
CURRÍCULO, AUTONOMIA E CIDADANIA: A experiência da Scuola-Città Pestalozzi¹ em Florença/IT

Giovanna del Gobbo^(*)
Laura Cristina Vieira Pizzi^(**)

Non esiste autogoverno senza dialogo, ed è per questo che noi non abbiamo conosciuto l'autogoverno o almeno ne abbiamo raramente percepito l'esistenza. [...] Tra di noi, invece, predomina il mutismo dell'uomo, la sua non partecipazione alla soluzione dei problemi comuni. A causa del tipo di colonizzazione che abbiamo subito, ci è mancata del tutto l'esperienza della vita comunitaria (PAULO FREIRE, 1973).

BREVE HISTÓRIA DA SCUOLA-CITTÀ PESTALOZZI

A primeira impressão² que se tem da Scuola-Città Pestalozzi, ou apenas “Scuola Città” como é comumente chamada, é de certa forma desapontadora. Fica numa rua típica do centro histórico de Florença, com prédios muito antigos e sem muita cor. Não se vê nenhuma indicação especial no endereço, que revele que ali se encontra uma escola tão reconhecida. A escola está guardada por um muro cinzento e alto que não permite que se veja seu interior. Na porta de entrada há um interfone. Por ser período de férias escolares, não havia estudantes e alguns professores estavam reunidos para finalizar o ano letivo, antes do verão. Enquanto esperava ser atendida pelo professor Matteo Bianchini³, encarregado de nos receber e que estava almoçando, era visível a simplicidade da escola: uma típica escola pública de médio porte que poderia estar no Brasil, com dependências e mobiliários que se misturavam entre uma arquitetura antiga, reformas e anexos novos que facilmente nos conduz a imaginar sua história.

A Scuola-Città Pestalozzi⁴, é uma escola pública fundamental fundada em dezembro de 1944, logo depois do fim da II Guerra Mundial, quando a cidade de Florença ainda se encontrava em ruínas empoeiradas, resultado de bombardeios nazistas. Nasceu, portanto, dentro do espírito de reconstrução de uma nova Itália e, o mais importante, da reconstrução do novo cidadão italiano. Reconstrução da destruição deixada pela guerra, mas principalmente das marcas do autoritarismo e do terror fascista que perduraram 20 anos no país.

1 <http://www.scuolacittapestalozzi.it/>

^(*) Professora do “Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia” da Università degli Studi di Firenze (UNIFI).

^(**) Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação - Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

2 A visita foi feita no dia 11 de junho de 2013.

3 Professor da escola.

4 Tradução: “Escola-cidade Pestalozzi”

A escola foi concebida por um professor da *Università degli Studi di Firenze* (UNIFI), Ernesto Codignola, juntamente com sua esposa Anna Maria Codignola, recebendo influência pedagógica dos grandes educadores modernos, particularmente Pestalozzi, inspirador do nome da escola. O principal legado dessa escola tem sido sua crítica radical ao modelo de ensino tradicional e autoritário, reafirmando seu caráter de escola inovadora, ativa e democrática, ou “Escola Nova”, que se mantém até os dias de hoje.

Segundo Cambi (1982), Codignola foi um dos pioneiros do grupo de educadores que o autor denomina de “scuola di Firenze”. Essa “escola” desenvolveu um modo peculiar de ver a educação, procurando associar a proposta marxista à perspectiva de escola democrática de Dewey, com forte espírito de uma escola ativa. “Democrazia e socialismo devono compenetrarsi per costituire una corretta educazione progressiva che non trova realizzazione nelle posizioni pedagogiche dei comunisti italiani⁵” (CAMBI, 1982, p. 99), porque os socialistas italianos daquele período tendiam a subordinar a educação e a cultura às exigências políticas, anulando a importância das mesmas. Dewey foi claramente situado numa posição política de esquerda no cenário educacional fiorentino e italiano. Para o autor, o legado do modelo educacional da “scuola di Firenze” se caracterizou

1) per la priorità della socializzazione e del nesso scuola-società, lavoro scolastico-ambiente, etc.; 2) per la sperimentazione aperta dei suoi orientamenti; 3) per l’evoluzione che si compie, attraverso il MCE⁶, da Dewey a Marx, a riconferma di una “parábola” che si rivela come strutturale in tutto il lavoro della ‘scuola’ (CAMBI, 1982, p. 124)⁷.

Os princípios da escola ativa de Dewey ganharam expressão marcante na Scuola-Città, assumindo a escola como comunidade e comunidade como sociedade (CAMBI, 1982). O nome “escola-cidade” nasceu da necessidade de formar cidadãos autogovernados para viver coletivamente em uma democracia e o entendimento era de que isso só seria possível no contexto citadino, reproduzindo na escola as estruturas básicas de organização de uma cidade. Portanto, a escola deveria ser organizada de forma semelhante a uma cidade. O nome da escola deixa claro seu papel de formar cidadãos, uma experiência vital para aquela sociedade italiana, que estava se

⁵ “Democracia e socialismo devem se penetrar para constituir uma boa educação progressista que não encontra realização na posição pedagógica dos comunistas italianos”.

⁶ Movimento di Cooperazione Educativa (MCE): grupo de ponta de italianos empenhados social e politicamente com a educação nos anos 50 e 60 (CAMPI, 1982, p.109). Esse grupo ainda existe e se mantém ativo na Itália. <http://www.mce-fimem.it/home.html>

⁷ 1) pela prioridade de socialização e do nexos escola-sociedade, trabalho escolar-ambiente, etc.; 2) pela experimentação aberta da sua abordagem; 3) pela evolução que se dá, através do MCE, de Dewey a Marx, a confirmação de uma ‘parábola’ que se revela como estrutural em todo o trabalho da ‘escola’.

reconstruindo de uma das mais trágicas experiências de sua história recente. Educação e cidadania representavam cultura e sabedoria de vida, vividas através de práticas cooperativas (Codignola e Codignola, 1962). Para Codignola, aqueles alunos deveriam reconquistar sua cidadania para poder viver dignamente na cidade de Florença e a escola deveria ser a instituição mais importante nesse processo.

A escola foi oficialmente reconhecida pelo *Ministero Della Pubblica Istruzione* da Itália em 10 de agosto de 1946, como uma “escola de diferenciação didática”, o que lhe conferiu um caráter de *escola experimental*, com ampla autonomia didática e administrativa desde seu primeiro ano de funcionamento. A escola, ao ter sua autonomia reconhecida, passou a ter todo respaldo governamental necessário para adotar o caminho didático-pedagógico que considerasse o mais apropriado. Esse aspecto singular da sua história está presente em toda sua organização e se manifesta de forma contundente na sua proposta curricular. Em linhas gerais, a autonomia didática da escola deveria seguir o método ativo, substituindo o método tradicional, ainda predominante nas escolas italianas naquele período. A escola nasce com um caráter experimental e, como afirmam Codignola e Codignola (1962), os(as) alunos(as) é que deveriam experimentar. Esse será nosso ponto de partida para apresentar como uma escola, com características tão singulares, tem inspirado outras experiências educacionais dentro e fora do contexto italiano até os dias de hoje.

