

*Una scuola*

*Manifesto por uma inovação escolar possível*

de

Francesca Antonacci e Monica Guerra<sup>1</sup>



## **Premissas**

Em todos os contextos da contemporaneidade emerge uma exigência de mudança da escola nas suas estruturas fundamentais: os sistemas econômico, político, cultural, social, educativo e institucional assim o pedem. São muitas as vozes que evocam por tal transformação e se leem as possibilidades concretas nas diversas experiências - mais ou menos estruturadas, com raízes mais ou menos antigas, com metodologias mais ou menos científicas - que povoam o panorama escolar de inovação na Itália e no exterior. Como pedagogos, estamos convencidos de que estas transformações exigem um repensar orgânico e integrado, para que a escola possa responder como sistema às necessidades das crianças, das famílias e da sociedade na contemporaneidade. Com esta convicção, trabalhamos no projeto de *Una scuola*, primeiro como um sonho, depois, pouco a pouco que gradualmente tomava forma, como um projeto concreto, que se materializou em algumas experiências no território italiano -entre essas a definição de um protocolo de inovação escolar numa escola pública em Varese. Decidimos deixar o nome do projeto *Una scuola*, assim simples, como um soldado desconhecido, para que não fosse centrado numa pessoa, ou sobre um método, mas pudesse constituir uma base programática para atravessar os diversos nós do formato escola e repensando-a num todo harmonioso, coerente e equilibrado, e que, ao mesmo tempo, pudesse servir de inspiração para qualquer escola.

As experiências de inovação escolar realizadas até agora são numerosas e muitas delas foram para nós fonte de inspiração, estudo e análise; temos também consciência de que devemos, por um lado, ao pensamento de numerosos autores que desenvolveram uma ideia de escola *inovadora* face ao modelo considerado *tradicional*, de escola hierárquica, transmissiva, organizada por disciplinas e por classes etárias homogêneas; de outro, de modelos de didática orientados para propostas ativas, exploratórias, imaginativas e expressivas: teorias e meios que irão repercutir no texto e na nossa literatura de referência.

---

<sup>1</sup> O texto é resultado de um trabalho compartilhado entre as autoras. Somente para fins acadêmicos destacamos que Francesca Antonacci redigiu os subtítulos *Encontros, Estilos, Linguagens*; Monica Guerra os subtítulos *Premissas, Contextos, Possibilidades*.

Tradução: Cilene Tineli e Sariane Pecoits

Revisão Técnica: Monica Guerra e Paulo Fochi

*Una scuola* reconhece as raízes do ensinar e do aprender na história dos modelos educativos e didáticos do passado (Pizzigoni, 1950; Agazzi, 1950; Montessori, 1950; Dewey, 1951; Freinet, 2002; Freire, 2011; Milani, em Scuola di Barbiana, 1969; Lodi, 1970; Ciari, 1972; Neill, 1979; Malaguzzi, 1995; Manzi em Farnè, 2011). Colocar-se como modelo inovador não significa, de fato, rejeitar a história, mas sim assumi-la e repensá-la para valorizar os seus aspectos irrenunciáveis e para recuperar aqueles mais negligenciados ou abandonados.

Não se trata de inovar por inovar, mas de buscar, no passado - como no presente - as formas das estruturas e das relações pensadas para a aprendizagem, como espaço simbólico e material de reelaboração e transmissão da cultura nas suas diversas formas (Corlazzoli, 2013; Fielding, Moss 2014; Gray, 2013; Lorenzoni, 2014; Massa, 1998; Melazzini, 2011; Orsi, 2006; Robinson, 2012, 2015; Salen, 2008, 2011; Tamagnini, 2016; Zavalloni, 2008). Do mesmo modo, *Una scuola* tem o olhar voltado também para o futuro, porque se torna disponível à mudança e sensível aos processos de inovação, como instrumento de transformação do mundo que existe e daquele que haverá. Não se pode mais ignorar as questões de repensar a atualidade, que hoje se tornam estruturais e que pedem para ser interpretadas não com microintervenções somativas, mas com uma releitura global do que a escola deve representar para continuar a responder a sua função formativa e educacional.

