cada um aquilo que permite diferenciar-se. ‘Instituir a escola’ é, portanto, alternar sistematicamente os tipos de reagrupamentos a fim de que o ‘mesmo’ e ‘o

outro' se entrelacem no dia-a-dia na sala de aula e no estabelecimento” (MEIRIEU, 2005, p.127).

Ao mobilizar essa discussão, não se pretende cunhar uma forma ideal de ensinar e aprender, mas se aponta para a construção de dinâmicas nas quais sejam intercalados momentos individuais, coletivos, com grupos distintos, assim, muito diferente de um formato fixo para a organização pedagógica. Mas a arquitetura didática constituída no âmbito do Projeto, a qual será melhor detalhada, não tem fim em si mesma, mas está atrelada à indagação arguta feita por Meirieu: “(...) com que direito você diz que esta ou aquela criança não pode ter êxito? Com que direito condena-a ao fracasso, a enclausurar-se em dificuldades que, ao contrário, se deveria ajudá-la a superar?” (2005, p. 41).

Entendo que a busca por “tirar o foco da dificuldade de aprender”, compreender a “criança como ser integral: com diferentes formas de aprender e diferentes necessidades de aprendizagem”, assim como “refinar o olhar sobre as diferenças entre dificuldades e distúrbios de aprendizagem”, - uma vez que é muito comum que tal distinção não seja analisada com o devido cuidado -, está bastante alinhada com a provocação feita pelo referido autor no sentido do empenho notado pela equipe da EAFEUSP no enfrentamento do fracasso escolar.

Ao traçarmos esse breve histórico da constituição do que podemos chamar de uma certa identidade do EFI da EAFEUSP, o intuito foi evidenciar que a configuração do *Clube de Leitura e Escrita* ocorreu em meio a discussões fervorosas sobre a organização desse momento da Educação Básica na EAFEUSP; esse processo envolveu debates sobre concepções de aprendizagem, currículo, infância, avaliação etc., portanto não foi uma ação isolada, mas se soma a um conjunto de reflexões e práticas que foram sendo estabelecidas coletivamente. Pode-se afirmar que, portanto, tal dinâmica foi delineando novos contornos à cultura da instituição, sendo o modo de compreensão formulado por Viñao Frago (1995) bastante elucidativo no que diz respeito ao conceito de cultura escolar, sendo essa entendida como um “conjunto de aspectos institucionalizados que caracterizam a escola como organização”, incluindo:

práticas e condutas, modos de vida, hábitos e ritos – a história cotidiana do fazer escolar -, objetos materiais- função, uso, distribuição no espaço, materialidade física, simbologia, introdução, transformação, desaparecimento, ... -, e *modos de pensar, assim como significados e ideias compartilhadas* (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 68-69).

Para esse autor, teriam tantas culturas escolares quantas escolas tivessem, o que o leva a preferir a utilizar o termo no plural. Isso porque, embora se parta de documentos oficiais e diretrizes municipais, estaduais, nacionais e internacionais comuns, concepções

pedagógicas em voga nos cursos de formação docente etc., cada instituição, com seus sujeitos e contextos específicos, (re)criam normas, práticas, espaços, tempos, objetos, valores, rituais etc.; mesmo sendo possível, obviamente, estabelecer similaridades entre escolas para além das fronteiras locais, devido à circulação e apropriação de saberes. Desse modo, considero deveras significativa a compreensão de cultura escolar trazida também por Agustín Escolano (1992), a qual dialoga com a discussão proposta por Viñao Frago, uma vez que preconiza a existência de *três culturas* distintas da escola, destacando-se o papel dos sujeitos, particularmente dos docentes, para a constituição da mesma:

- *Política ou normativa*: regras que governam o funcionamento das escolas;
- *Científica ou pedagógica*: elaborada no âmbito das universidades;
- *Empírica, prática ou material*: produzida pelos docentes, no dia-a-dia do exercício de seu ofício.

Ainda no que diz respeito à constituição da cultura escolar, Viñao Frago adverte sobre as distinções existentes entre essa nos diversos momentos da Educação Básica – no caso brasileiro – Infantil, Fundamental I e II, além do Médio. Considerando que a EAFEUSP atende as três últimas etapas da Educação Básica e as contribuições do referido autor, entende-se que na mesma instituição coexistem e justapõem-se culturas distintas, ainda que sejam assumidos compromissos coletivos, se tenha a mesma gestão e se partilhe do mesmo espaço físico. Isso fica bastante claro ao se analisar a configuração e a implementação do *Projeto Clube de Leitura e Escrita*, por exemplo, pois não há como compreendê-lo sem se estabelecer uma relação entre o específico e o geral. Desse modo, embora seja voltado, conforme já se assinalou, para os 4^{os} e 5^{os} anos do EFI, integra a proposta pedagógica da escola e é parte de um projeto maior que envolve os demais anos do EF I, uma vez que, desde o 1^o ano, são realizadas propostas com atividades diferenciadas. Dialoga também com debates oficiais e pedagógicos mais amplos ocorridos nos últimos anos acerca da organização estrutural da escola e concepções defendidas acerca da formação das crianças nessa faixa etária, tal como se depreende pelas pautas de discussão do grupo de docentes do EFI a partir de 2010, tratadas anteriormente. Expostas as condições de construção e desenvolvimento do Projeto, voltemos à questão: quais inovações foram trazidas por ele? E, afinal, o que se entende por inovação? São essas as questões que trataremos a seguir.