A Scuola-Città Pestalozzi é uma escola pública de tempo integral desde sua criação, com duração de oito anos, correspondendo ao ensino fundamental, destinada a receber meninos e meninas. Está situada no centro histórico de Florença, no bairro Santa Croce, onde se mantém até hoje. O bairro era considerado um dos mais pobres e mal afamados no período pós-guerra. Tinha capacidade de atender em média 150 crianças e adolescentes de ambos os sexos, do primeiro ao quinto e, posteriormente, até o oitavo ano escolar. Seu objetivo era atender crianças e adolescentes sobreviventes da II Guerra Mundial, que residiam no bairro. Eram crianças muito pobres antes da guerra e sua situação foi dramaticamente afetada ao seu término. Muitos tiveram seus pais mortos na Guerra e se encontravam numa situação de extrema insegurança econômica e social. Eram meninos e meninas de rua, que perambulavam pela cidade buscando formas de sobrevivência.

No entanto, aquelas crianças, por sua condição precária de vida, não viam na escola uma perspectiva que propiciasse uma vida melhor. Suas necessidades prioritárias se concentravam nas possibilidades imediatas de trabalharem em qualquer atividade que lhes garantissem a sobrevivência, e nesse aspecto parecia que a escola não teria nada de útil a oferecer. Segundo o Professor Matteo Bianchini, em geral, quando entravam na escola, paravam de estudar no quinto ano, não seguindo para o período pós-elementar (do sexto ao oitavo ano). Por ser uma escola-

cidade, o trabalho estava presente em todas as tarefas que eram distribuídas entre os estudantes por turnos e revezamento, das tarefas consideradas mais nobres às menos nobres. O trabalho estava presente também no seu currículo através da aprendizagem de um ofício e essa foi uma das formas de manter as crianças envolvidas com a escola durante os oito anos de sua formação, que iniciava aos 8 e terminava aos 16 anos.

Tutti partecipano a tutto. Dal servizio di portinaio e di cuoco alla tutela dell'ordine e della giustizia è un ingranarsi e integrarsi di attività che implicano le iniziative di tutti e coinvolgono le responsabilità collettive. La scuola è una città effettiva con tutta la ricchezza di articolazioni di una comunità che si governa da sé. Alle incombenze comuni fanno fronte insegnanti e alunni, a turno⁸ (CODIGNOLA; CODIGNOLA, 1962, p. 51).

O trabalho se transformou no eixo articulador de todas as atividades escolares. As normas originavam-se naturalmente das necessidades surgidas no exercício das atividades desenvolvidas coletivamente e das soluções de problemas concretos, às quais docentes e estudantes teriam que responder colaborativamente. Conforme Codignola e Codignola (1962) os fundamentos da escola eram baseado nos princípios da arte, do direito, da moral, da ciência e da filosofia, articulando-se a todas as atividades existentes na vida comunitária, próprias de uma cidade.

O currículo era inicialmente composto por conhecimentos da língua e literatura italiana e também do inglês, conhecimentos matemáticos, científicos, artísticos (música, canto, desenho, poesia), da geografia e história. Também eram ensinados hábitos de higiene, sexualidade, do corpo humano (CODIGNOLA; CODIGNOLA, 1962, p. 36) associados à ginástica. Os trabalhos realizados na horta, no jardim, na enfermaria e na cozinha também faziam parte das atividades escolares. Entre os ofícios, eram ensinados saberes sobre aprendiz de operário, mecânico, tipografia, datilografia, estenografia, artesanato entre outros. É notável a iniciativa de oferecer uma sólida formação científica e cultural aos alunos, muito além de um caráter assistencialista, que poderia ser comumente esperado, considerando a condição social das crianças e jovens que frequentavam a escola.

Nenhum conhecimento era ensinado de forma abstrata. Todos eram contextualizados nas atividades cotidianas da administração e do trabalho desempenhado pelos estudantes no contexto da organização da escola-cidade. Em particular ler, contar e escrever, assim como a expressão oral,

⁸ “Todos participam de tudo. Do serviço de portaria e cozinha à manutenção da ordem e da justiça é um entrosamento e integração de atividades que implicam a iniciativa de todos e envolvem a responsabilidade coletiva. A escola é uma cidade efetiva com toda a riqueza de articulação de uma comunidade que se governa a si mesma. Professores e alunos se revezam por turnos nas tarefas comuns.”

eram habilidades e conhecimentos constantemente requeridos nas tarefas cotidianas. O aprendizado não acontecia em aulas formais, tal como predominava na pedagogia tradicional.

Assim como existia uma organização dos saberes que as crianças deveriam aprender, existia uma organização social e política. As atividades de trabalho e as político-sociais tinham grande importância e eram características fortes da escola-cidade. Essas atividades visavam desenvolver a autonomia individual e, ao mesmo tempo, o sentido de democracia e de coletividade necessárias a um cidadão. Toda organização administrativa e pedagógica visava formar sujeitos com forte senso de autogoverno, democracia e trabalho colaborativo.

Apesar de existir uma direção e um conselho de pais e mestres, a escola contava com uma *Giunta cittadina*, presidida por um Prefeito (e seu vice), seis Assessores, responsáveis por áreas específicas (disciplina, finanças, cultura, trabalho público e recreação) além de oito funcionários com a incumbência de colaborar na execução. Todos os cargos eram compostos por estudantes eleitos/as. Podiam se candidatar quaisquer estudantes a partir do terceiro ano. A *Giunta* foi organizada já na fundação da escola e seu papel era organizar e regular toda vida da Scuola-Città, através do princípio da participação ativa na vida comunitária em todas as instâncias. Os casos que a *Giunta* não conseguia resolver, eram encaminhados para a direção da escola, cujo papel era predominantemente de assessoramento e observação. Havia também um “*Tribunale*” de responsabilidade da “*Corte d’Onore*” constituída de um presidente, de jurados, de um ministério público e de um juiz de conciliação, eleito pelos estudantes, constituído para julgar os casos mais graves de infração. Os casos de infração eram sempre reportados a essa Corte e o acusado tinha direito a um defensor. Os(as) alunos(as) participavam de todas essas instâncias como membros eleitos(as) e como eleitores(as), através de voto universal e secreto.

Um dos principais desafios da escola era atrair docentes, comumente habituados/as aos métodos tradicionais e passivos, para a proposta ativa da escola, que estimulava mais a experiência e a autonomia do educando. A escolha do método didático denotava uma clara dimensão social e política, especialmente pelo impacto formativo sobre seus alunos e alunas. Os/as docentes deveriam estar sensibilizados e afinados às implicações políticas e pedagógicas presentes no método.

Hoje, muita coisa mudou na Scuola-Città Pestalozzi. Santa Croce não é mais considerado um bairro pobre. Pelo contrário. É habitado por italianos e estrangeiros com uma condição socioeconômica muito confortável e elevado nível cultura. As famílias colocam seus filhos na escola por acreditarem na sua proposta pedagógica diferenciada. A escola foi aos poucos abandonando o método Pestalozzi e a organização como uma pequena cidade também foi diminuindo sua importância, conforme foram mudando a própria cidade de Florença e seus

habitantes, mas sem abandonar o caráter comunitário e de formação de cidadãos críticos e profundamente inseridos no seu contexto social.