Além disso, é nesta direção que seguem as recomendações italianas e europeias sobre a pedagogia escolar e de aprendizagem permanente: a *Recomendação do Parlamento Europeu relativa às competências essenciais para a aprendizagem permanente*, de 2006 e a sua versão de 2018; as *Indicações nacionais*, de 2012; as *Novas prioridades para a cooperação europeia no setor da educação e da formação*, de 2015 e as *Indicações nacionais e novos cenários*, de 2018. Este último documento, em particular, insiste na necessidade de “abandonar modelos didáticos tradicionais de tipo prevalentemente transmissivo” (p. 3) e direcionar os esforços para uma didática capaz de valorizar a autonomia e a responsabilidade das crianças e dos jovens. O que é delineada pelas *Indicações nacionais*, é uma escola que “não pode abdicar da tarefa de promover a capacidade dos estudantes de dar sentido à variedade das suas experiências, de forma a reduzir a fragmentação e o caráter episódico que correm o risco de caracterizar a vida das crianças e dos adolescentes” (p. 4); uma escola que assume a responsabilidade de favorecer a aprendizagem, mas também de cuidar do “saber estar no mundo” (*ibidem*); uma escola que se compromete a promover o exercício do pensamento crítico, fornecendo os instrumentos para compreender, elaborar, discernir. Uma escola que - acolhendo as *Recomendações do Parlamento Europeu* - está igualmente interessada em tornar disponíveis competências culturais, competências metacognitivas, metodológicas e sociais, e competências para a vida.

Portanto, as nossas *Indicações nacionais* - em particular -, lançam as bases teóricas e metodológicas para uma escola que tem muito pouco a invejar das escolas no exterior. O que é evidente no nosso país, no entanto, continua a ser a desconexão entre o que deveria ser, o que poderia ser e a cotidianidade de muitas escolas, que permanecem ancoradas em programas e modelos didáticos amplamente ultrapassados. Na Itália, o “programa” é definido - muitas vezes ainda - através do livro didático, o velho subsidiário, e não pela normativa baseada em estudos sobre a transformação da educação na contemporaneidade.

O nosso projeto, que é voltado a crianças e jovens dos 3 aos 13 anos - inclui a Educação Infantil e o Ensino Fundamental - procura apresentar-se como uma proposta para materializar uma escola possível, que muitas boas práticas, na Itália e no exterior, mostram ser realizáveis.

## **Encontros**

A escola, antes de tudo, deve ser compartilhada, para permitir fazer fluir pensamentos, ideias e conhecimentos e para reduzir as barreiras ao seu acesso. Por isto deve orientar-se à participação de todos os seus atores: adultos e crianças.

A dimensão da comunidade e a do grupo estão no centro, não a criança. O bem-estar pessoal está sempre em diálogo com o bem-estar coletivo, sem que seja diminuída a liberdade do indivíduo: todos deveriam, portanto, se perguntar mais sobre como criar um mundo melhor ao invés de como estar satisfeito ou insatisfeito com o seu próprio percurso e sua própria evolução (Fielding & Moss, 2014). No centro da proposta educativa não estão as necessidades dos indivíduos, mas as condições de possibilidade de um modelo comunitário capaz de valorizar a riqueza e salvaguardar a fragilidade de cada membro. As relações, portanto, são centrais e o grupo é a dimensão predominante da experiência (Reggio Children – Project Zero, 2009), não porque não haja espaço para a pesquisa individual - que é sempre livremente possível - mas porque o grupo é o lugar para onde se converge para partilhar em comum, aprofundar, discutir, para compartilhar a emoção de aprender, com um projeto de comunidade. E porque o conhecimento se gera sempre coletivamente (mesmo quando se estuda sozinho, estamos apoiados nos ombros dos “gigantes” que nos precederam).

As famílias são parceiras com as quais discutir as orientações, em uma subdivisão de papéis que não deixa espaço para equívocos sobre as respectivas responsabilidades educativas: o projeto cultural e as linhas de desenvolvimento da escola devem ser projetados como fruto de um compartilhamento amplo. Enquanto as escolhas educativas e didáticas são tarefas específicas da profissionalidade docente, que assume a honra e a responsabilidade. Neste sentido, são pensados instrumentos de comunicação (Lightfoot-Lawrence, 2012) e documentação que tornam possível

compreender em profundidade os percursos e as propostas da escola, sob a ótica delineada pelas abordagens orientadas para à participação, à coeducação, à parceria (Guerra & Luciano, 2009 e 2014). Esta documentação tem o objetivo de ser um contínuo trabalho de tradução de exigências e necessidades, de direitos em diálogo com os deveres, de liberdades ligadas às responsabilidades de indivíduos e grupos.

A relação com a comunidade mais ampla tem o objetivo de apoiar o diálogo entre a forma interna da escola e a externa, para que seja possível incidir dentro e fora dela. Nesta perspectiva, a vida do mundo entra na escola, por exemplo através da atenção ao trabalho, à política, ao ambiente e ao território, e a vida da escola entra no mundo, para que todos os sujeitos da escola possam reabilitar a sua própria vocação política (Freire, 2011).