Projeto de Leitura e Escrita e o trabalho com a diversidade de aprendizagem: uma experiência de inovação⁵ na forma escolar

O *Projeto Clube de Leitura e Escrita*, em seus quase oito anos de realização, sofreu alterações relevantes como, por exemplo: na versão do Projeto de 2016/2017, foram incorporadas atividades na biblioteca; a partir de 2017, foram inseridas atividades de escrita e diferenciadas, conforme as necessidades específicas das crianças relacionadas à leitura e à escrita, tal como assinalado; entre 2020 e 2021, o trabalho foi desenvolvido remotamente, momento em que vivemos a suspensão presencial das aulas em virtude da pandemia da COVID-2019.

Com o retorno ao presencial, as professoras salientam que notaram novas demandas no âmbito da aprendizagem devido às condições bastante distintas que as mais de 100 crianças que fazem parte dos 4^{os} e 5^{os} anos tiveram durante o confinamento para realizar as atividades escolares e, assim, aprender. As desigualdades sobressaíram-se e se exigiu ações mais diferenciadas do que vinha se realizando anteriormente. Nesse percurso, tem se perseguido a realização de experiências de aprendizagem inclusiva, equidade de aprendizagem e oferta de possibilidades que alcancem o maior número de estudantes, assim como se depreende das considerações das professoras coordenadoras.

Um aliado importante nesse processo foi a conquista expressiva que se teve, fruto da luta das professoras Brenda e Fabiana, de um número maior de bolsistas ao longo dos últimos anos (2, até 2018; 4 até 2022; 8 a partir de 2023), o que tem viabilizado o atendimento dessa diversidade de forma mais cuidadosa. Isso porque nas aulas de produção escrita, os(as) bolsistas acompanham todas as etapas: planejamento, escrita e revisão do texto⁶. Orientados, supervisionados e em parceria com as professoras, realizam intervenções junto às crianças, orientando a escrita, corrigindo, auxiliando a revisão, permitindo a reflexão sobre aspectos mais refinados na produção textual. Algo importante a ser assinalado é que são as docentes que ficam com os grupos que demandam maior atenção no âmbito da aprendizagem, o que é um diferencial, pois, muitas vezes, são os

⁵ Embora o termo inovação, do latim *innovatio; innovationis* (derivado do verbo *innovare*), seja problematizado mais adiante, esclareço que o utilizamos aqui com o senso de mudança, renovação, inserção de algo novo em algo existente.

⁶ Tal como se observou, o Projeto tratado aqui dialoga com outras ações realizadas no EFI. Assim, atualmente, há mais dois projetos reunindo licenciandos para o trabalho com os alunos do EFI que contam com bolsistas do PUB, a saber: “O ciclo inicial de alfabetização: repensando práticas diferenciadas de alfabetização no segundo ano do Ensino Fundamental I”, que conta com 4 bolsistas, e “Desafios do ensino da leitura e da escrita: manejando as diferenças no terceiro ano do Ensino Fundamental”, também com 4 bolsistas.

estagiários que são responsabilizados por desafios complexos sem a formação e experiência necessárias. Mas se pode dizer que é um número suficiente de bolsistas?! Infelizmente não, pois esse tipo de trabalho em que se prevê atendimentos mais personalizados demanda um número de docentes maior, porém é uma conquista que ancora as intenções formativas delineadas pelo Projeto.

Em linhas gerais, a proposta do Projeto tem como justificativa e intenções os seguintes aspectos:

- Intuito de se avançar na imersão em textos mais longos e que demandam *tempos e lugares* diferenciados de leitura;
- Possibilidade de acompanhamento da leitura para além das atividades geralmente realizadas nas aulas de Língua Portuguesa, de modo a se fortalecer o hábito da leitura, fomentar o prazer de ler e trabalhar na biblioteca;
- Redução da proporção adulto-criança, mediante a constituição de grupos menores, divididos de acordo com as *diferentes necessidades de aprendizagem*.