A despeito de todas as mudanças inevitáveis ao longo de quase sete décadas de existência, a escola acima de tudo não perdeu seu caráter de escola experimental e de inovação pedagógica, de autonomia didática e de participação democrática dos estudantes, que continuam sendo suas características mais importantes. A Scuola-Città Pestalozzi faz parte hoje de uma rede italiana de três escolas nacionais de experimentação e inovação didática, juntamente com a “Rinascita” de Milão e a “Don Milani” de Gênova, sendo a única das três com os anos iniciais do ensino fundamental. Essa rede visa reafirmar a autonomia e o caráter experimental dessas escolas e, sobretudo, documentar as boas práticas como forma de promover possíveis réplicas em outras escolas, dentro e fora da Itália.

Segundo o Professor Matteo Bianchini, a escola hoje pode ser definida pelo “não método”. Na sua fala, nota-se uma grande confiança na autonomia e na capacidade dos docentes em manter viva a proposta político-pedagógica fundadora da escola, cuja principal característica sempre foi a de responder às demandas e necessidades dos(as) estudantes e de promover experiências democráticas e de cidadania. O “não método” reflete sobretudo o caráter experimental da escola, marca predominante desde sua fundação. Na Scuola-Città são introduzidas em primeira mão, as inovações pedagógicas tanto por parte do governo, quanto de iniciativa da comunidade escolar ou da Universidade de Florença. Não ter tido um único método na sua trajetória histórica, não significa que se tornou uma nave sem rumo.

A ORGANIZAÇÃO E A AUTONOMIA DA ESCOLA HOJE

Durante um breve *tour* nas dependências da Scuola Città, foi possível observar que as salas havia mobiliadas com mesas, cadeiras e estantes abertas com todo tipo de material didático, o quadro branco, o quadro das tarefas e dos turnos, etc. Notava-se que eram materiais intensamente usados. O pátio interno composto por grandes árvores, plantas, flores e hortas, permanece praticamente o mesmo desde sua criação. Muito amplo, com sombra e agradável de estar. Foi possível observar que existiam salas que não eram muito comuns em outras escolas públicas, como por exemplo, uma oficina de marcenaria, com ferramentas de todo tipo (tornos, serras, pedaços de madeira, parafusos, pregos, martelos, tintas, etc.), para a realização de trabalhos manuais. Também havia uma sala relativamente pequena com um palco para os ensaios teatrais e outras atividades artísticas, um ponto forte da escola. Outro elemento importante: internet sem fio com filtro de navegação em toda escola para que os alunos pudessem usar seus tablets nos horários permitidos e

acessar sites também permitidos. Na verdade, o que a escola tem de realmente especial é sua proposta administrativa e pedagógica e sua equipe de docentes e administradores, que provocam um forte impacto sobre sua organização curricular.

Seguindo seu legado de autonomia reconhecido oficialmente pelo governo italiano, a própria escola seleciona seus(uas) docentes, pois importa escolher aqueles(as) que se identificam com seu espírito democrático e de laboratório de experimentação. Possui um Laboratório de Pesquisa ou “*Laboratorio di Ricerca e sperimentazione didattica*”, que é ao mesmo tempo um *locus* de formação permanente de docentes. Essa autonomia de escolher docentes é fundamental para que se mantenha viva sua dimensão inovadora. Os(as) docentes podem também solicitar transferência para a escola. Ao serem aprovados, após análise do seu perfil profissional e segundo os requisitos estipulados pela escola, passam por um ano semelhante a um “período probatório”, que é por natureza um período de acompanhamento e de formação, até serem finalmente aceitos. Há pelo menos três docentes a mais na escola, que também atuam em sala de aula.

Todos(as) os(as) docentes, sem exceção, participam das atividades propostas pela escola, seja na forma de projetos financiados pelo governo, seja por pesquisas realizadas em conjunto com a UNIFI, seja por iniciativa dos(as) docentes da própria escola e há uma certa flexibilização da carga horária docente, para que possa permitir uma recomposição do grupo, sem sobrecarregar ninguém (DOGLIANI, 2011, p. 63).

Um destaque merece ser dado ao “*Laboratori adulti*”, que funciona há muito tempo na escola. O laboratório é composto por todos(as) docentes da escola de acordo com sua disciplina ou área de ensino e desempenha a importante função de formação em serviço dos(as) docentes. É uma instância de aprofundamento dos conhecimentos disciplinares e troca de experiência didática entre os docentes da escola, do primeiro ao oitavo ano. Periodicamente, a escola coleta as necessidades formativas de toda sua equipe profissional, visando atender as demandas e os problemas emergentes.

Conforme relata Dogliani (2011), a escola atua ainda em duas frentes importantes na comunidade educacional de Florença. De uma parte, atende aos pedidos de formação de escolas da região e do país. E de outra, através de um convênio de estágio com a Faculdade de Ciências da Formação da Universidade de Florença (UNIFI), oferece estágio na escola aos futuros educadores, com um caráter mais personalizado e mais qualificado.

Segundo Gambini, (2011), a organização da Scuola-Città, mantém ainda hoje algumas características bastante inovadoras. A autora destaca as mais importantes:

L'unicità oltre che della Direzione anche degli Organi Collegiali (Collegio dei docenti e Consiglio di Istituto unici per elementari e medie);

La suddivisione dell'intero inter formativo dei ragazzi in quattro bienni (in cui il 3° biennio, composto dalle classi V elementare e I media, assume un particolare significato di connessione fra i due gradi scolastici comunemente separati);

l'organizzazione di 'gruppi interclasse' settimanali e scolti da tutti i ragazzi nell'ambito di ogni biennio con attività di laboratorio delle strutture 'giornale' e 'biblioteca', Che assumono 'un'essenziale funzione di sostegno e di stimolo delle attività educative e didattiche per l'intero organismo scolastico';

La riorganizzazione di un 'Ufficio Studi' e l'istituzione di un gruppo di coordinamento per il sostegno agli handicappati: organismi Che assumono una grande importanza sul piano della gestione collettiva della scuola e della condivisione delle scelte fatte come scuola⁹ (p. 52).

O que chama a atenção, no entanto, é a complexidade das instâncias de gestão da *Scuola-Città*. O objetivo dessa estrutura de gestão é favorecer ao máximo a participação de todos os/as sujeitos envolvidos(as) na vida da escola e manter o espírito participativo. Os órgãos gestores¹⁰ são os seguintes:

- *Comitato Scientifico*: seu papel é coordenar as novas experiências e o corpo de docentes. É composto de nove membros, entre os quais o *Dirigente Scolastico*, que tem o papel de monitorar todas as etapas das pesquisas e experimentações em andamento na escola. Conta com representantes da Universidade e outras entidades de pesquisa. Conforme se renovam os projetos de pesquisa, outros membros podem ser incluídos. Fazem parte ainda, num nível consultivo, os docentes do *Ufficio Studi*, por ser o grupo que coopera com a direção da escola.
- *Collegio degli Operatori Scolastici*: é composto pelos docentes da escola, os suplentes, docentes de apoio e funcionários. É subdividido em comissões de gestão e

⁹ A unicidade, bem como a Direção também dos Órgãos Colegiados (Colegiado de docentes e Conselho di Istituto únicos para os anos iniciais e finais do ensino fundamental); A subdivisão de toda a educação fundamental em biênios (em que o terceiro biênio consiste no último ano dos anos iniciais e o primeiro ano dos anos finais do ensino fundamental e assume um significado de conexão entre os dois níveis de ensino, comumente separados); A organização de 'grupos interclasse' semanais compreendendo todos os estudantes no âmbito de cada biênio com atividades de laboratório de 'jornais' e 'biblioteca', que assumem uma função essencial de sustentar e estimular a atividade educativa e didática de todo o organismo escolar; A reorganização de um 'Departamento de Pesquisa' e a criação de um grupo de Coordenação de apoio a pessoas com deficiência: organismo que assume uma grande importância no plano de uma gestão coletiva da escola e da partilha de suas escolhas."