## Contextos

Os percursos de aprendizagem pretendem desenvolver-se a partir dos lugares, de modo mais responsivo à natural inclinação dos sujeitos de habitar o mundo, de se questionarem em relação aos contextos que atravessam, em função das necessidades que encontram e da curiosidade de cada um.

Por esta razão, um papel central é confiado aos contextos de aprendizagem (Biondi, Borri, Tosi, 2016), que constituem o núcleo da *progettazione*<sup>3</sup> dos conhecimentos por parte dos professores. São contextos que precisam ser complexos, intrigantes, variáveis, imbuídos de paixão e que falam com diferentes linguagens (Ceppi, Zini, 1998; Weyland, 2014).

Ao lado de espaços que privilegiam linguagens específicas e são dotados de instrumentos e materiais que solicitam de modo mais intensivo e direcionado as inteligências (Gardner, 1987), existem locais que atravessam e promovem a organicidade dos saberes, estimulando o amadurecimento de competências transversais.

Neste sentido, em *Una Scuola* estão presentes espaços dedicados às linguagens humanístico-antropológicas, lógico-científicas, artístico-expressivas, e espaços comuns, como: a praça, as áreas de documentação, o jardim, a biblioteca, a cantina, a quadra esportiva, o mundo externo à escola.

---

<sup>3</sup> **Nota de tradução:** O termo *progettazione* não possui uma tradução direta para o Português. Embora às vezes seja traduzido como "planejamento", decidimos mantê-lo em Italiano para destacar suas características. *Progettazione* refere-se a um processo de investigação e construção da experiência educativa, no qual as condições de desenvolvimento dos contextos de aprendizagem são definidas de maneira recursiva, em uma perspectiva aberta, flexível e situada.

Espaços que convivem um ao lado do outro, de modo complementar, um funcional ao outro, com instrumentos que são escolhidos baseados no que é útil para aprofundar a pesquisa.

Estes lugares tornam-se propulsores para a geração de perguntas, para a sua exploração, para a sua análise aprofundada: neles, crianças, adolescentes e adultos encontram situações e materiais que lhes permitem testar as suas hipóteses, verificar as suas ideias, chegar à teoria através da experimentação. São lugares que possuem características semelhantes às do mundo da vida, mas que dele se diferenciam por serem sempre acessíveis e transformáveis, com características de reversibilidade e aos quais se pode retornar pelo tempo que se julgar necessário. Entre os instrumentos disponíveis estão materiais de todos os tipos, estruturados e não (Guerra, 2017), os equipamentos mais modernos, as tecnologias as quais consultar - tanto em experimentações como em investigações - bem como livros que, independentemente do formato, representam uma referência fundamental na experiência de pesquisa. A possibilidade de entrar em contato com suportes diferentes permite a todos identificar aqueles mais úteis não só para o objeto da pesquisa em curso, mas também às próprias modalidades de aprendizagem e de estudo.

Pelas mesmas razões, não existem agrupamentos tradicionalmente entendidos, mas a escola está organizada por grupos fluidos - ora homogêneos, ora heterogêneos por idade - portanto sem divisões rígidas e estáveis: a separação por grupos etários é "laboratorial" (Illich, 1972; Vaneigem, 2010; Robinson, 2015) e uniformiza o processo de aprendizagem, enquanto a vida natural sempre nos ensina a ajudar e apoiar os menores e a observar e imitar os mais velhos (Gray, 2013). O trabalho dentro de grupos abertos, que se definem em torno dos objetivos da pesquisa, permite também que cada um cultive as suas próprias perguntas com aqueles que as partilham.

Nesse sentido, também o tempo (Zavalloni, 2008) não é organizado em horários, justamente para favorecer a dinamicidade dos movimentos e das pesquisas em andamento, sem interromper os processos de aprendizagem só porque acabou a hora e a campainha toca, como um modelo de fábrica fordista (Massa, 1998; Vaneigem, 2010).

As dimensões abertas que dizem respeito a lugares, grupos e tempos buscam permitir que crianças e jovens construam autenticamente os próprios percursos de aprendizagem, com o intuito de favorecer o desenvolvimento das inclinações de cada um, colocando à disposição de todos a possibilidade de explorar diferentes áreas do saber de modo variado e não homogêneo.