O enfrentamento vigoroso do princípio da homogeneização das formas de aprender em curso na EAFEUSP e a busca por práticas em que a diversidade é acolhida dialoga com algumas considerações férteis de Philippe Meirieu, para quem:

O agrupamento com base na homogeneidade de níveis foi sendo introduzido de forma muito progressiva, e só se impôs em decorrência do critério de idade para se chegar ao sistema que conhecemos hoje. (...) Em outras palavras, a sala de aula, tal como a conhecemos, não é absolutamente um ‘princípio’ fundamental da Escola, e inclusive talvez tenha se tornado hoje, do nosso ponto de vista, um obstáculo à consecução das finalidades fundamentais da instituição. (MEIRIEU, 2005, p. 26)

Nesse sentido, o mesmo autor assevera que:

‘Diferenciar a pedagogia’ não é absolutamente uma ‘revolução’ na Escola, nem, *a fortiori*, uma renúncia aos princípios ou mesmo à existência de uma instituição que se diluiria *em uma infinidade de procedimentos individuais justapostos*. ‘Diferenciar a pedagogia’ é, ao contrário, reforçar uma instituição escolar incorporando em seu seio o que jamais deveria ser abandonado à esfera privada, familiar ou comercial: o *acompanhamento individualizado dos alunos*. ‘Diferenciar a pedagogia’ é oferecer a cada um os *meios de apropriar-se dos saberes respeitando suas necessidades específicas e acompanhando-o o melhor possível em sua trajetória de aprendizagem*” (MEIRIEU, 2005, p. 122, grifos nossos)

De forma muito semelhante à percepção de Meirieu (2005), Carol Ann Tomlinson (2022), destaca que “a diferenciação didática é a resposta proativa dada pelo professor à necessidade do aluno em termos da aprendizagem” (p. 35, *tradução livre*). Para a autora:

“A diferenciação didática é o modelo desenhado para se efetivar um ensino que proporcione equidade ao acesso à excelência a todos os estudantes. Nesse

sentido, o professor que incorpora a diferenciação em sua prática crê na capacidade de cada estudante de ter sucesso...” (TOMLINSON, 2022, p. 43, *tradução livre*).

Tomlinson, na mesma obra, sublinha que na pedagogia diferenciada, o professor crê que todos os estudantes possuem a capacidade de ter sucesso e sustenta esta ideia por meio do *teaching up*⁷ e do plano formativo diferenciado (p. 39). A análise do que se apresentou acerca do desenvolvimento do Projeto em diálogo com sua inserção institucional permite constatar que os princípios que subsidiam as práticas realizadas alinham-se ao que defendem Meirieu e Tomlinson em seus escritos acerca dos processos de aprendizagem.

O visível enfrentamento do princípio da homogeneização por meio de práticas diferenciadas não seria possível sem se questionar as representações sociais sobre aprendizagem, as quais muitas vezes são pautadas em ações tão somente de escuta, disciplina corporal, repetições, memorização sem a efetiva significação, tal como desenvolvido magistralmente por Philippe Meirieu (1998), em seu capítulo “O que é aprender?, que integra o livro *Aprender... sim, mas como?*. Ao contrário, a aprendizagem, grosso modo, consiste em um processo complexo que se ancora em interações entre os esquemas cognitivos que os sujeitos dispõem com o exterior (sujeitos, objetos, materiais, espaços etc.). Destarte, a depender do que se pretende ensinar, os dispositivos didáticos são importantes na mobilização do que se já se dispõe para se alcançar o conhecimento pretendido, numa dinâmica que prevê obstáculos, erros, dificuldades, correções, ou seja, não é linear tampouco se concretiza sem muito trabalho por parte dos estudantes e docentes envolvidos(as). É por essa razão que Tomlinson (2022) defende que seja estabelecido um ambiente que encoraje e dê condições para se aprender, que haja uma avaliação que modifique o aprendizado e uma didática que responda à heterogeneidade dos estudantes (p. 35).

Com base nessa perspectiva de aprendizagem, também notada nas concepções que sustentam a organização do Projeto, é praticamente impossível que todos(as) os(as) estudantes aprendam ao mesmo tempo. Ainda que se reconheça, e até se concorde com essa visão, muitas instituições e docentes continuam tentando ensinar e seguir o mesmo programa, sem nuances, para todos(as), tal como preconizado pelo método simultâneo de

⁷ *Teaching up* é um termo utilizado por Tomlinson (2012) pelo qual a autora expressa a ideia de que “ensinar significa monitorar o crescimento do aluno para que, quando esses ficarem para trás, entendam mal ou ultrapassem as expectativas, os professores estejam preparados para intervir pedagogicamente de forma apropriada”. Disponível em: <https://www.ascd.org/el/articles/teach-up-for-excellence>, acesso em dezembro de 2022 (tradução livre).

ensino, difundido amplamente no decorrer do século XIX, com a institucionalização das escolas graduadas. Assim, perante as distinções presentes nas turmas ou no enfrentamento das “dificuldades”, normalmente, oferece-se, conforme observado perspicazmente por Meirieu, “o mais do mesmo”, ao mesmo tempo a todos, tenta-se, com sorte, dirimir as distinções nas formas de aprender.