¹⁰ <<http://www.scuolacittapestalozzi.it/organ-di-gestione/>>.

pesquisa e partilha dos projetos em andamento. Conforme o caso, também consulta representantes, parceiros e autoridades externos.

- *Consiglio d'Istituto*: tem a responsabilidade de gerir a escola como um todo, incluindo as tarefas decidir sobre os projetos de pesquisa, a regulamentação, o uso do espaço físico da escola, o calendário escolar, a aprovação de projetos que estejam de acordo com o Plano de Oferta Formativa, etc. É composto de representantes eleitos dos pais, professores e do pessoal de apoio da escola e o diretor.
- *Consiglio degli alunni*: é formado por três representantes de cada classe e se ocupa das questões propostas nas Assembleias de classe ou do docente encarregado de acompanhar a atividade do Conselho. Decide sobre regras de convivência, de gestão do espaço escolar e faz propostas de atividades.
- *Dirigente Scolastico*: é o diretor da instituição. Com ele atuam o Professor Coordenador, o Coordenador do experimento e o Departamento de Pesquisa.
- *Ufficio Studi*: é composto por representantes dos professores das equipes dos biênios e por professores que realizam tarefas específicas relacionadas à autonomia da escola e a coordenação de experimentação. É um grupo de consulta e acompanhamento que coopera com a direção da escola.
- *Consiglio d'Interclasse*: é composto pelos docentes da equipe dos biênios e dos representantes dos pais das turmas interessadas. Se reúnem periodicamente para programar e organizar as atividades comuns das turmas do biênio.
- *Consiglio dei genitori rappresentanti di classe*: é um órgão com função de consulta e proposta e constituído por todos os representantes das oito turmas da escola. Se reúne periodicamente com o diretor e o coordenador de experimentação para coordenar atividades comuns na escola. Recolhe as necessidades e propostas e discute eventuais problemas provenientes das Assembleias de classe.
- *Équipe di biennio*: cada equipe é formada pelos docentes que atuam nas turmas do biênio. Estes grupos se reúnem para a programação das áreas curriculares e das atividades comuns às duas turmas que compõem o biênio. Periodicamente a equipe revê as atividades e avalia os alunos. Também se reúnem com as famílias tanto em encontros individuais e coletivos, nos biênios e nas assembleias de turma.

A complexidade dessa estrutura reflete a longa tradição de autonomia, de participação democrática da comunidade escolar e de inovação através de projetos de pesquisa. Essas características se refletem na forma como o currículo se organiza. O que merece ser destacado é que a autonomia da escola assume uma qualidade diversa, na medida em que é acompanhada de projetos de pesquisa vinculados a acordos e projetos, contando com parceiros institucionais de pesquisa que atuam diretamente na comunidade escolar. É uma autonomia qualificada e ao mesmo tempo orientada por objetivos de pesquisa muito bem definidos e discutidos com a comunidade escolar.

A legislação nacional italiana prevê desde 1999 a autonomia escolar e a possibilidade para a escola de ampliar a oferta formativa, adequando-a aos vários contextos e à demanda das famílias e à autonomia do território, com o objetivo de garantir o sucesso formativo de forma coerente à finalidade geral do sistema de instrução estabelecido em nível nacional, mas também em respeito aos diversos contextos territoriais. A Scuolla-Città Pestalozzi é expressão dessa autonomia e desde 2006 tem sido uma “Escola Laboratório”, se tornando também um “Centro-risorse”, capaz de ativar o potencial de aprendizagem e inovação. De 2006 em diante, o trabalho pedagógico da escola assume uma outra qualidade: “*esperimentare modelli e renderli non solo trasferibili, ma anche in grado di stimolare processi di innovazione*”¹¹ (OREFICE; DOGLIANI; DEL GOBBO, 2011, p. 11). Sua autonomia é de caráter jurídico-estatal, reconhecendo e aprofundando uma história já construída de pesquisa¹² e de experimentação, situa-a numa posição privilegiada de fazer suas próprias escolhas e decidir sobre seus caminhos pedagógicos.

A ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO E AS EXPERIÊNCIAS DE DEMOCRACIA

A escola não adota um horário rígido de entrada dos alunos. Dessa forma, os alunos nunca estão atrasados, pois há um período de meia-hora da abertura do portão de entrada até o início das atividades para que os alunos cheguem, conversem uns com os outros livremente nas dependências da escola até se acomodarem e comecem as atividades pedagógicas. Também não há campainha e nem é necessária autorização para ir ao banheiro. Os três primeiros anos da educação fundamental são prioritariamente baseados na observação e na experimentação da vida cotidiana que um(a)

¹¹ “experimentar modelos e torná-los não somente transferíveis, mas também ser capaz de estimular processos de inovação”.

¹² É importante acrescentar que as pesquisas inovadoras têm sido realizadas na escola através da abordagem da Pesquisa Ação Participativa, em parceria com os pesquisadores da UNIFI.

pequeno(a) cidadão(ã) deve conhecer e se apropriar. O saber deve estar associado a essa experiência imediata concreta da vida cotidiana e de seus problemas, seguindo o modelo da escola ativa.

Segundo Gambini (2011), as inovações curriculares da escola seriam:

La identificazione di aree di attività e discipline con le quali realizzare uno sviluppo di contenuti e metodologie in un curriculum continuo dalla prima elementare alla terza media;

Il funzionamento di ‘laboratori didattici’, costituiti da tutti gli insegnanti che nella scuola sono impegnati in ciascuna delle quattro aree formative e finalizzati alla discussione e alla definizione di obiettivi, contenuti, strategie di insegnamento-apprendimento e procedure di verifica delle attività curricolari;

La costituzione dei ‘consigli di biennio’ per programmare l’attività didattica, collegare e confrontare gli interventi, elaborare percorsi educativi adeguati soprattutto per i bambini in difficoltà¹³ (p. 52-53).

Os(as) docentes da escola trabalham combinando atividades de laboratório, conteúdos das disciplinas (currículo vertical), e projetos, por entenderem que as disciplinas, por si só, tendem a fragmentar o currículo. Essa diversidade também é considerada muito mais estimulante para os estudantes, tornando a aprendizagem mais eficaz (GAMBINI, 2011). Segundo a autora, os projetos foram uma forma de manter viva algumas características fundadoras da escola e seu caráter de laboratório de experimentação “che cerca di mettere in pratica, scegliere gli strumenti, valorizzare le competenze di ciascuno, responsabilizzare e coinvolgere i ragazzi, individuare esigenze di documentazione e di ricerca a livello adulto¹⁴” (p. 56).