A escola que queremos é aberta ao mundo, portanto em diálogo com o exterior - tanto na sua dimensão tanto ambiental como social. Aqui as crianças e os jovens têm a possibilidade de se reconhecerem como parte desta Natureza a qual pertencem: na relação cotidiana com o ambiente pode nascer o respeito pelo mundo que só o conhecimento e a familiaridade podem dar. Em contato com um contexto que

naturalmente suscita questões, pode-se experimentar uma didática que interrogue o mundo, na sua intrínseca interdisciplinaridade: a experiência na Natureza contém simultaneamente cada linguagem e permite transitar por âmbitos diferentes, sem interrupções, mas em continuidade. Assim, descobre-se pertencente a um lugar e a uma comunidade, exercitando a própria sociabilidade espontânea, mas também a própria responsabilidade.

Por todas estas razões, a Natureza é mestre: o tempo fora, portanto, é igual - em importância mas também em quantidade - ao tempo dentro na escola. Ou seja, ir para fora não é um intervalo, uma pausa, uma diversão, mas é uma ocasião de experiência ativa e pensada, onde corpo e mente trabalham juntos, onde o professor pode dar um passo atrás, onde as crianças e os adolescentes, mas também os adultos, encontram um contexto *naturalmente* provocativo para as suas inteligências e as suas capacidades (Guerra, 2015).

## **Estilos**

A aprendizagem deve partir de uma pergunta significativa, única para cada sujeito: professor e estudante. E a busca por esse significado está intimamente conectada ao exercício da liberdade (Neil, 1979). Esta última não pode ser entendida como uma busca livre pela satisfação das próprias necessidades: não se trata de ser livre para fazer o que quiser, como no sistema liberalista, mas de ser livre - tanto quanto possível - de pré-julgamentos, preconceitos e pré-condições que limitam a possibilidade de fazer experiências autênticas no mundo. Graças ao contato com o saber, cresce a consciência das relações entre o homem e os outros, o mundo, as coisas e, portanto, cresce a possibilidade de fazer um uso consciente da liberdade (Freire, 2011).

Para exercitar essa liberdade desde o início da formação dos indivíduos, o papel do professor na escola que sonhamos é leve, ele indica, mostra, sugere, não impõe, ordena e ministra. *Una scuola* não é o lugar para apelar a um modelo de liderança coercitiva, mas ao contrário, nela é necessário postular um modelo de liderança com uma autoridade, que se expressa na capacidade de colocar à disposição o seu profissionalismo, as suas competências, mas também a sua pessoa, numa posição de relação, troca e reciprocidade autêntica (Scuola di Barbiana, 1969).

A orientação educacional e didática é voltada à construção de perguntas de exploração (Smith, 2012; Guerra, 2013 e 2016), de pesquisa e de transformação, sem matérias separadas, categorizações e caixas disciplinares. O objetivo é a construção de um *habitus* orientado à descoberta do saber, que convide a ir em profundidade no mundo e no conhecimento através do exercício constante à experiência com as coisas e com as ideias (Freire, 2011). A construção de perguntas de pesquisa abertas, que permitam a cada um

percorre-las a partir das próprias competências, faz de *Una scuola* um lugar naturalmente inclusivo, onde as necessidades educativas especiais são a normalidade da didática.

A dimensão da brincadeira deveria, portanto, informar todas as experiências da escola (Salen, 2008, 2011; Resnick, 2017), no sentido de que deveria envolver encorajando um nível de atenção, sem nunca se tornar entediante ou frustrante. Em cada contexto de experiência, nos entediamos quando as tarefas exigidas são muito fáceis e nos frustramos quando as tarefas exigidas são muito difíceis. A teoria do *fluxo* (Csikszentmihalyi, 1990) ajuda a compreender que é possível calibrar as tarefas, para que permaneçam sempre no limite do envolvimento imersivo, como acontece naturalmente no brincar, mas não porque o brincar deixa mais leve a aprendizagem, e sim porque ensina a empenhar-se e a esforçar-se por um horizonte de sentido. Brincar é intrinsecamente uma experiência de crescimento, compreensão, amplificação, sob a marca da liberdade (Antonacci, 2012): empenha-se livremente quando se brinca, pois brincar é a atividade de “superação voluntária de obstáculos não necessários” (Suits, 2005). Assim deveria ser também nos contextos educacionais. A complexidade de aprender e o esforço resultante decorrem de uma escolha de superação dos próprios limites, dos obstáculos e dos impedimentos, pois se deseja o conhecimento para a transformação dos contextos e das situações.