Com base no que foi apresentado até o momento, indagamos: qual(is) a inovação(ões) trazida(s) por essa experiência? Inova-se em relação a quê? Consideramos relevante, antes de finalizar esta parte, nos dedicarmos de forma abreviada à conotação deveras vezes presente nos discursos usuais sobre a ideia em torno do que seriam consideradas práticas escolares inovadoras. O termo inovação, mesmo antes da pandemia, tem sido comumente associado à presença, maior ou menor, de equipamentos digitais ou tecnológicos na cultura escolar. Desse modo, pode-se incorrer ao risco de se reduzir a ideia de inovação a artefatos tecnológicos, *high tech*. Outra associação bastante comum, nos últimos anos, é a perseguição de inovações pedagógicas pautadas na quase completa ruptura com os aspectos constitutivos da história da escola: quebram-se as paredes, extinguem-se as classes organizadas por idade, docentes passam a ser tutores, não havendo ou se reduzindo substancialmente as aulas simultâneas, entre outras tantas. Esse tipo de iniciativa não é atual, a exemplo da proposição das pedagogias não diretivas, como a cunhada por Neill, em 1921, ao criar *Summerhill*, por exemplo, como tantas outras propostas realizadas pelos escolanovistas em contraposição à escola seriada em que todos aprendem o mesmo conteúdo ao mesmo tempo⁸. Ou seja, desde o momento em que se cria e difunde essa forma de ensinar e aprender são produzidas críticas e “propostas inovadoras”.

Entretanto, proponho uma retomada de um dos momentos mais marcantes na história da escola em que se pode verificar rupturas expressivas, tal como a transição, nada rápida, entre o método individual e simultâneo. Quem diria, hoje, que uma sala de aula organizada por fileiras, faixa etária, um professor à frente ensinando o mesmo conteúdo ao mesmo tempo a um grupo de crianças seria inovador? O que vai ser chamado de tradicional e extremamente criticado por pressupor a passividade das crianças consolida aspectos considerados modernos em termos materiais, como o novo uso da

⁸ Aquino e Boto (2019), no artigo “Inovação Pedagógica: um novo-antigo imperativo”, desenvolvem magistralmente a análise do tema da inovação pedagógica, mediante a mobilização dos seus usos em dois momentos históricos distintos: os começos dos séculos XX e XXI, desenvolvendo de forma significativa as considerações feitas neste texto.

lousa e concepções de ensino e aprendizagem; o princípio era que se aprendia de forma homogênea, portanto devia-se ensinar a mesma coisa (programa idêntico e linear), ao mesmo tempo, a um grupo de alunos organizados por idade, classificados em uma série.

No âmbito geral, esses aspectos reunidos é o que Guy Vincent, Bernard Lahire e Daniel Thin (2001) considerou como a forma escolar, a qual se sustenta pela estruturação de tempos e espaços próprios e institucionalizados, o que se consolida com as escolas graduadas, grupos escolares como essas foram chamadas e difundidas no Brasil, no fim do século XIX e primeiros anos do século XX. Aquino e Boto (2019), ao retomar o referido conceito, evocam os referidos autores e indicam como características do conceito canônico de forma escolar:

estruturação de uma instância destinada exclusivamente à infância; existência de regras específicas no que concerne tanto à aprendizagem quanto à distribuição temporal das ações; e uma série contínua de exercícios cuja repetição visaria à incorporação dessas mesmas regras (AQUINO, BOTO, 2019, p. 14).

É nesse contexto de difusão dessa forma escolar que o princípio da homogeneidade não só é instituído, mas almejado e tomado como parâmetro de sucesso docente⁹ e perdura, mesmo sendo alvo de tantas críticas, até os dias de hoje; esse seria um aspecto notável de permanência na cultura escolar. Esse momento consolida aspectos que vêm sendo questionados e se busca romper, conforme assinalado anteriormente; seriam inúmeras as experiências ao longo da história da escola, das teorias e práticas pedagógicas que tentam, de modo mais ou menos arrojados, se contrapor a essa forma escolar e suas implicações na cultura escolar (julgamento exacerbado de bons e maus alunos com base em notas e classificações em avaliações, reprovações, comparações, organização de salas homogêneas, provas como pivô da organização e fluxo escolar etc.). Nesta oportunidade, a experiência evocada não se pauta em artefatos tecnológicos, não traz rupturas expressivas em relação à forma escolar, afinal as séries não são abolidas tampouco a organização etária, ainda que essa seja flexibilizada nos momentos em que se reúnem as crianças em torno de suas demandas; essas referências são desconstituídas

⁹ Embora a menção à forma escolar feita nesta oportunidade tenha se circunscrito ao século XIX e início do século XX, é importante considerar que sua “arquitetura” foi constituída anterior a esse momento da história da escola, sendo o século XVII um marco nesse sentido. Uma análise primorosa sobre tal questão foi realizada por Boto (2003) no artigo “A civilização escolar como Projeto Político e Pedagógico da modernidade: cultura em classes, por escrito”, no qual, em linhas gerais, a autora retoma, a partir da Idade Moderna, como se estrutura um projeto político e pedagógico que trouxe contribuições significativas para a formação de hábitos culturais da civilização ocidental, demonstrando o modo como qual os rituais, a organização dos tempos e espaços escolares são conformados nesse momento histórico e marcam a escola moderna.