Para os docentes, trabalhar por projetos permite também uma certa flexibilidade na carga horária das suas atividades de ensino, que uma grade curricular tradicional rígida não permitiria. Os anos escolares são agrupados em pares e as disciplinas por áreas. Os biênios são organizados da seguinte forma: 1º e 2º anos, 3º e 4º anos, 5º e 6º ano e 7º e 8º ano do ensino fundamental. O período do 6º ao 8º ano corresponde ao segundo segmento do ensino fundamental. As áreas curriculares

¹³ “A identificação das áreas de atividade e disciplinas com a qual realiza um desenvolvimento de conteúdos e metodologias em um currículo contínuo do primeiro ao último ano do ensino fundamental; O funcionamento de ‘laboratório didático’, constituído de todos docentes que atuam na escola e atuam em cada uma das quatro áreas e finalizar as discussões e definições dos objetivos, conteúdos, estratégias de ensino-aprendizagem e procedimentos de avaliação das atividades curriculares; A constituição do ‘Conselho de biênio’ para programar as atividades de ensino, anexar e comparar intervenções, desenvolver programas educativos apropriados, especialmente para crianças em dificuldades.”

¹⁴ Que procura colocar em prática, escolher instrumentos, valorizar a competência de todos, responsabilizar e envolver os estudantes, identificar as necessidades de documentação e de pesquisa dos docentes.

compreendem as disciplinas de matemática, as ciências, a língua italiana e inglesa, a história e o teatro, música entre outras.

No currículo estão presentes também, com um tempo específico na carga horária, algumas temáticas prioritárias a serem desenvolvidas durante os anos. Segundo o Professor Matteo Bianchini, foram definidas as seguintes: No 1º ano, o conceito de grupo; no 2º ano, as emoções relacionadas à raiva, vergonha, amizade, medo; nos 3º-4º anos, a tolerância e as frustrações. No 5º ano as questões de gênero. No 1º ano da etapa seguinte, a diversidade, no 2º ano o alcoolismo entre outros. Segundo o Professor Matteo Bianchini, essas temáticas têm o propósito de trabalhar o aprendizado emocional, relacional e a resiliência. Há uma psicóloga na escola e seu papel é acompanhar mais de perto as experiências sociais e emocionais dos(as) estudantes.

O Laboratório é composto por uma biblioteca, um jornal, um teatro e uma carpintaria. A biblioteca possui acervo composto por livros, revistas, discos, áudio e vídeo, mapas, materiais didáticos, CDRom, etc. O “Laboratório de Jornal” existe na escola desde o primeiro ano de sua fundação e é coordenado por docentes e um grupo de pais. O jornal possui vários níveis. O primeiro de veiculação de notícias das turmas, denominado de *Passaparola* aborda tudo sobre a comunidade escolar, suas atividades, eventos etc e é distribuída a todos em formato A4. O segundo é o *Tartaruga Express*, específico dos 3º e 4º biênios e é uma iniciativa da Prefeitura da cidade, com o intuito de promover o jornalismo dentro da escola. Todas as atividades do Laboratório Jornal são feitas em grupo, num esforço de envolver os estudantes, os professores e os pais. O Laboratório de Teatro tem sido bem atuante, desenvolvendo a leitura expressiva, a representação cênica, os jogos e todo o percurso de uma composição teatral. O Laboratório de Carpintaria tem cumprido por décadas o papel de reparar e restaurar o mobiliário e os materiais didáticos existentes na escola e feito pelos alunos. É um remanescente das atividades de trabalho desde os tempos da sua criação e visa manter viva a cultura do trabalho manual, juntamente com o programa de tecnologia da escola. A escola consegue aliar o trabalho manual, as artes e os conhecimentos de caráter mais científico e tecnológico, combinando todos esses saberes no seu currículo.

A proposta da escola visa à formação da cidadania ativa. A cidadania é vivida através das instâncias instituídas de participação dos alunos, tais como o Conselho de Alunos, composto pelos representantes de cada turma. O Conselho de Alunos da escola tem um organograma próprio e a cada ano se renova através de eleições diretas de seus representantes.

Uma experiência de cidadania ativa bem sucedida foi relatada por Costa (2011). A experiência foi realizada entre os anos de 2006 e 2007, com as turmas do 5º ano dos anos iniciais do ensino fundamental e nas três turmas seguintes, dos anos finais do ensino fundamental da Scuola-

Città. Durante as assembleias das turmas, constatou-se que havia uma demanda que repetidamente retornava aos debates dos estudantes: a falta de um espaço externo adequado para uso para atividades de recreação ou lúdico-esportivas. As Comissões do Ambiente e do Território do Conselho de Alunos começaram a mover esforços no sentido de atender a demanda dos colegas.

A primeira ação da comissão foi enviar uma carta ao Presidente da Comissão de Esportes do Bairro Santa Croce em Florença. Um mês depois, ocorreu a primeira reunião institucional do referido presidente com os estudantes, para explicar de que forma a demanda poderia ser atendida e através de que trâmites burocráticos e órgãos institucionais o Conselho de Estudantes deveria seguir. Por um período de um ano e meio ocorreram várias reuniões com o Presidente e o Conselho do bairro e com a secretaria técnica da prefeitura de Florença. Esse período, os alunos participaram ativamente em atividades de pesquisa, trabalhos em grupo, discussões, encontros com especialistas, reelaborações da proposta, entre outras. O resultado foi a comunicação de que a demanda havia sido aceita pelo presidente do bairro, em caráter de urgência e no projeto financeiro do ano de 2007. Em 2008 começaram as obras de construção do campo de futebol, basquetebol e voleibol no bairro.

Segundo Costa (2011), sem um contexto escolar positivo, não seria possível realizar uma experiência como esta, uma vez que se desenvolveu durante o horário curricular e precisava de uma autorização formal da instituição e do corpo docente para que os estudantes pudessem participar. Foi, portanto, uma atividade de fato curricular, autorizada pela escola, o que revela que a aprendizagem e a vivência da cidadania e da democracia, próprias do currículo transversal, é tão importante quanto os currículo vertical, aquele composto pelos saberes didáticos e científicos ensinados principalmente no contexto de sala de aula.

Outra característica importante é a forma como os(as) estudantes são estimulados(as) a resolver eles(as) próprios(as) seus problemas e desavenças, procurando desenvolver sua autonomia. Quando ocorre um conflito entre alunos(as), os(as) professores(as) orientam que os(as) mesmos(as) devem tentar chegar a um acordo fora da sala de aula, sem a interferência dos(as) docentes, coordenador(a) pedagógico(a) ou da gestão da escola. Quando o caso não se resolve entre as partes diretamente envolvidas, um(a) terceiro(a) estudante é escolhido(a) para mediar. Não se resolvendo, os(as) alunos(as) fazem uma espécie de júri para analisar o caso. As possíveis sanções não são entregues aos(as) estudantes. Um dos argumentos apresentados pelo Professor Matteo Bianchini, é que os estudantes tendem a ser mais rigorosos no tratamento das infrações que os docentes, tendendo a ter um caráter mais punitivo que pedagógico¹⁵. Os(as) estudantes são sujeitos ativos(as)

¹⁵ Essa tendência às punições extremas tem sido relatada também pelo Professor Giuseppe Iacucci, membro do comitê diretivo da Scuola Città, em uma situação ocorrida em 1945. O professor sentiu necessidade intermediar e ponderar as

e envolvidos(as) diretamente na gestão da escola, mas estão em processo de formação e os docentes não abrem mão de seu papel de educadores, quando necessário.