Por este motivo, *Una scuola*, tal como a pensamos, pretende ser radical (Fielding & Moss, 2014; Vaneigem, 2010), no sentido de que não está interessada em apresentar-se como boazinha, adocicada, defensora de palavras de bons sentimentos, ao invés disso abriga a tudo de modo latente. Todos os temas devem, portanto, ser admitidos; de tudo se pode falar e tudo pode ser argumento de aprendizagem e educação, na marca de uma liberdade em contraposição à hipocrisia e ao medo. Com as crianças e os jovens se pode falar de tudo, levando-se em conta modalidades e figurações adequadas à sua compreensão do mundo e das relações: pode-se falar de amizade e também de conflito, de integração e de exclusão, de paz e de guerra, de espiritualidade e de corpo, de direitos e de deveres.

*Una scuola* é o lugar ideal para o exercício da divergência e da diferença. Não através de projetos temporários, nem de visões pacificadas e adocicadas, mas na prática cotidiana e constante de uma pluralidade de línguas, culturas, pensamentos que possam mostrar suas conjunções bem como suas distâncias, em momentos de debate comunitário, instituídos de modo formal, mas também cultivados na sua necessidade (Freire, 2011). Toda ocasião para colocar-se em diálogo com o que parece diferente deve ser aproveitada, para poder discutir, para poder conhecer. Porque aquilo que se conhece não é mais percebido como perigoso, porque se sente menos medo quando se é livre.

A escola que pensamos é poética e também utópica (Massa, 1998; Vaneigem, 2010): é uma escola na qual não se deve ter medo de experimentar o que ainda não existe, ou

de dizer e fazer o que parece não ter sentido, ou não ter utilidade e relevância. A ditadura do útil já pressiona o mundo fora da escola. Dentro dela deve haver espaço para o exercício da paixão, da pesquisa pura e da maravilha, todas essas coisas que são profundamente inúteis do ponto de vista estritamente instrumental, mas necessárias à vida das crianças, jovens e adultos.

### **Possibilidades**

Em *Una scuola* será necessário repensar toda a programação escolar, não em virtude dos conteúdos, mas dos estilos de ensino, das linguagens a utilizar e difundir e das modalidades de experienciar o mundo e os outros. Não se trata de organizar a didática por projetos, mas de compreender o conhecimento como um todo orgânico que requer diferentes perspectivas para ser compreendido e valorizado; de pensar as disciplinas como linguagens que nos ajudam a compreender graças à suas especificidades. O mundo se oferece ao conhecimento de quem cresce na sua inteireza: as propostas da escola devem levar isso em consideração, concordando em não decompô-lo em matérias, mas permitindo que as perguntas sejam percorridas na complexidade com que se manifestam (Illich, 1972). As áreas disciplinares deixam de corresponder a uma programação organizada em horas e aulas, e encontram espaço nos contextos de aprendizagem, tornando-se chaves de leitura para reler aquilo que foi experimentado. As disciplinas, portanto, não podem constituir o ponto de partida do conhecimento - que se apresenta de modo naturalmente transversal aos diferentes âmbitos - mas sim o ponto de chegada das pesquisas, na medida em que, no seu aprofundamento, exigirão linguagens específicas e instrumentos dedicados, interceptando assim aqueles que, por convenção, pertencem a uma disciplina ou outra. Neste sentido, as linguagens disciplinares são aprofundadas a partir de problemas complexos, refinando-se de modo progressivo, a fim de que a sua padronização não seja nunca separada da complexidade do saber.

Por todas estas razões, a avaliação não deve ser considerada uma arma, nem mesmo um instrumento, mas uma relação: é o modo de construir relações na escola entre as pessoas e entre as pessoas e as coisas; entre as coisas e o conhecimento; entre o conhecimento e o significado (Tamagnini, 2016). A avaliação é uma dimensão interpretativa, tem a ver com o significado das coisas, que devem ser continuamente traduzidos para serem compreendidos pelos diferentes atores envolvidos. As crianças e os jovens na escola deveriam ser observados, ouvidos, questionados, valorizados (Montessori, 1950), através de instrumentos e oportunidades permanentes. A documentação dos projetos e processos é o instrumento que sustenta esta possibilidade, a partir da qual é possível, posteriormente, também construir avaliações. Mas os professores também deveriam ser continuamente observados e escutados, valorizados através de instrumentos e oportunidades permanentes. A documentação do



seu trabalho deve andar de mãos dadas com a dos alunos. Todo professor deveria equipar-se de instrumentos de auto-observação, de descrição de sua própria conduta para compreender sua própria forma de trabalhar e continuamente coloca-la em relação com o desempenho de seus alunos. Por fim, deveriam ser proporcionados momentos permanentes de observação recíproca, com oportunidades de supervisão de grupo. Nesse sentido, na escola não deveria haver avaliações em notas, nem em julgamentos padronizados para ninguém (Illich, 1968), mas sim avaliações descritivas, amplificadoras, poéticas, ricas (Antonacci, in Mottana 2009).