pontualmente na organização pedagógica, conforme será desenvolvido adiante. Gostaríamos, desse modo, de ressaltar que a *inovação* principal trazida pelas práticas relativas ao *Projeto Clube de Leitura e Escrita*, e privilegiada nesta parte, é o rompimento com a soberania do método simultâneo, como A forma, quase sempre tomada como única, de ensinar e aprender; assim, relaciona-se sobretudo à maneira como a instituição e seus sujeitos têm enfrentado o desafio da heterogeneidade. Para tanto, as docentes têm delineado outras formas de organização pedagógica, as quais rompem com a histórica rigidez dos usos feitos dos espaços e tempos escolares, considerados aqui inovadores, tal como será discutido adiante.

Projeto de Leitura e Escrita e a ressignificação dos espaços e tempos de ensinar e aprender

Ao se enfrentar a heterogeneidade dos modos de aprender, tal como se discutiu anteriormente, e, assim, ampliar as possibilidades didáticas para além do método simultâneo, as docentes responsáveis pelo Projeto realizaram inovações importantes na organização dos espaços e tempos para ser possível o atendimento da diversidade. Tal organização busca ampliar os limites da seriação, pautando-se pelos princípios presentes no regime de ciclos e por outras ações desenvolvidas na escola. Quais seriam essas inovações? Ao serem reunidas 120 crianças, como essas são organizadas? No que diz respeito às atividades voltadas à leitura, as crianças do 4º ano leem livros do acervo da turma nos gêneros narrativa de aventura e poemas; e as do 5º ano leem narrativas de enigma, contos de tradição oral, poemas de cordel e relatos pessoais. Os textos são trabalhados na dupla perspectiva de fruição e estudo: leitura para apreciação e leitura para análise de características dos textos e gêneros. Afora isso, constituem um repertório para as produções textuais das crianças. As atividades que versam sobre a escrita, ou seja, diferenciadas pelas necessidades de aprendizagem específicas das 120 crianças, envolvem o ciclo (4º e 5º anos), sendo essas distribuídas em pequenos grupos de acordo com as demandas, desse modo, não tem o critério da série como referência.

Mas antes de apresentar como são organizados os espaços e tempos de organização do Projeto, indagamos: o que se entende aqui por espaço e tempo escolar? Apoiada em autores como Viñao Frago e Escolano, esses são compreendidos como *estruturantes da cultura escolar*, não são neutros e formam os sujeitos. Nesse sentido, para esses autores, eles também integram o currículo e educam, como bem discutem no

livro “Currículo, espaço e subjetividade – arquitetura como programa” (2001). Tendo em vista as concepções de cultura escolar que sustentam a análise aqui apresentada, consideramos que os sujeitos da escola também exercem um importante protagonismo em relação ao prescrito, ao estruturado, ao resistirem, recriarem, tensionarem e mudarem o esperado, tal como se observa na configuração do Projeto.

Viñao Frago e Escolano (2001) assinalam que a organização espacial da escola constitui uma linguagem silenciosa, expressão que considero muito potente para se analisar o modo pelo qual os espaços são arquitetados e constituídos na instituição escolar. Entretanto, asseveram que, para além do físico, do concreto e do objetivo, os usos realizados dos mesmos são essenciais para se compreender as práticas ali presentes. Por isso, considerá-lo também como *lugar*, ou seja, o espaço físico habitado, significado e utilizado pelos sujeitos que o compõem. Ao trazer essa distinção entre espaço e lugar, atenta-se para o caráter subjetivo da ação educativa e da importância das relações estabelecidas entre os sujeitos, sendo essencial pensar no que se pode chamar de “clima”. Tomlinson (2022) assinala que “Na classe que se adota uma verdadeira diferenciação didática: o clima é altamente colaborativo...”, devendo se prezar pelo respeito e a promoção pessoal de todos. Para a autora, “a relação está na base desta perspectiva...” (p. 7); e, claramente, nota-se essa busca por parte das docentes envolvidas no Projeto.

Nesse sentido, a organização espacial, ou melhor, os lugares cumprem um papel fundamental em nosso comportamento, atitudes, sentimentos, assim como perspicazmente assinalado por Colin Ellard (2019), no sugestivo livro *A alma dos lugares: como a paisagem e o ambiente alteram o nosso comportamento e as nossas decisões*:

As nossas experiências diárias relativas ao lugar, por norma, não são tão sublimes. [...] estudos psicológicos sugeriram que a forma de tais espaços não afeta apenas o modo como nos sentimos, mas também nossas atitudes e o nosso comportamento, tornando-nos mais condescendentes e prontos para nos submetemos a uma vontade maior e mais forte. [...] O contraste entre as nossas reações a tais espaços pode ser facilmente lido nos nossos corpos. É visível na nossa postura, nos padrões dos nossos movimentos de olhos e cabeça e, até, na nossa atividade cerebral. Onde quer que vamos, os nossos sistemas nervosos e as nossas mentes são moldados pelo que vivemos. (ELLARD, 2019, p. 17-18).

No caso do Projeto, pode-se dizer que os espaços da EAFEUSP foram ganhando contornos significativos para que fosse possível enfrentar o desafio de se trabalhar com a diversidade dos modos de aprender e as consequentes demandas diferenciadas, tanto em termos físicos quanto dos ajustes para que esses fossem, de fato, acolhedores às diferenças. Assim, para atender e subdividir as 120 crianças dos 4º e 5º anos nas atividades

de leitura e escrita, as docentes e seus bolsistas exploram vários espaços da escola, sendo que a realização de algumas atividades extrapola o espaço restrito da sala de aula (classe), a qual usualmente é o espaço dedicado ao ensino e aprendizagem das várias disciplinas, com exceções para Artes e Educação Física. Ao analisar os registros fotográficos das atividades e os relatos das professoras Brenda e Fabiana, nota-se o uso dos diversos espaços: quadra (usualmente dedicada aos jogos e à Educação Física), biblioteca, salas de aula, áreas verdes etc. Além disso, são arquitetadas várias disposições nesses espaços para a realização das atividades: pequenas fileiras, rodas com mais ou menos crianças, nas quais essas e docentes estão em carteiras ou no chão, lado a lado, em grupos com mesas reunidas ou até mesmo em pleno movimento mediante a realização de brincadeiras dirigidas.

Algo importante a destacar é que esse uso mais amplo dos espaços da escola não ocorreu sem indisposições e lutas ao longo desses anos. As professoras coordenadoras relatam que foi necessário recorrer a agendamentos dos locais em que mais de um docente utiliza, negociar com docentes do EFII que utilizavam as salas ambientes para realizar atividades que poderiam ser desenvolvidas na sala dos professores, mas que estavam acostumados a ficar naquele espaço e, sobretudo, organizar uma arquitetura temporal minuciosa expressa em quadros, nos quais constam os dias e os horários em que cada espaço deve ser reservado para cada agrupamento, docentes e bolsistas. Nota-se, ainda, que os agrupamentos não são identificados pelo tipo de demanda em questão, mas por nomes escolhidos pelas crianças.

Esse aspecto merece destaque, uma vez que é uma forma de evitar a disseminação de estereótipos entre as crianças. Além disso, os grupos não são fixos, as crianças não *são* dos grupos, elas *estão* temporariamente nos grupos, pois as avaliações realizadas de modo sistemático permitem mudanças assim que elas alcançam os objetivos previstos para aquele momento.

Em termos de sua configuração temporal, o Clube acontece, atualmente, duas vezes na semana, uma alteração realizada após a pandemia, pois, até então, ele ocorria uma vez na semana; sendo 55 minutos por cada dia, tempo semelhante às disciplinas que integram o currículo dos 4º e 5º anos. É necessário bloquear os horários levando-se em conta as turmas envolvidas e as demais disciplinas, as quais nem sempre são ministradas pelas mesmas professoras, como Artes e Educação Física. São contempladas atividades de leitura, análise de textos, tópicos de ortografia e gramática, produção e revisão de textos, além de ser feito um trabalho sobre aspectos de alfabetização ainda não superados.

Uma observação pertinente feita pelas coordenadoras é que essa organização temporal tem sido revista a cada momento, tendo, inclusive, a participação das crianças. Segundo expresso pela professora Brenda, as crianças sugeriram que o Clube acontecesse antes da aula de Educação Física, pois, quando ocorria depois, eles(as) vinham suados. O argumento utilizado pelas crianças é que sendo após o recreio eles(as) já se dirigem ao local onde devem realizar a atividade prevista. Tal como ressalta Tomlinson (2022), no trabalho com as atividades diferenciadas, “o tempo é utilizado de modo flexível e de acordo com a necessidade dos alunos” (p. 40). A mesma autora ressalta que, normalmente, é utilizada uma multiplicidade de materiais e variadas fontes, sendo os grupos flexíveis, tal como se percebe no Projeto.