Um elemento importante do currículo escolar é a integração dos saberes com a didática que visa desenvolver habilidades e competências cognitivas voltadas para o desenvolvimento do cidadão ativo. Entre as diferentes competências que a Scuola-Città visa desenvolver nos estudantes, assume uma posição fundamental a construção da autonomia crítica do aluno e sua capacidade de cooperar e estabelecer relações com os outros. Em todas as atividades curriculares desenvolvidas na escola, como foram relatadas, estão presentes os saberes inerentes ao currículo e as competências, aliando currículo e didática de uma forma complexa e dinâmica. O desenvolvimento das competências não é um processo direto, mas indireto, pois não se revela num objetivo que se justifica por si mesmo.

Nesse sentido, a experiência da Scuola-Città é certamente importante. A escola está configurada como contexto relacional e como um ambiente de aprendizagem global muito maior do que o da classe, como geralmente acontece na escola. Como sugerido por Gambini (2011):

insegnanti e ragazzi sono chiamati ad assumersi responsabilità, a sviluppare attività, a promuovere iniziative sentendosi parte della comunità scolastica. Anche ai fini dello sviluppo di abilità e conoscenze si tende a valorizzare il più possibile le esperienze vissute collettivamente. E' piuttosto la vita comunitaria (con le sue esigenze e gli stimoli che propone) a suggerire e dare avvio all'attività didattica della classe, aderendo, così, alla convinzione che istruire non significa trasmettere un corredo sia pure ordinato di nozioni, ma stimolare il potere di osservare e di pensare (p. 50)¹⁶.

A autora acrescenta ainda que, “lavorare e avere, insieme, la possibilità di interrogarsi sul proprio lavoro non soltanto – come di solito succede – da soli, ma nella ricerca svolta in comune con gli altri, è ciò che ha permesso di tenere viva Scuola-Città come laboratorio di sperimentazione”¹⁷ (p. 54).

discussões, numa reunião estudantil, quando um estudante sugeriu a expulsão de um colega com o qual teve uma desavença (CODIGNOLA; CODIGNOLA, 1962, p. 231). A punição proposta se mostrava severa demais em relação à infração cometida.

¹⁶ “Professores e alunos são chamados a assumir a responsabilidade, para desenvolver atividades, para promover iniciativas de se sentir parte da comunidade escolar. Também com o fim de desenvolver habilidades e conhecimentos tende-se a valorizar o máximo possível a experiência vivida coletivamente. É acima de tudo a vida da comunidade (com todas as suas exigências e estímulos que se propõe) para sugerir e dar início às atividades educacionais da classe aderindo, assim, à convicção de que instruir não significa transmitir um conjunto de noções ainda que bem organizado de noções, mas estimular o poder de observar e de pensar”.

¹⁷ “Trabalhar e ter, em conjunto, a capacidade de questionar o seu trabalho não apenas – como geralmente acontece – sozinho, mas na investigação realizada em conjunto com os outros, é o que nos permitiu manter viva a Scuola-Città como laboratório de experimentação”.

Se compreende nessa direção que a Scuola-Città não somente ajuda os/as estudantes a construir competências para a vida, mas a escola constantemente atualiza a própria competência didática e curricular. Para favorecer o desenvolvimento de competências de autonomia e cidadania ativa também a escola desenvolve a sua própria competência em um contexto de autonomia de gestão muito particular: a escola não se limita a seguir e aplicar indicações ministeriais nacionais, uma vez que é uma escola que exercita a própria autonomia buscando encontrar soluções inovativas, aprender constantemente e inovar a própria prática para fazer frente, através da atividade didática, aos novos problemas educativos que a sociedade apresenta.

CURRÍCULO, TRANVERSALIDADE E A FORMAÇÃO DO CIDADÃO AUTÔNOMO

Do que foi apresentado nos parágrafos precedentes, se compreende como o centro do trabalho didático e curricular dos docentes da Scuola-Città a aprendizagem dos(as) estudantes e em particular, para utilizar um termo que já há alguns anos vêm se firmando também na própria escola, as competências que os próprios estudantes devem construir para se tornarem cidadãos ativos. Se compreende como através das diversas competências que a Scuola-Città pretende desenvolver, assuma uma posição fundamental a construção da autonomia crítica do sujeito que aprende e a sua capacidade de cooperar e entrar em relação com os outros.

O motivo pelo qual se começou a afirmar que o conhecimento adquirido na escola deve se tornar uma “competência” está ligado aos caminhos críticos em que o aprendizado deve ultrapassar à mera possibilidade de “falar” sobre determinado tema, mas que permitisse a construção de um saber real e que pudesse ser útil fora do contexto escolar. Está, portanto, associada à possibilidade de usar o conhecimento em contextos significativos, que não se referem somente à sua mera reprodução, mas também à solução de problemas (BALDACCI, 2006).

Na reflexão internacional¹⁸ dos últimos anos, além da convergência na identificação de certas habilidades consideradas essenciais para o cidadão do futuro (MORIN, 2001), são enfatizadas algumas competências significativas no plano didático: as competências não são um conteúdos independentes do contexto ou que deva ser meramente ensinado. Possuem uma fisionomia multicomponencial e se alimentam no contexto da vida. Representam o sentido dos

¹⁸ Em particular *Competenze chiave per l'apprendimento permanente – Un quadro di riferimento europeo*, anexo à recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, de 18 de dezembro de 2006, relativo à aprendizagem permanente, publicado no Jornal Oficial da União Europeia em 30 de dezembro (2006/962/CE).

processos de ensino e aprendizagem, um fim a ser atingido, combinando conteúdos e métodos de implementação. Não é definida como um produto, mas antes como um processo complexo.

Assim como a Scuola-Città Pestalozzi, que trabalha com uma forte intencionalidade educativa e, mais que em outros contextos, é estruturada e institucionalmente destinada à formação de docentes e à experimentação, deve assumir um papel significativo na perspectiva didática que permite trabalhar na construção de determinadas competências, seguindo sua tradição fundadora. Portanto, os saberes e as competências na escola não são um patrimônio que o sujeito constrói individualmente, mas nasce da interação social em um determinado contexto amplo, com a sua prática e sua modalidade de ação que não apenas contribui para criar a competência, mas que permite a sua transformação: a escola também deve se desenvolver e se tornar competente. A perspectiva da escola se alinha à perspectiva ecológica apontada por Baldacci (2008).

Lo sguardo della pedagogia consiste nel concepire i problemi scolastici nel loro complesso, e nel prendere in considerazione gli effetti a lungo termine delle scelte educative [...] La peculiarità della pedagogia consiste nel fatto che anche quando si occupa di una problematica contestualizzata [...] la concepisce nella sua *interezza*, e dunque si fa carico dei connessi problemi educativi (il curricolo di istruzione, la dimensione socio-affettiva, le metodologie di insegnamento, l'organizzazione scolastica, ecc.) nella loro complessità e nelle loro molteplici e vicendevoli relazioni [...] Oltre a questa prospettiva "ecologica", per così dire, la pedagogia è caratterizzata dal fatto di non limitare il proprio sguardo ai risultati immediati o di breve termine per l'attività educativa [...], ma al contrario dal pensare le scelte educative nei loro effetti a lungo termine (BALDACCI, p. 19, 2008)¹⁹.