A avaliação deveria, portanto, tornar-se um sistema orgânico de documentação dos processos, discutidos nos percursos do grupo e dos indivíduos, por meio de materiais oportunos que sirvam para focar nos pontos fortes e nos pontos críticos (Guerra, 2013 ; Resnick, 2017).

Neste modo deveriam ser entendidas as tarefas de casa (Meirieu, 2003), ou seja, como oportunidades de trabalho individual e/ou em grupo que visam ampliar o trabalho realizado na escola, através da busca de conexões entre este e a realidade cotidiana de cada um, em respeito por um tempo - o tempo extra-escolar - em que cada aluno e cada professor devem poder deixar livremente decantar e desenrolar as coisas feitas e aprendidas na escola. Porque mesmo o saber e o conhecimento precisam de tempo e espaço para amadurecer e crescer. Por estas razões, *Una scuola* prefere conceber as tarefas de casa como focalizadoras de olhares, que têm como objetivo manter elevado o nível de observação, a curiosidade e o hábito de fazer-se perguntas, mesmo para além do tempo escolar e em relação a ele, e não como um exercício complementar ou de aprofundamento - que deveria permanecer dentro do horário escolar, especialmente quando a escola é em período integral.

## **Linguagens**

Em *Una scuola*, um grande espaço deve ser projetado para o exercício da imaginação. A imaginação é uma faculdade cognitiva fundamental e frequentemente esquecida na escola. Não se trata da fantasia, isto é, a busca por algo inexistente, original e novo. Imaginação é compreender, aprender e relacionar-se com o mundo mediados pelas imagens, portanto com a linguagem simbólica da arte: com a poesia, o teatro, o cinema, a música, a dança. Todas as artes devem tornar-se um veículo e uma linguagem de aprendizagem - e não um mero ornamento decorativo de um saber conceitual e abstrato - para dar valor ao aprender graças à experiência estética e à beleza (Antonacci, 2012b).

O corpo é um lugar na escola, existem os corpos das coisas, o corpo da Natureza e existem os corpos das crianças e jovens e dos professores que interagem continuamente, mesmo que em grande parte inconscientemente. Na escola que pensamos, a materialidade e o corpo são mais tematizados e mais ativos (Massa, 1998), graças

também a disciplinas especializadas numa perspectiva de integração entre corpo e mente, como nas artes performativas (música, dança, teatro, circo) ou nas disciplinas marciais, fundamentais para a experimentação das emoções e sua gestão, mas também na meditação e no yoga para dar espaço à alma e à espiritualidade (Antonacci, 2012b).

O corpo precisa ser ainda mais valorizado na cotidianidade da escola (Massa, 1998), em todos os momentos do dia e em todas as experiências didáticas (Gamelli, 2011), pois a aprendizagem é dinâmica e não acontece apenas sentado e parado, mas em pé, em movimento, deitado, de cabeça para baixo.

Nesta escola a tecnologia se propõe, antes de tudo, como mais uma linguagem inteligente à disposição da pesquisa, sempre em diálogo com as muitas outras linguagens. A tecnologia não se apresenta aqui como uma panaceia para a solução de problemas educacionais - como em muitos modelos futuristas sem raízes - mas como um instrumento a serviço da documentação e da transformação de contextos, das linguagens e das relações, com pensamento crítico e reflexivo sobre os problemas e os inconvenientes que a sua rápida e irreversível transformação impõe em todos os contextos educativos, insinuando-se nos laços mais estreitos das relações entre crianças, adultos e jovens (Resnick, 2017).

A escola que imaginamos pode não incluir horas dedicadas ao ensino da religião, mas deve, em todo caso, proporcionar a possibilidade de abrir espaço para diferentes crenças. Espaço e tempo devem ser dedicados à possibilidade de cada um cultivar a sua própria espiritualidade, como indivíduo em diálogo com outros indivíduos e com as energias que habitam o mundo, bem como com o mais profundo de si mesmo.

Na escola com que sonhamos, gostamos – enfim – de dar um valor especial à palavra memória. Se, de fato, por um lado temos grande curiosidade e atenção pela inovação dos processos e instrumentos, ao mesmo tempo queremos preservar a memória, que não é simplesmente um reservatório de noções, ideias ou recordações, nem uma técnica, mas um verdadeiro processo cognitivo (Steiner, 1998). A memória é conhecimento, de um lado atento à história pessoal, à própria biografia e ao próprio processo de transformação entre crescimentos, involuções, voos e retornos. Mas também um processo de compreensão da história da comunidade, dos grupos, das sociedades e do mundo, e também um vetor de compreensão do sentido de pertença ao tecido mais amplo da vida em comum e da aprendizagem nos contextos em que vivemos.