Ao analisar, em linhas gerais, essa organização temporal dinâmica que vem ocorrendo nesses anos de desenvolvimento do Projeto, acredito que a potente reflexão feita por Thomas Mann no trecho extraído do seu livro *Montanha Mágica* é apropriada, pois temos uma referência temporal e suas relações com o espaço, normalmente a da organização seriada, naturalizada já que foram sendo entranhadas em nossas representações¹⁰, escapando-nos que essa não passa de uma convenção:

O tempo absolutamente não tem natureza própria. Quando nos parece longo, é longo, e quando nos parece curto, é curto, mas ninguém sabe em realidade a sua verdadeira extensão [...] Percebemos o espaço com os nossos sentidos, por meio da vista e do tato. Muito bem! Mas que órgão possuímos para perceber o tempo? Pode me responder essa pergunta? Bem vê que não pode. Como é possível medir uma coisa da qual, no fundo, não sabemos nada, nada, nem sequer uma única das suas características? Dizemos que o tempo passa. Está bem, deixe-o passar. Mas para que possamos medi-lo... Espere um pouco! Para que o tempo fosse mensurável, seria preciso que decorresse de um modo uniforme; e quem lhe garante que é mesmo assim? Para a nossa consciência, não é. Somente o supomos, para boa ordem das coisas, e as nossas medidas, permita-me esta observação, não passam de convenções... (MANN, 2006, p. 96-97)

Em diálogo com a problemática trazida por Mann, Jean-Claude Carrière (1998), evocado por Marie-Pierre Chopin (2011) na conclusão do seu livro “Le temps de l’enseignement”, traz uma analogia muito pertinente entre o tempo e o vento, em suas palavras: “O tempo é um pouco como o vento. O vento, não o vemos: vê-se os galhos que ele move, a poeira que ele levanta. Mas o vento mesmo, ninguém jamais viu” (CARRIÈRE, 1998, s.p apud CHOPIN, 2011, p. 157, *tradução livre*). Não é visto, mas é

¹⁰ Uma discussão demorada sobre a construção das referências temporais da escola primária foi realizada em Gallego (2003, 2008).

materializado nos quadros horários e nas várias referências presentes na instituição escolar, as quais faz com que paremos as atividades e nos dirijamos ao pátio para o intervalo; se mude de professor(a); deixemos um dado espaço para ir para outro; passemos para outra atividade etc. Desse modo, o tempo escolar pode ser compreendido como um conjunto de referências (administrativas e pedagógicas) que organiza as práticas da instituição escolar, sendo essa submetida às dinâmicas sociais e locais, como também influencia tais dinâmicas (CORREIA, GALLEGO, 2003), já que essas referências dialogam com a natureza, tecnologia, instrumentos de medição, calendário e seus marcos/festas e relação com outras instituições, como a família. Assim, o tempo é dinâmico, mutável, não generalizável, arbitrário, sendo um processo não linear, cultural, social, trazendo, segundo a sua organização, valores.

Algumas reflexões finais...

A relação entre experiência, forma escolar e inovação foi enfrentada no presente texto mobilizando o *Projeto Clube de Leitura e Escrita*. Tal como se assinalou, a intenção não foi trazer um modelo, mas demonstrar que inovações são possíveis mediante o empenho coletivo de uma instituição, além de não ocorrer sem lutas, negociações e dificuldades. Trouxemos um panorama breve sobre a EAFEUSP para demonstrar que a experiência não ocorre isolada à proposta institucional. Além disso, foi feito um rápido histórico do Clube, demonstrando que, durante os últimos anos, o objetivo nuclear desse Projeto tem sido enfrentar o desafio histórico de atender à diversidade em sala de aula e, assim, romper com a perspectiva da homogeneização que está no âmago da forma escolar consolidada e divulgada ao longo dos séculos XIX-XX. Tal enfrentamento não é possível sem rever a lógica da seriação, uma professora por sala com um número elevado de estudantes, ou seja, sem ressignificar os usos dos tempos e espaços escolares, como foi discutido. Porém, esse não tem sido alcançado sem desafios, entre eles, destaca-se a dependência da aprovação das bolsas para se contar com os estagiários, os quais viabilizam o atendimento mais personalizado aos diversos grupos; encontrar espaços para a distribuição das crianças; e orquestrar a dinâmica temporal para garantir o tempo necessário para todas as atividades, envolvendo diversas docentes.

Dessa forma, buscou-se aqui desconstruir a ideia de que a inovação está pautada somente na materialidade da escola e seus artefatos, na presença ou não de ferramentas digitais e alta tecnologia. Será que a inserção de recursos digitais generalizados durante a pandemia inovou no sentido de repensar práticas excludentes e discriminatórias? Será que

esses constituem meios de enfrentar o princípio da homogeneização dos modos de aprender? Perante tais indagações, posiciono-me considerando inovação para além dos modismos pedagógicos disseminados, como observado anteriormente, sendo profícuo evocar as provocadoras considerações feitas por José Mário Pires Azanha, em seu texto “Uma reflexão sobre a Didática”, publicado no fim da década de 1980, mas ainda muito atual. O autor, ao construir uma argumentação pautada na desconstrução de que o sonho de Comênio e também suas variantes históricas daquele momento em que escreveu o texto repousavam em uma ilusão, adverte que a atividade de ensinar, em seu sentido mais amplo, não pode ser exaustivamente regulada. Assim, para Azanha:

O reconhecimento desse fato deve ter um efeito moderador no entusiasmo com que, às vezes, aderimos a esta ou àquela novidade pedagógica no campo da Didática. Por outro lado, esta é uma conclusão muito positiva porque revela que o professor, em sua atividade criativa de ensinar, é um solitário, que por isso mesmo não deve esperar socorro definitivo de nenhum modelo ou método de ensino, por mais sofisticadas que sejam as teorias que supostamente o fundamentam (1985, p. 77).

Inspirada nas palavras astutas de Azanha, entendo que a mera substituição de artefatos, do analógico para o digital, ou se adotar um ou outro método do momento não garante que enfrentemos a busca por uma educação inclusiva, que respeite os sujeitos. A destruição de paredes, a flexibilização de tempos, ao romperem com a tão criticada forma escolar, difundida nos séculos XIX e XX, também não são, em si, soluções prontas para a inovação e enfrentamento dos desafios históricos pelos quais precisamos lutar. Nesse sentido, a inovação assinalada aqui passa pelas concepções assumidas de aprendizagem, avaliação, organização didática, a qual tem enfrentado a diversidade dos modos de aprender, assim, investindo-se nos usos diferenciados dos tempos e espaços. Para finalizar, evocamos Malavasi (2020), cujas considerações expressam, ao meu ver, o senso de inovação notado no Projeto tratado aqui, tendo em seu desenvolvimento a tríade dos verbos presentes nos versos de Cecília Meireles com os quais iniciamos este texto – aprender, desaprender e reaprender. Para o autor:

A realidade da **inovação criativa** está relacionada à natureza profunda da **formação** e do **trabalho**. Por mais que o termo inovação tenha certa ambiguidade e seja reduzido, certas vezes, a fetiche e à panaceia, o seu uso nos contextos mais diferentes, a força criativa de cada período atravessa e **ultrapassa a técnica** e pode descobrir o futuro valendo-se da *invenção*, análise e síntese. (MALAVASI, 2020, p.47, *tradução livre*, grifos nossos)

Referências

AQUINO, Julio Groppa; BOTO, Carlota. Inovação pedagógica: Um novo-antigo imperativo. *Educação, Sociedade e Culturas*, [S. l.], n. 55, p. 13–20, 2019.

AZANHA, José Mário Pires. Uma reflexão sobre a Didática. In: *3º Seminário “A Didática em questão”*, v. I. São Paulo: FEUSP, 1985.

BOTO, Carlota. A civilização escolar como projeto político e pedagógico da modernidade: cultura em classes, por escrito. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, p. 378-397, dezembro 2003.

CHOPIN, Marie-Pierre. *Le temps de l’enseignement – l’avancée du savoir et la gestion des hétérogénéités dans la classe*. Rennes/France : Presses Universitaires de Rennes, 2011.

CORREIA, António; GALLEGO, Rita. *Escolas públicas primárias em Portugal e em São Paulo (1880-1920)*. Educa, Lisboa, 2004.

ELLARD, Colin. *A alma dos lugares – como a paisagem e o ambiente alteram o nosso comportamento e as nossas decisões*, 2019

ESCOLANO, Agustín. Tiempo y educación. Notas para una genealogía del almanaque escolar. *Revista de Educación*. Tiempo y espacio. Madrid, n. 298, Mayo-Agosto/1992, p. 55-70.

ESCOLANO, Agustín, VIÑAO FRAGO, António. *Arquitetura como programa: espaço-escola e currículo*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GALLEGO, Rita de Cassia. *Uso(s) do tempo: a organização das atividades de professores e alunos nas escolas primárias paulistas (1890-1929)*. São Paulo, Dissertação: FEUSP, 2003.

_____. *Tempo, temporalidades e ritmos nas escolas primárias em São Paulo: heranças e negociações (1846-1890)*. São Paulo, Tese: FEUSP, 2008.

GORDO, Nívea. *História da Escola de Aplicação da FEUSP (1976-1987): A contribuição de José Mario Pires Azanha para a cultura escolar*. 2010, 220p. Tese de doutorado em educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, SP, 2010.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, n° 1, jan./jun., 2001, p. 9-43.

MALAVASI, Pierluigi. *Insegnare l’umano*. Vita e Pensiero, Milano, 2020.

MANN, Thomas. *A montanha mágica*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

MEIRELES, Cecília. Hoje desaprendo o que tinha aprendido até ontem. In: *Poesia Completa*. Vol. 2. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001, p. 1442.

MEIRIEU, Philippe. *Aprender... sim, mas como?* Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. *O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

TOMLINSON, Carol Ann. *La differenziazione didattica in classe – Par rispondere ai bisogni di tutti gli alunni*. Brescia/Itália : Morcelliana, 2022.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. In: *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n33, jun/2001.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación e historia cultural. *Revista Brasileira de Educação*. ANPED, n. 0, p. 63-82, Set-Dez/1995.