Tais reflexões são coerentes com uma epistemologia pedagógica de um currículo aliado à didática das competências em um contexto de gestão escolar verdadeiramente participativo. A abordagem da competência não apenas solicita ao sistema escolar de inovar sua prática didática e curricular, mas requer que a escola se coloque em permanente discussão: como um verdadeiro laboratório de ensino e aprendizagem. A existência de momentos reconhecidos de diálogo e comunicação em conjunto para identificar soluções para os problemas expressa a possibilidade de espaços de expressão e o desenvolvimento de competências transversais coletivamente. Uma visão

¹⁹ "O olhar da pedagogia consiste em conceber os problemas escolares na sua complexidade, e em considerar os efeitos a longo prazo das escolhas educacionais [...]. A peculiaridade da pedagogia consiste no fato que embora se trate de uma questão de contexto [...] é concebida na sua integralidade, e, portanto está repleta dos problemas educativos conexos (o currículo de instrução, a dimensão sócio-afetiva, a metodologia de ensino, a organização da escola, etc.), em sua complexidade e em suas relações múltiplas e recíprocas [...] além desta perspectiva "ecológica", por assim dizer, a pedagogia é caracterizada pelo fato de não limitar seu olhar para os resultados imediatos ou de curto prazo da ação educativa [...], mas pensando nas opções educativas e seus efeitos a longo prazo."

complexa da escola se dá pela via epistemico-cognitiva e a via ético-social (CAMBI et al., 2007) e os autores acrescentam que essa abordagem está empenhada cada vez mais em valorizar o princípio democrático, buscando uma democracia aberta, plural, ampla e pela qual o diálogo seja sempre seu catalisador. Esse é o caminho pedagógico da autonomia dos sujeitos.

A noção de competência ilustrada assume a fisionomia de um conceito integrador. Se pode afirmar que a competência se constrói sobre uma base de conhecimentos e se exprime como uso desse conhecimento como estruturalmente capaz de transferir sua validade para diversos campos, gerando dinamicamente uma espiral de novos conhecimentos e habilidades. As competências são portanto, o resultado prático de um processo de aprendizagem entendido de forma ampla (OLMI, 2000).

Para serem adquiridas mobilizam e coordenam uma série de recursos: cognitivos, afetivos, sociais, disciplinares. As competências necessitam dos saberes (CAMBI, 2004), tanto disciplinares, mas o objetivo não é apenas o conhecimento de um conteúdo seja ele científico ou político-social, mas a sua utilização crítica em diversos contextos e situações problemáticas. É necessário que os conhecimentos curriculares, que são portadores de saberes importantes no desenvolvimento da humanidade, seja positiva quanto negativamente, possam ser usados criticamente. Somente assim os conhecimentos disciplinares podem ser valorizados pelos/as estudantes. Esses saberes e competências são fundamentais para que os estudantes tenham ferramentas que permitam práticas educativas autônomas e a formação de cidadãos ativos, autônomos e criticamente inseridos no seu mundo, para além dos muros da escola.

A transversalidade, portanto, são as competências que devem estar presentes em todas as disciplinas, em todos os conteúdos curriculares, no desenvolvimento dos projetos, nos saberes e nas práticas de cidadania proporcionadas pela Scuola-Città, com destaque para aquelas relacionadas à solução de problemas e às comunicativas, mas também as relacionais e as questionadoras²⁰. São essas competências transversais que dão sentido aos saberes disciplinares e à todas as ações pedagógicas empreendidas pela escola. Não são competências que visam desenvolver apenas a dimensão cognitiva dos sujeitos, uma vez que consideram igualmente as afetivas e sociais, relacionadas ao lugar no contexto que vive e à identidade dos(as) sujeitos.

²⁰ Todas essas competências estão detalhadamente explicadas em OREFICE, Paolo. La sperimentazione didattica sulle competenze trasversali: quadro teorico e metodológico. In: OREFICE, Paolo, DOGLIANI, Stefano e DEL GOBBO, Giovanna (orgs). **Competenze trasversali a scuola: La transferibilità della sperimentazione di Scuola Città Pestalozzi**. Pisa: ETS, 2011.

A autonomia individual e coletiva, nessa abordagem complexa e ecológica de currículo e de didática, é um processo e, ao mesmo tempo, uma conquista do direito à cidadania, vivida através das experiências legítimas que a escola proporciona. A autonomia institucional e dos sujeitos depende da qualidade e da natureza dialógica e democrática dessas experiências.

Se torna, portanto, dupla a perspectiva em que se deve considerar a competência na escola: de uma parte a escola deve ser competente, como contexto que complexivamente contribui para a construção de competências no sujeito, mas ao fazê-lo enriquece a própria competência da escola através de um processo reflexivo (ARMONE; TIRITICCO, 2000; SCHÖN, 1993, 2003) permitido pela sua organização, enquanto “Escola Laboratório”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

In realtà, se esiste un sapere che si incarna nell'uomo attraverso l'esperienza e la vita, questo può solo essere il sapere democratico. [...] È indispensabile un'educazione coraggiosa che affronti la discussione con l'uomo comune circa il suo diritto alla partecipazione (PAULO FREIRE, 1973).

As lições da experiência da Scuola-Città são muitas, mas nesse breve espaço, importa em particular destacar como a organização da sua estrutura política se reflete na organização curricular, estabelecendo uma relação dinâmica entre autonomia docente, democracia e pesquisa com os saberes e habilidades curriculares ensinados aos estudantes. Acreditamos que as palavras de Paulo Freire, escritas nos anos mais duros da ditadura militar brasileira ainda são válidas para a realidade social e educacional brasileira de hoje: ainda estamos aprendendo o que significa a palavra democracia, uma vez que não temos nenhuma experiência relevante de autogoverno (FREIRE, 1973, p. 95).

A Scuola-Città não tem receio de se autodenominar uma escola “não método”, porque seu método pedagógico está em permanente movimento, como um reflexo da autonomia da escola e de seus docentes, tarefa que atingiu um elevado grau de sofisticação por se realizar através de projetos de pesquisa, desenvolvidos juntamente com docentes e pesquisadores da Universidade de Florença. Mas a escola não perde de vista os princípios da pesquisa, da cidadania, da autonomia, da participação democrática e, sobretudo, da prioridade à aprendizagem dos(as) alunos(as). Os conhecimentos curriculares não são dissociados da forma didática de como devem ser ensinados e do contexto dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem.

A Scuola-Città está em permanente atividade de pesquisa, envolvida em projetos pedagógicos inovadores, que exigem um elevado nível de experimentação e, em decorrência de estudos e de formação permanentes por parte das equipes gestoras e dos docentes. A experiência

mais recente tem sido com o *e-learning*. Falar de competência na escola, nessa perspectiva, significa sustentar as competências aliadas ao currículo disciplinar (ou currículo vertical), inovar a didática com práticas experimentais e de laboratório, identificar métodos, técnicas e ferramentas consistentes, definir a avaliação voltada para a aprendizagem e a formação e, por fim, formalizar o processo para que possam assumir a força de uma boa prática curricular. É isso o que a Scuola-Città vem fazendo ao longo de sua existência.