A memória também deve ser um exercício e uma paixão, pois é uma técnica do coração (aprender de memória em outras línguas é aprender par coeur ou by heart) e deve ser nutrida no coração e pelo coração. Por isso, em *Uma scuola* pensamos que é necessário recuperar a antiga arte da mnemônica para exercitar-se a recordar, graças a um processo que tem raízes antigas. Este é um conhecimento perdido e esquecido (ou quase) que nada tem de mecânico ou sem sentido, porque se apoia no mundo rítmico, musical e

poético da arte, graças a poemas, poesias, rimas, canções, contos e outros jogos (Lanzi, 2012).

O projeto *Una scuola* realiza-se, portanto, ao longo de alguns eixos principais, com a intenção de desenvolver uma proposta orgânica a partir deles e que conecte pressupostos teóricos com escolhas metodológicas da forma mais coerente possível. Isso, para traduzir em ações o pensamento de uma escola que não se imagina extraordinária, mas que é constantemente orientada para a atualização e a evolução, a fim de tornar possível à todos encontrarem oportunidades úteis para alcançar “o pleno desenvolvimento da pessoa humana”, de todas as pessoas. *Una scuola* se propõe a tornar ordinárias as *Indicações*, as *Recomendações* e intenções de uma projetualidade e de uma reflexividade que já há muito falam de uma renovação que não tem teme ser continuamente repensada.

## **Bibliografia**

- Agazzi R. (1950), *Guida per le educatrici dell'infanzia*, La Scuola, Brescia. Antonacci F., Guerra M. (2018), *Nuove ermeneutiche per una scuola che cambia*, in *Scuola Democrazia Educazione. Formare ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà*, Pensa Editore, Lecce, Rovato (BS).
- Antonacci F., Guerra M. (2016), *Una Scuola (A school)*, in Acharya D.R., Kulkarni S. (a cura di), in *Search of Creativity: A compilation of international studies*, Council for Creative Education (CCE), Finland.
- Antonacci F. (2012), *Puer ludens. Antimanuale per poeti, funamboli, guerrieri*, FrancoAngeli, Milano.
- Antonacci F. (a cura di) (2012b), *Corpi radiosi, segnati, sottili. Ultimum a una pedagogia dal “culo di pietra”*, FrancoAngeli, Milano.
- Antonacci F., Rossoni E. (a cura di) (2016), *Intrecci d'infanzia*, FrancoAngeli, Milano.
- Biondi G., Borri S., Tosi L. (a cura di) (2016), *Dall'aula all'ambiente di apprendimento*, Altralinea, Firenze.
- Ceppi G., Zini M. (a cura di) (1998), *Bambini, spazi e relazioni. Metaprogetto di ambiente per l'infanzia*, Reggio Children, Reggio Emilia.
- Ciari B. (1972), *I modi dell'insegnare*, Editori Riuniti, Roma. Corlazzoli A. (2013), *Tutti in classe*, Einaudi, Torino.
- Csikszentmihalyi M. (1990), *Flow: The Psychology of Optimal Experience*, Harper and Row, New York.