No entanto, uma questão central que ainda permanece seria como sua experiência poderia inspirar gestores e educadores considerando o contexto brasileiro. No que se refere ao currículo, é possível afirmar que não há diferenciações muito significativas ou pontuais na forma como ele é concebido, na medida em que possui disciplinas curriculares organizadas por áreas consolidadas de saberes, como ocorre no Brasil. Percebe-se uma forte ênfase nas expressões artísticas e as temáticas de caráter afetivo e relacional também fazem parte da “grade curricular”. Possuem temáticas transversais vinculadas à ecologia, por exemplo, que são prioritariamente desenvolvidas na forma de projetos. No entanto, a transversalidade é um aspecto que se diferencia substancialmente, uma vez que no nosso país assume a forma de temáticas específicas. Na Scuola-Città, a transversalidade se define pela didática aliada ao currículo. Não substituí o currículo por áreas de saberes, mas se incorpora a ele, assumindo uma dimensão mais complexa perpassando outras instâncias formadoras e a forma como a escola se organiza.

Nesse sentido, é possível perceber que a escola não se reduz a um aglomerado de salas de aula independentes umas das outras. Toda a escola se configura em uma grande sala de aula, ou em um grande laboratório de experimentação didática e curricular, articulando séries, áreas de conhecimento e temáticas. Isso se revela na complexidade da organização curricular, pensada muito além das disciplinas. A transversalidade definida como competências vinculadas aos saberes disciplinares, forma uma trama dinâmica e complexa de experiências educativas oferecendo mais liberdade e autonomia aos estudantes e aos docentes. Esse conjunto complexo de vivências não caberia em uma única sala de aula, com seu respectivo docente e seus específicos saberes.

Portanto, o aspecto político mais relevante é a formação de um cidadão participativo e colaborativo, que não se forma via uma temática curricular abstrata ou formal. Ela é vivida intensamente pelos alunos na estrutura organizacional da escola, nas suas instâncias decisórias, nas eleições e nas relações que a escola estabelece com a comunidade e os poderes locais instituídos, fortemente influenciados pelo modelo pedagógico da escola ativa. Esse caminho político-pedagógico de formar o cidadão, ainda que revele modificações significativas no modelo originário da escola que visava reproduzir uma cidade e formar o autogoverno, não perdeu o objetivo mais

relevante que é o de formar cidadãos colaborativos e críticos. Essa possibilidade não é fruto de ações isoladas ou espontâneas de alguns docentes, como comumente observamos no Brasil. Está claramente associada à sua autonomia didática e jurídico-institucional, ou seja, ao projeto de escola assumido pela comunidade e pelo Estado. O reconhecimento da autonomia das escolas e dos docentes no Brasil tem sido uma luta permanente e a experiência relatada aqui procurou mostrar o quanto merece ser valorizada, pelo potencial impacto na qualidade do trabalho das escolas, em particular da rede pública.

REFERÊNCIAS

- ARMONE, A.; TIRITICCO, M. *Quando la scuola impara*. Verso l'“apprendimento organizzativo” per la realizzazione dell'autonomia. Napoli: Tecnodid, 2000.
- BALDACCI, Massimo. Scuola e pedagogia: aspetti di un rapporto. In: M. BALDACCI, M. CORSI. *Una Pedagogia per la Scuola*. Napoli: Tecnodid, 2008.
- CAMBI, Franco. *La “scuola di Firenze”* (da Codignola a Laporta 1950-1975). Napoli: Liguori Editore, 1982.
- CAMBI, Franco. *Saperi e competenze*. Roma-Bari: Laterza, 2004.
- CAMBI, Franco et al. *Apprendimento, autonomia, complessità*. Pisa: Edizioni ETS, 2007.
- CODIGNOLA, Ernesto; CODIGNOLA, Anna Maria. *La Scuola-Città Pestalozzi*. Firenze: “La Nuova Italia” Editrice, 1962.
- COSTA, Ulisse. Area trasversale, educazione alla cittadinanza attiva: “Campetti e quartiere”. In: OREFICE, Paolo, DOGLIANI, Stefano; DEL GOBBO, Giovanna (orgs). *Competenze trasversali a scuola: La transferibilità della sperimentazione di Scuola Città Pestalozzi*. Pisa: ETS, 2011
- DOGLIANI, Stefano. La sperimentazione di “Scuole Laboratorio” territoriali. In: OREFICE, Paolo, DOGLIANI, Stefano e DEL GOBBO, Giovanna (orgs). *Competenze trasversali a scuola: La transferibilità della sperimentazione di Scuola Città Pestalozzi*. Pisa: ETS, 2011.
- FREIRE, Paulo. *L'educazione come pratica della libertà*. Venezia di Vicenza: Arnoldo Mondadori Editore, 1973.
- GAMBINI, Marisa. Una comunità educativa per l'apprendimento, La ricerca, l'innovazione. In: OREFICE, Paolo, DOGLIANI, Stefano e DEL GOBBO, Giovanna (orgs). *Competenze trasversali a scuola: La transferibilità della sperimentazione di Scuola Città Pestalozzi*. Pisa: ETS, 2011.
- MORIN, Edgar. *I sette saperi dell'educazione del futuro*. Milano: Cortina, 2001.
- OLMI, F. Competenze e nuclei fondanti. la grammatica dei nuovi curricoli. In: Dossier degli Annali della Pubblica Istruzione, Il laboratorio della riforma: autonomia, competenze e curricoli, 1-2/2000, pag. 167.
- OREFICE, Paolo, DOGLIANI, Stefano; DEL GOBBO, Giovanna (orgs). *Competenze trasversali a scuola: La transferibilità della sperimentazione di Scuola Città Pestalozzi*. Pisa: ETS, 2011.
- SCHÖN, A.D. *Formare il professionista riflessivo*. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni. Milano: FrancoAngeli, 2003.
- _____. *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo, 1993.

RESUMO

Este trabalho visa mostrar a experiência curricular da *Scuola-Città Pestalozzi*, uma escola pública de ensino fundamental situada em Florença na Itália. A escola foi criada no final da II Guerra Mundial, quando a Itália havia sido liberta do poder nazista, com o objetivo de reconstruir a Itália e formar um novo cidadão italiano, livre do autoritarismo fascista. Hoje a escola é uma referência por estar na vanguarda do pensamento pedagógico italiano, tornando-se um laboratório vivo de experimentação de novas propostas pedagógicas, fruto de uma longa trajetória de pesquisa realizada em parceria com universidades. Seu currículo se diferencia por combinar sem hierarquias, conhecimentos disciplinares, temáticas transversais e habilidades cognitivas, visando formar cidadãos ativos e críticos.

Palavras-chave: Currículo. Autonomia. Cidadania.

CURRICULUM, AUTONOMY AND CITIZENSHIP: THE EXPERIENCE OF "SCUOLA-CITTÀ PESTALOZZI" IN FLORENCE/IT

ABSTRACT

This work aims to show the curricular experience of *Scuola-Città Pestalozzi*, a public elementary school located in Florence, Italy. The school was created at the end of World War II, when Italy was liberated from Nazi power, aiming to rebuild the country and educate the new Italian citizen, free of fascist authoritarianism. Today the school is a reference for being at the forefront of Italian educational thinking, becoming a living laboratory for experimenting new pedagogic proposals, result of a long history of research in partnership with universities. Its curriculum is distinguished by combining without hierarchies, disciplinary knowledge, cross themes with cognitive abilities in order to educate active and critic citizens.

Keywords: Curriculum. Autonomy. Citizenship.