- Dewey J. (1951), *Scuola e Società*, La Nuova Italia, Firenze.
- Farnè R. (2011), *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*, Bononia University Press, Bologna.
- Fielding M., Moss P. (2014), *L'educazione radicale e la scuola comune. Un'alternativa democratica*, Junior-Spaggiari, Parma.
- Foucault M. (1976), *Sorvegliare e punire. La nascita della prigione*, Einaudi, Torino. Freinet C. (Eynard R. a cura di) (2002), *La scuola del fare*, Junior, Azzano San Paolo (BG).
- Freire P. (2011), *La pedagogia degli oppressi*, Gruppo Abele, Torino. Gamelli I. (2011), *Pedagogia del corpo*, Raffaello Cortina, Milano.
- Gardner H. (1987), *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano.
- Gray P. (2013), *Free to Learn: Why Unleashing the Instinct to Play Will Make Our Children Happier. More Self-Reliant. and Better Students for Life*, Basic Book, New York.
- Guerra M. (a cura di) (2015), *Fuori. Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*, FrancoAngeli, Milano.
- Guerra M., Antonacci F. (2017), *Renewing school: theories and methodologies for a project of engaged research for scholastic innovation*, in EDULEARN17, IATED Academy.
- Guerra M., Luciano E. (2009), *La relazione con le famiglie nei servizi e nelle scuole per l'infanzia*, Junior, Bergamo.
- Guerra M. (2013), *Progettare esperienze e relazioni*, Junior-Spaggiari, Parma. Guerra M., Luciano E. (a cura di) (2014), *Costruire partecipazione*, Junior-Spaggiari, Parma.
- Guerra M. (2016), "Piccole cose. Esplorazioni di un'altra didattica", *MeTis. Temi, indagini, suggestioni*, anno 6, vol. 2, dicembre.
- Guerra M. (a cura di) (2017), *Materie intelligenti*, Junior-Spaggiari, Parma. Illich I. (1972), *Descolarizzare la società*, Mondadori, Milano.
- Lanzi C. (2012), *Iniziazione e magia nei giochi dell'infanzia*, Simmetria, Roma.
- Lightfoot-Lawrence S. (2012), *Il dialogo tra genitori e insegnanti. Una conversazione essenziale per imparare gli uni dagli altri*, Junior-Spaggiari, Parma.
- Lodi M. (1970), *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*, Einaudi, Torino.
- Lorenzoni F. (2014), *I bambini pensano grande. Cronaca di un'avventura pedagogica*, Sellerio, Palermo.
- Malaguzzi L. in Edwards C., Gandini L., Forman G. (a cura di) (1995), *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Junior, Bergamo.
- Meirieu P. (2003), *I compiti a casa. Genitori, figli, insegnanti: a ciascuno il suo ruolo*, Feltrinelli, Milano.
- Michéa J.C. (2005), *L'insegnamento dell'ignoranza*, Metauro, Pesaro.

Massa R. (1998), *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Roma-Bari. Melazzini M. (2011), *Insegnare al Principe di Danimarca*, Sellerio, Palermo.

Montessori M. (1950), *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano.

Morin E. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Cortina, Milano.

Mottana P. (a cura di) (2009), *L'immaginario della scuola*, Mimesis, Milano.

Neill A.S. (1979), *Summerhill. un'esperienza educativa rivoluzionaria*, Rizzoli, Milano.

Orsi M. (2006), *A scuola senza zaino*, Erickson, Trento. Papini G. (1919), *Chiudiamo le scuole*, Vallecchi, Firenze.

Pasolini P. (1976), *Abolire la scuola dell'obbligo e la televisione*, in *Lettere Luterane*, Einaudi, Torino.

Pennac D. (2008), *Diario di scuola*, Feltrinelli, Milano.

Pizzigoni G. (1950), *Le mie lezioni ai Maestri delle Scuole Elementari d'Italia*, La Scuola, Brescia.

Reggio Children - Project Zero (2009), *Rendere visibile l'apprendimento. Bambini che apprendono individualmente e in gruppo*, Reggio Children, Reggio Emilia.

Resnick M. (2017), *Lifelong Kindergarten. Cultivating Creativity through Projects, Passion, Peers and Play*, MIT Press, Cambridge, Ma.

Robinson K. (2012), *The Element: trova il tuo elemento, cambia la tua vita*, Mondadori, Milano.

Robinson K. (2015), *Fuori di testa. Perché la scuola uccide la creatività*, Erickson, Trento.

Salen K. (2011), *Quest to Learn: Developing the School for Digital Kids*, MIT Press, Cambridge, Ma.

Salen K. (2008), *The Ecology of Games: Connecting Youth, Games, and Learning*, MIT Press, Cambridge, Ma.

Scuola di Barbiana (1969), *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze.

Smith K. (2012), *Come diventare un esploratore del mondo*, Corraini, Mantova.

Steiner G. (1998), *Vere presenze. Contro la cultura del commento, una difesa del significato dell'arte e della creazione poetica*, Garzanti, Milano.

Suits B. (2005), *The Grasshopper. Games, Life and Utopia*, Broadview Press. Tamagnini D. (2016), *Si può fare*, Meridiana, Molfetta-Bari.

Vaneigem R. (2010), *Avviso agli studenti*, PianoB, Prato.

Weyland B. (2014), *Fare scuola. Un corpo da reinventare*, Guerini, Milano.

Zavalloni G. (2008), *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e non violenta*, Emi, Bologna.

2006/962/EC - Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning.

17.1.2018. COM (2018) 24 final. 2018/0008 (NLE) - Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning.

D.M. 16 novembre 2012, n. 254 - Indicazioni nazionali per il curricolo delle scuole dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione.

Legge 13 luglio 2015, n. 107 - Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti, e suoi Decreti attuativi, 2017.

Documento 22 febbraio 2018 - Indicazioni nazionali e nuovi scenari, a cura del Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione.