

O ensino diferenciado nos anos iniciais da Escola de Aplicação da FEUSP: espaço, sujeitos e práticas

Differentiated teaching in the early years of the Applied School of FEUSP: space, subjects, and practices

Paula Perin Vicentini¹
Thays Fernandes Flor da Silva²
Rita de Cassia Gallego³

RESUMO

Este artigo analisa o vínculo entre as atividades diferenciadas de português realizadas nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental I da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e a cultura escolar da instituição. Vinculada ao Projeto Temático *Saberes e práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação (1810-...)*, coordenado por Diana Vidal e Carlota Boto, sob o processo FAPESP 2018/26699-4, tal empreendimento faz parte dos resultados parciais da pesquisa de mestrado intitulada *Desigualdades educacionais, diversidade na aprendizagem e capital cultural: o ensino diferenciado nos anos iniciais da Escola de Aplicação da FEUSP*, sob a orientação da professora Paula Perin Vicentini. Tem como *locus* a Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (EAFEUSP), cuja origem data de 1958 por meio da criação de uma classe experimental associada ao Centro de Pesquisas Educacionais de São Paulo - como Escola Experimental - e depois Escola de Demonstração, sendo assumida pela Faculdade de Educação da USP em 1972, e pela qual o ingresso ocorre por meio de sorteio público de 60 vagas para o 1º ano do Ensino Fundamental e divididas em um terço para: comunidade da FEUSP; comunidade USP em geral e comunidade externa, caracterizando a diversidade da comunidade escolar. Para o desenvolvimento deste estudo, recorreu-se à observação das práticas diferenciadas, entrevistas e coleta de registros pedagógicos. Considerando para a análise a concepção de cultura escolar, sobretudo, de Antonio Viñao Frago, Dominique Julia e José Mário P. Azanha, foi possível constatar as atividades diferenciadas de português revelam a constituição de um vínculo permanente e contínuo com a cultura escolar da EAFEUSP, inculcada nos mesmos princípios que a orientam como fonte indicativa de diretrizes de trajetórias possíveis e desejáveis, bem como pela perspectiva inclusiva e de “manejo da heterogeneidade na aprendizagem” - discurso presente no cotidiano escolar.

Palavras-chave: ensino diferenciado, anos iniciais; Escola de Aplicação da FEUSP; cultura escolar, diversidade.

ABSTRACT

This article analyzes the link between differentiated Portuguese activities carried out in the first two years of Elementary School I at the School of Application of the Faculty of Education of the University of São Paulo and the school culture of the institution. Linked to the Thematic Project *Knowledge and practices in frontiers: towards a transnational history of education (1810-...)*, coordinated by Diana Vidal and Carlota Boto, under the FAPESP process 2018/26699-4, this endeavor is part of the partial results of the master's research entitled "Educational inequalities, diversity in learning, and cultural capital: differentiated teaching in the early years of the School of Application of FEUSP", under the guidance of Professor Paula Perin Vicentini. Its focus is the School of Application of the Faculty of Education of the University of São Paulo (EAFEUSP), which originated in 1958 through the creation of an experimental

¹ Doutora, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, vicentin@usp.br, <http://lattes.cnpq.br/6357099971657303>.

² Mestranda, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, thaysflor@usp.br, <http://lattes.cnpq.br/2706749307459517>.

³ Doutora, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, ritagallego@usp.br, <http://lattes.cnpq.br/5047364999300982>.

class associated with the Educational Research Center of São Paulo - as an Experimental School - and later as a Demonstration School, assumed by the Faculty of Education of USP in 1972. Admission is through a public lottery of 60 vacancies for the 1st year of Elementary School, divided into one-third for: the FEUSP community; the USP community in general, and the external community, characterizing the diversity of the school community. For the development of this study, observation of differentiated practices, interviews, and collection of pedagogical records were employed. Considering the analysis within the conception of school culture, especially that of Antonio Viñao Frago, Dominique Julia and José Mário P. Azanha, it was possible to verify that the differentiated Portuguese activities reveal the establishment of a permanent and continuous bond with the school culture of EAFEUSP, instilled in the same principles that guide it as an indicative source of possible and desirable trajectory guidelines, as well as through an inclusive perspective and "management of heterogeneity in learning" - a discourse present in daily school life.

keywords: differentiated teaching, early years; School of Application of FEUSP; school culture, diversity.

*“O tempo presente e o tempo passado
Estão ambos talvez presentes no tempo futuro,
E o tempo futuro contido no tempo passado.
Se todo o tempo é eternamente presente
Todo o tempo é irredimível.
O que podia ter sido é uma abstracção
Permanecendo possibilidade perpétua
Apenas num mundo de especulação.
O que podia ter sido e o que foi
Tendem para um só fim, que é sempre presente”
(Eliot, 2004, p. 332).*

A percepção dos sujeitos, bem como das constantes negociações entre normas e práticas são, por exemplo, algumas das problemáticas que podem ser exploradas na atualidade sob a análise da cultura escolar. Nesse sentido, a cultura escolar torna-se repertório teórico importante para “explorar o passado e o presente da escola na sua relação com a sociedade e a cultura, no jogo tenso das lutas de poder que perpassam o escolar e expressam nele as contradições sociais” (Vidal, 2009, p. 39). Quando circunscrita às práticas de ensino utilizadas na sala de aula, esse objeto da cultura escolar abre, conforme sustentado por Julia (2001), o coração da “caixa preta” da escola ao buscar compreender o que ocorre no interior desse espaço específico. Em ressonância a essa necessidade de invadir a caixa preta da escola, Azanha (1990/1991) ressalta a importância de conhecer o que a escola produz e como ela produz, de que forma opera e como constrói as suas práticas, ao invés de analisar a escola de fora sob uma concepção de uma ideologia que lhe é imposta, interessando, nesse sentido, descrever as “práticas escolares” e os seus correlatos. Nessa mesma direção, Vidal (2009) destaca o quanto a investigação do interior da sala de aula, do cotidiano escolar, por meio da operacionalização dos conceitos de cultura escolar, é relevante não somente para a pesquisa, mas para a prática docente

em Educação e a compreensão da operação própria da escola, assim como compreendido em algumas pesquisas (Bovo, 2011; Demenech, 2015; Amparo, 2017; Brito; Rocha, 2022).

Sob esses pressupostos, este artigo tem por objetivo analisar o vínculo entre as atividades diferenciadas de português realizadas nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental I da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (EAFEUSP) e a cultura escolar da instituição. Tal empreendimento faz parte dos resultados parciais da pesquisa de mestrado intitulada *Desigualdades educacionais, diversidade na aprendizagem e capital cultural: o ensino diferenciado nos anos iniciais da EAFEUSP*.⁴ Indaga-se, portanto, como estão vinculadas as atividades diferenciadas de português e a cultura escolar da instituição? O que isso diz sobre a sua cultura escolar? Para o desenvolvimento deste estudo, delimitado às atividades diferenciadas de português realizadas no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I (EFI) da EAFEUSP, desde 2013, recorreu-se à observação dessas práticas no 1º ano do EFI de 2022, composto por três turmas com 20 crianças cada - totalizando 60 alunos - bem como a interação com as professoras; além de conversas sistemáticas com Kamila - professora e coordenadora do EFI; a coleta de registros pedagógicos relativos às atividades diferenciadas de 2022 do 1º ano do EFI⁵, tais como os exercícios escolares e a planilha de organização dos grupos de alunos; e fontes basilares, a saber: Plano Escolar 2020, panfletos e vídeos relativos às atividades diferenciadas do EFI. Para a análise, mobilizou-se a concepção de cultura escolar, sobretudo, de Antonio Viñao Frago (2001, 2005), Dominique Julia (2001) e José Mário P. Azanha (1990/1991); e a perspectiva de espaço e tempo escolar de Viñao Frago e Escolano (2001). Ao tomar a EAFEUSP como *locus* de investigação, cabe mencionar que a sua origem remonta a 1958, quando foi criada uma classe experimental associada ao Centro de Pesquisas Educacionais de São Paulo - como

⁴ Tal estudo, sob a orientação da professora Paula Perin Vicentini, é vinculado ao Projeto Temático *Saberes e práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação (1810-...)*, financiado pela FAPESP (processo 2018/26699-4) sob a coordenação de Diana Vidal e Carlota Boto (Faculdade de Educação da USP). No âmbito desse projeto, estão sendo desenvolvidas pesquisas acerca da referida escola, envolvendo outros pesquisadores, entre os quais Rita de Cassia Gallego.

⁵ Considerando o relato da professora Kamila sobre os impactos da pandemia de COVID-19 na aprendizagem e as dificuldades impostas durante o período de isolamento social, somadas à contribuição de pesquisa de Macedo (2021), optou-se pelo acompanhamento apenas das turmas do 1º ano do EFI de 2022 e a continuidade com estas até a finalização da pesquisa. Sublinha-se que a pesquisa foi desenvolvida segundo os procedimentos éticos, tendo sido autorizado o uso dos nomes da instituição e da professora Kamila.

Escola Experimental - e depois Escola de Demonstração, sendo assumida pela FEUSP em 1972. Desde então, o ingresso ocorre por meio de sorteio público de 60 vagas para o 1º ano do Ensino Fundamental destinadas para segmentos distintos: filhos de docentes e funcionários da FEUSP; da USP e comunidade externa, levando a uma grande diversificação de seu alunado. Localizada ao lado da FEUSP, bairro Butantã, na cidade de São Paulo, seu entorno é constituído pelos bairros Pinheiros, Rio Pequeno, São Remo, Vila Gomes, Vila Indiana, Jaguaré e outros. Atualmente, a escola é composta por três prédios que dispõe de salas de aula, biblioteca, laboratórios, complexo de artes, auditório, horta, quadra poliesportiva e demais espaços. E conta um quadro docente composto por 53 professores efetivos, dos quais 19 foram contratados no início de 2023, abrangendo diversas áreas do conhecimento; além de atender uma média de 732 alunos - do Ensino Fundamental I ao Ensino Médio.

Na proposta pedagógica da EAFEUSP destacam-se as atividades diferenciadas do EFI, que, no caso dos 1º e 2º anos, envolvem Alfabetização, Língua Portuguesa e Matemática e ocorrem durante o turno escolar e em dias específicos da semana por meio de um trabalho conjunto entre professoras, bolsistas e estagiários. Tal diferenciação busca atender as necessidades de aprendizagem dos alunos - dada a heterogeneidade das turmas -, os quais são agrupados em quatro grupos - G1, G2, G3 e G4 - de acordo com as suas formas e ritmos de aprendizagem. Trata-se, portanto, de um conjunto de atividades desenvolvidas por meio de um trabalho coletivo e articulado que visa minimizar a desigualdade no processo de aprendizagem entre os estudantes. Para tanto, a cada grupo é conferida uma especificidade: o G1 tende a ser o menor grupo e atende alunos menos proficientes que necessitam de um apoio pedagógico mais singularizado; o G2 também é propenso a ser um grupo menor e reúne estudantes que apresentam avanços na aprendizagem, no entanto, ainda necessitam de um apoio mais individualizado; o G3 e G4, juntos, costumam ser grupos mais numerosos, reunindo estudantes que dominam mais os conteúdos (Escola de Aplicação, 2020).

Posto isto, o artigo é dividido em três partes: na primeira, apresenta marcos temporais relevantes para a caracterização da cultura escolar da EAFEUSP; na segunda, relata os conflitos, as negociações e a institucionalização das atividades diferenciadas do Ensino Fundamental I; e na terceira, discorre sobre as atividades diferenciadas de Português, demonstrando mudanças realizadas na forma escolar, ou

seja, na organização espaço-temporal que marcou o nosso sistema educacional criado no final do século XIX.

Escola de Aplicação da FEUSP: marcos temporais e formação de uma cultura escolar própria

“[...] instituição que possui uma cultura específica com um certo grau de autonomia e, além do mais, que essa cultura (ou subcultura) é um ‘precipitado da história’” (Azanha, 1990/1991, p. 67).

Uma Escola de Aplicação, para Azanha (1984), distingue-se de entidades educacionais da rede devido à aspiração intrínseca de se transformar em um paradigma orientador para as demais instituições escolares. Para tanto, não é concebida no sentido trivial e pretensioso de disputa, mas sim com a intenção de se estabelecer como uma notável fonte indicativa de diretrizes de trajetórias possíveis e desejáveis. Logo, “numa escola de aplicação a rotina deve ser [...] a busca do novo que é o fazer renovado pela crítica permanente” (*Ibid.*, p.1). De acordo com Gordo (2010), a instituição - tal como mencionado anteriormente - teve sua origem na criação de uma classe experimental de primeiro ano primário associada ao Centro de Pesquisas Educacionais de São Paulo “Prof. Queiróz Filho” (CRPE-SP), em agosto de 1958, da qual foi constituída como Escola Experimental, com o objetivo de realizar ensaios de técnicas de ensino e oferecer cursos de aperfeiçoamento para professores, inclusive de outros países, por meio de convênio estabelecido com a UNESCO. Com o tempo, a Escola Experimental, depois denominada Escola de Demonstração, tornou-se reconhecida pelas experiências e propostas pedagógicas diferenciadas, representando a possibilidade de um ensino público de qualidade. Após a extinção do CRPE-SP, em 1972, a Faculdade de Educação assumiu a Escola de Demonstração - efetivada por meio do Decreto Federal no 71.409, de 20 de novembro de 1972. Desde então, passou a ter o nome atual, mantendo seu princípio de centro de pesquisas na área educacional e de um espaço privilegiado para a realização de práticas de estágio, conforme disposto no Regimento⁶ da EAFEUSP.

No início da década de 1980, houve uma mudança significativa no processo de seleção dos alunos da instituição, de vez que, em 1982, em substituição aos testes

⁶ Disponível em: <https://www3.ea.fe.usp.br/normas-regras-procedimentos/regimento-escolar/>. Acesso em: 16 jun. 2022.

de prontidão, a escola formulou o processo de ingresso, vigente até os dias atuais, segundo o qual as sessenta vagas disponíveis anualmente são definidas por meio de sorteio público para o 1º ano do Ensino Fundamental I, com a seguinte distribuição: um terço para filhos de professores e funcionários da FEUSP; um terço para filhos de professores e funcionários das outras unidades da USP e um terço para a comunidade externa. Tal processo permite uma grande diversificação do alunado da escola e reforça o seu compromisso “com os direitos humanos, a igualdade de direitos, o reconhecimento e a valorização das diferenças e das diversidades, a democracia e a formação para a cidadania” (Escola de Aplicação, 2020, p. 34).

Esse compromisso foi se consolidando ao longo da história da instituição, levando-a a adotar uma dinâmica de trabalho que assegura a colaboração entre os docentes e os integrantes da equipe pedagógica (diretor, coordenadores e orientador educacional), com vistas a implementar ações voltadas para garantir a equidade nas oportunidades de aprendizagem que acabaram por se tornar aspectos fundamentais de sua identidade e da cultura que caracteriza o seu funcionamento. Sujeito relevante em relação à transformação, reorganização e funcionamento da EAFEUSP tanto nos aspectos de natureza técnico-administrativa quanto pedagógica, o professor José Mário Pires Azanha, como representante da FEUSP⁷ junto à escola, teve um papel importante nesse processo, lutando para torná-la uma instituição que pudesse contribuir com o aprimoramento do sistema de ensino público do Estado de São Paulo (Gordo; Boto, 2021). No que diz respeito aos aspectos pedagógicos, ele elaborou, entre 1976 e 1986, um conjunto de diretrizes para enriquecer os programas de ensino por meio de atividades culturais e projetos de estudo, a fim de promover o aperfeiçoamento das práticas implementadas pela instituição que deveriam ser definidas, coletivamente, no âmbito do plano escolar, prevendo, assim, a revisão constante do seu projeto pedagógico. Tais diretrizes também incorporaram os estágios como uma prática integrada à proposta pedagógica da escola, reforçando a contribuição da EAFEUSP para a formação dos futuros professores.

⁷ A contribuição do professor José Mario Pires Azanha à EAFEUSP envolveu dois momentos. No primeiro, 1976 a 1984, ele foi designado representante da FEUSP junto à EAFEUSP e atuou como assessor do diretor da FEUSP sobre as questões da escola, colaborando no exame do plano escolar anual; dos relatórios semestrais e anuais, assim como na solicitação de assessoramento dos Departamentos da FEUSP. Além disso, ele mantinha a Congregação da unidade informada das ações relativas à EAFEUSP. No segundo momento, 1985 a 1986, o referido professor foi membro da comissão que tinha por objetivo debater as funções da escola, contribuindo para a elaboração do anteprojeto de aprimoramento das funções de docência e pesquisa na EAFEUSP (Gordo, 2010).

A retomada, ainda que breve, da história da EAFEUSP e da formação de sua cultura, é importante para compreendê-la nos dias de hoje, pois são notáveis algumas continuidades - em especial pedagógicas - como se observa no Plano Escolar de 2020, a partir da concepção de currículo elaborada com vistas a manter a proposta educacional da Escola, sem desvinculá-la de seus princípios norteadores⁸, elaborados em 1996, a saber: apropriação do saber historicamente produzido; valor intrínseco do saber; ampliação do conhecimento para além das disciplinas tradicionais, incluindo as dimensões da produção cultural; educação para a cidadania; promoção do saber considerando a heterogeneidade sócio-cultural e econômica, bem como diferenças individuais; avaliação permanente; disposição de condições adequadas para a realização de seus fins; manutenção de um sistema permanente de formação dos professores; gestão democrática; e elaboração constante e coletiva do projeto pedagógico (Moura *et al.*, 1997).

Diante dessa história na qual há processos de formação, transformação e permanência permeados pelas marcas do tempo e das diferentes temporalidades, a escola revela-se, de acordo com Azanha (1990/1991, p. 67), “[...] uma instituição que possui uma cultura específica com um certo grau de autonomia e, além do mais, que essa cultura (ou subcultura) é um ‘precipitado da história’”. Logo, não é a-histórica e pode apresentar diferentes sentidos ao longo do tempo a partir de seus movimentos internos, requerendo a observação do seu tempo específico. Esse tempo próprio converge com a concepção de cultura escolar de Viñao Frago (2005, p. 73, tradução nossa), compreendida como:

[...] Um conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, diretrizes, rituais, inércias, hábitos e práticas (formas de agir e pensar, mentalidades e comportamentos) sedimentados ao longo do tempo na forma de tradições, regularidades e regras de jogos não questionadas, e compartilhadas por seus atores.

Assim, “[...] suas características distintivas seriam a continuidade e persistência ao longo do tempo, sua institucionalização e uma relativa autonomia que lhe permite gerar produtos específicos, como as disciplinas escolares” (Viñao Frago, 2005, p. 74, tradução nossa). Desse ponto de vista, não existe a instituição de apenas uma cultura escolar; mas, sim, culturas escolares, posto que tudo que está e acontece no interior da escola se constitui numa cultura própria do espaço escolar, numa

⁸ Para saber mais, consulte o artigo intitulado “*Princípios norteadores para o projeto pedagógico da escola básica: o caso da Escola de Aplicação da FEUSP*” (Moura *et al.*, 1997).

singularidade - contínua e persistente -, que gera seu próprio produto. Conforme sublinha Viñao Frago (2001), ainda que as normas sejam homogêneas, as relações entre os sujeitos no interior da escola privilegia a continuidade das “finalidades da instituição escolar”.

Nesse sentido, nos jogos das relações sociais e vínculos institucionais que conferem à EAFEUSP uma cultura escolar própria, é evidente que essa constitui-se no entrelaçamento de diversas culturas, tal como compreendido por Augustín Escolano (1992). Isso porque o referido autor entende que a cultura escolar é configurada a partir de *três culturas* distintas da escola: 1) *Política ou normativa*: regras que governam o funcionamento das escolas; 2) *Científica ou pedagógica*: elaborada no âmbito das universidades; e 3) *Empírica, prática ou material*: produzida pelos docentes, no dia-a-dia do exercício de seu ofício. Entre essas, chama-se a atenção para o destaque dado pelo autor ao papel dos sujeitos, em particular dos docentes, o que, no caso da EAFEUSP e do desenvolvimento das atividades diferenciadas, é bastante expressivo, tal como poderá se notar na análise realizada a seguir.

Atividades diferenciadas do Ensino Fundamental I: conflitos, negociações e institucionalização

“A cultura escolar seria, em síntese, algo que permanece e perdura; algo que as sucessivas reformas não conseguem mais do que arranhar superficialmente [...]” (Viñao Frago, 2005, p. 59, tradução nossa).

Em 2006, com a implementação da primeira turma de alunos do Ciclo de Ensino Fundamental com duração de nove anos na EAFEUSP, a partir da transição histórico-política gerada pela Lei 11.274/1996 que incluiu um ano a mais de duração no ensino fundamental, foi formulado - em conjunto com professoras da EAFEUSP e pesquisadoras da FEUSP - um processo de acompanhamento, investigação e formulação de uma abordagem pedagógica apropriada à instrução de crianças de seis anos de idade - anteriormente atendidas na educação infantil -, com o objetivo de implementar “uma iniciativa particular descolada do contexto da política pública das demais escolas da rede estadual” (Kishimoto *et al.*, 2011, p. 194).

Somado a isso, a partir da mobilização de um grupo de professoras da EAFEUSP, em 2012, por meio do *Projeto experimental de redução do número de alunos por classe nas turmas do 1o ano do EFI*, as turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental I passaram por uma reestruturação que culminou na formação de

agrupamentos compostos por vinte alunos cada; logo, as duas turmas que eram compostas por trinta alunos cada, foram divididas em três, cada uma contendo vinte alunos. Acrescentado a essa reconfiguração, foi concebida uma proposta pedagógica distinta para assegurar um atendimento eficaz às demandas das crianças recém-ingressas à escola com seis anos de idade (Bortolaci, 2015).

Sob esses tensionamentos, a resposta dos sujeitos da EAFEUSP à reforma educacional também fomentou a negociação de novas práticas escolares por meio da institucionalização das Atividades Diferenciadas do Ensino Fundamental I, sob a justificativa de que havia o risco de “uma ‘pedagogia do fato consumado’ que descaracteriza a proposta e compromete a qualidade do ensino oferecida aos alunos de 6 anos” (Arelaro; Jacomini; Klein, 2011, p. 45). As propostas que surgiram para dar conta dessa mudança permitiram observar o confronto entre teoria, legalidade e realidade, no qual entre a primeira e segunda “[...] constitui, além disso, todo um processo de negociação e tomada de decisões no qual intervêm grupos e interesses [...] A aplicação das disposições legais [...] é um processo de adaptação e desnaturalização das mesmas” (Viñao Frago, 2005, p. 89, tradução nossa). Com isso, é possível captar as descontinuidades e rupturas, as persistências e a mobilização dos sujeitos para garantir que os valores cultivados pela EAFEUSP, desde a sua criação, fossem mantidos no sentido de promover a equidade nos processos de aprendizagem na nova configuração temporal do ensino fundamental.

Nesse bojo, as atividades diferenciadas foram desenvolvidas, em 2013, no contexto do projeto de pesquisa *O desafio do ensino de leitura e escrita no ensino fundamental de nove anos*⁹, anteriormente denominado “*Projeto Desafio*”, coordenado pelo professor Claudemir Belintane - da FEUSP -, no qual participaram pesquisadores de pós-graduação e graduação (estudantes de Letras, Pedagogia, Psicologia e Fonoaudiologia) da Universidade que contavam com uma bolsa pesquisa. A pesquisa participante-longitudinal em rede, desenvolvida no período de 2011 a 2014, teve a pretensão de reunir elementos para um programa de ensino¹⁰ adequado à realidade

⁹ Esse estudo foi financiado pelo Observatório da Educação e CAPES, tendo como polo de estudos três regiões brasileiras: São Paulo (na EAFEUSP); Pau dos Ferros – sertão do Rio Grande do Norte (na Escola Municipal Nila Rego, em parceria com a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)) e Belém do Pará (na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EA-UFPA)).

¹⁰ Tal proposta também dialoga com os princípios norteadores das Atividades Culturais e Projetos de Estudo proposto por Azanha, em 1977, com a intenção de enriquecer os programas de ensino da EAFEUSP. Específico à alfabetização, por exemplo, enfatizou a elaboração de textos diversos; a leitura intensiva e sistemática; e o aperfeiçoamento das habilidades da leitura e da escrita (Gordo; Boto, 2021).

brasileira - diversa e heterogênea - e contemplar possibilidades-potencialidades de um trabalho em equipe, estendendo-o ao processo formativo docente com vistas à inclusão da criança brasileira no mundo letrado (Belintane, 2016). No escopo do projeto, um dos resultados de pesquisa apresentados por Natália Bortolaci - à época, professora do Fundamental I da EAFEUSP - demonstrou que uma das necessidades curriculares recaía no manejo da heterogeneidade e de um olhar singularizado para as crianças (Bortolaci, 2015).

É justamente nessa perspectiva que são concebidas as atividades diferenciadas para garantir a equidade nas salas de aula, nas quais a heterogeneidade é acirrada pelo processo de ingresso na EAFEUSP que, conforme já foi dito, envolve três segmentos distintos. Trata-se, portanto, de práticas que têm o intuito de propiciar a todas as crianças a oportunidade de avançar em suas aprendizagens, respeitando a forma como cada uma se relaciona com o conhecimento e os diferentes ritmos de desenvolvimento. A proposta também se distingue pelo fato de integrar o período regular, ao invés de ocorrer no contraturno que impedia a participação de alunos, cujas limitações de deslocamento afetavam significativamente os estudantes que demandavam um apoio pedagógico mais próximo e constante. Tendo iniciado com os 60 alunos do 1o e 2o ano, essa proposta foi se ampliando devido aos bons resultados obtidos, de modo a incorporar, a partir de 2018, os outros anos do Ensino Fundamental I. Para tanto, os alunos são organizados em grupos, tendo por base - no caso da alfabetização - a sua proficiência de leitura e escrita, que se reúnem, semanalmente, durante cerca de uma hora. Isso, segundo Bortolaci (2015), permite que as crianças experimentem diferentes intervenções, pois - além do contato com a professora de sua turma - elas têm a oportunidade de interagir com outras docentes e bolsistas¹¹, podendo partilhar esse momento com colegas que enfrentam desafios semelhantes na leitura e escrita.

As atividades realizadas nessa proposta são contextualizadas, levando em consideração o mesmo currículo¹², cujos conhecimentos privilegiam a diversidade,

¹¹ Até 2014, esses eram os pesquisadores participantes do referido projeto coordenado pelo Prof. Claudemir e, a partir de 2015, passam a ser estudantes advindos dos cursos de licenciatura em Pedagogia ou Letras do Projeto Unificado de Bolsas (PUB) da Pró-Reitoria de Cultura e Extensão.

¹² Na EAFEUSP o conhecimento é considerado uma ferramenta cultural-não imparcial e onde se compreende que uma abordagem crítica é essencial para fomentar a transformação. Constitui-se, portanto, um espaço-tempo fundamental para a formação completa e o exercício da cidadania, onde os sujeitos se formam e transformam a realidade escolar em colaboração, encorajando os alunos a questionar e refletir sobre diversas perspectivas e possibilidades. Coloca-se como ambiente colaborativo e sensível ao conhecimento, permeado por reflexões sobre os contextos sociais e

cultura oral e cultura brasileira; e derivam de um tema comum que é abordado com todas as crianças, variando apenas o nível de desafio e as estratégias de intervenção. Esses agrupamentos são flexíveis, razão pela qual são reorganizados constantemente, tendo por base a avaliação contínua da aprendizagem (Bortolaci, 2015). Nota-se que as crianças, ao participarem uma vez por semana de um grupo mais uniforme - no qual as explicações podem ser mais direcionadas às necessidades do grupo e há a possibilidade de ajudar outros colegas -, tendem a desenvolver mais confiança e entusiasmo. A proposta das atividades diferenciadas aproxima-se do que Meirieu (2005, p.127) concebe como “instituir a escola”:

‘Instituir a escola’ é, de fato, permitir sistematicamente a crianças de origens, níveis e perfis diferentes que trabalhem coletivamente para construir as regras necessárias para ‘viver juntos’ e, indissociavelmente, para adquirir os saberes suscetíveis de reuni-los em uma humanidade comum. ‘Instituir a escola’ é, ao mesmo tempo, dar a todos aquilo que os une aos outros e a cada um aquilo que permite diferenciar-se. ‘Instituir a escola’ é, portanto, alternar sistematicamente os tipos de reagrupamentos a fim de que o ‘mesmo’ e ‘o outro’ se entrelacem no dia-a-dia na sala de aula e no estabelecimento.

Destaca-se que, no Ensino Fundamental I, tais práticas são beneficiadas pelo modo específico de organização pedagógica da EAFEUSP a partir da distribuição de diferentes atividades docente dentro das 40 horas semanais, conforme disposto abaixo (Quadro 1):

Quadro 1 - Organização Pedagógica do Ensino Fundamental I da EAFEUSP

	Quantidade de horas por atividade semanal
40 horas semanais	8h aperfeiçoamento docente (pode ser realizado fora da escola)
	5h de hora-aula
	1,5h de reunião de área
	1,5h de reunião de ciclo
	1,5h de reunião de projetos da escola (Negritude, Integridade, Gênero e Sexualidade, EAPREVE, Educação Inclusiva, Coordenação de Área, Conselho de Escola e outros - cada professor se responsabiliza por uma dessas frentes de trabalho)

históricos. Para tanto, o currículo é criado colaborativamente, integrando abordagens disciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares das quais refletem o propósito da educação com a formação cidadã integral. Tal trabalho é baseado no diálogo, respeito à diversidade e colaboração entre todos os membros da comunidade escolar, tomando a perspectiva inclusiva um princípio central. Diante disso, a avaliação é considerada como um processo formativo e transformador, com foco no desenvolvimento da aprendizagem de todos os envolvidos, no qual a escola busca continuamente avaliar e refletir sobre suas próprias práticas. Sob essas concepções, os alunos são estimulados a desempenhar um papel ativo na construção do conhecimento (Escola de Aplicação, 2020).

	1,5h de hora-aula conjunta de projetos de série/ciclo
--	-------------------------------------------------------

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados.

Todavia, desde 2015, sob os efeitos da implementação do Programa de Incentivo à Demissão Voluntária (PIDV) pela USP com a finalidade de reduzir os custos com a folha de pagamento, a EAFEUSP passou a enfrentar obstáculos crescentes para manter seu projeto educacional. Fato que levou a uma redução ainda mais acentuada no quadro de pessoal, com a substituição de professores efetivos - que antes possuíam contratos de 40 horas semanais - por docentes temporários em regime de contratação de 12 horas semanais e com salários consideravelmente reduzidos (Escola de Aplicação, 2020). Tal quadro foi modificado somente em 2023 com a contratação de 19 novos professores efetivos - por meio de concurso público - para as diversas áreas do conhecimento e etapas do Ensino Básico. No entanto, foi sob os impactos das condições anteriores que as professoras do EFI garantiram a continuidade das atividades diferenciadas até o ano de 2022, as quais não teria sido possível sem a atuação conjunta dos bolsistas, estagiários e voluntários.

Nesse sentido, segundo a professora Kamila, a “*estrutura das diferenciadas não é fixa, pois precisa de uma estrutura mínima para funcionar e são as professoras de cada ano escolar que definem coletivamente as suas estratégias para que tais atividades aconteçam*”. Logo, depende da quantidade de crianças, bolsistas e professores. Portanto, “*não existe uma estrutura ideal para o projeto diferenciadas, mas um princípio que o rege e do qual acontece condicionado ao número de adultos disponíveis para as atividades.*” Sendo assim, para ter quatro grupos é necessária uma quantidade mínima de bolsistas e estagiários para que ocorra essa divisão. Tal dinâmica é o que descreveremos no próximo capítulo.

Atividades diferenciadas de português: entre as persistências e descontinuidades com a forma escolar

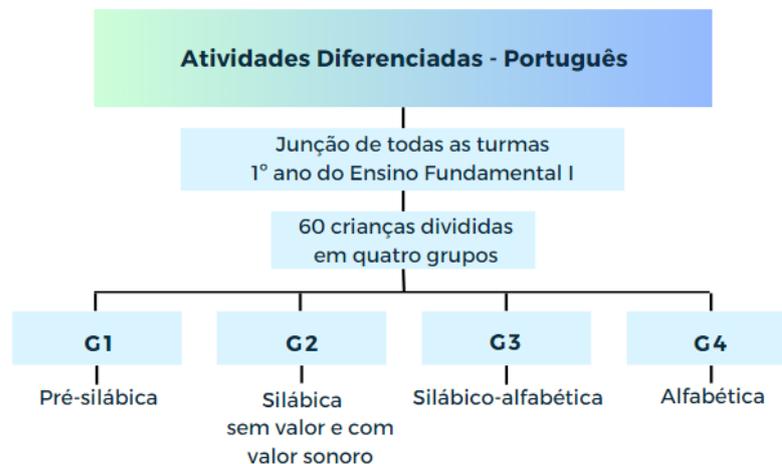
[...] parece-me que o terreno acaba de se abrir e que nós estamos no coração mesmo da caixa preta” (JULIA, 2001, p. 35).

Embora as atividades diferenciadas de Português sejam realizadas, atualmente, em todos os anos do EFI, a análise apresentada aqui concentra-se na observação desse trabalho realizado nas três turmas de primeiro ano, constituídas por 20 crianças cada. Essa observação teve início na semana de planejamento geral do

segundo semestre de 2022, na qual as professoras Kamila¹³, Priscila¹⁴ e Rosana¹⁵ se reuniram para definir os temas do semestre com base na bibliografia do plano de ensino e avaliar a reorganização dos quatro grupos, compostos de alunos das três turmas, reunidos em função dos desafios de aprendizagem. Essa reorganização, segundo as docentes, é o “*momento das grandes paradas para grandes mudanças*”, semelhante aos que ocorrem na análise dos resultados das avaliações trimestrais. Isso, no entanto, não impede o processo de reagrupamentos que é realizado de modo “*contínuo e flexível*”, considerando os avanços na aprendizagem que a criança apresenta.

Para se compreender melhor os critérios de organização dos grupos, que, segundo a professora Kamila, obedece uma “*orientação e não uma prescrição*”, vale mencionar as características utilizadas para a reunião dos alunos em cada um deles. O grupo 1 (G1) corresponde ao nível pré-silábico e reúne crianças que estão na fase inicial silábica, de acrofonia e identificação de palavras ou letras intrusas. No G2, encontram-se as crianças que estão entre o silábico sem valor e com valor sonoro. Já o grupo G3 é constituído pelas crianças que se encontram na fase silábico-alfabética, em um momento de transição. Por fim, o grupo G4 congrega as crianças que já são alfabéticas - sem que sejam necessariamente gramaticais, conforme se depreende da Figura 1:

Figura 1 - Organização das Atividades Diferenciadas do 1º ano do EFI



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados.

¹³ Kamila possui formação em Pedagogia e é professora polivalente efetiva e coordenadora do EFI.

¹⁴ Priscila possui formação em Pedagogia e é professora polivalente efetiva do EFI.

¹⁵ Rosana possui formação em Pedagogia e Especialização, e é professora polivalente efetiva do EFI.

Com essa divisão, cada professora elabora as atividades de acordo com as necessidades do seu grupo: a professora Rosana elabora as atividades para o G1; a professora Priscila para o G2 e a professora Kamila para o G3 e G4, mas tendo por base o trabalho de discussão coletiva que ocorre nos encontros semanais de planejamento, cuja duração é de cerca de uma hora. Nesses encontros, elas avaliam o que as crianças sinalizam nas atividades já realizadas para proceder a readequação dos conteúdos. Também é nesse momento, em que elas analisam as possibilidades de mudanças para as crianças que haviam superado os desafios do seu agrupamento. Para registrar a trajetória de cada aluno, utiliza-se uma planilha de organização dos grupos via *Google Planilhas*, na qual destacam em diferentes cores a situação dos alunos. As docentes marcam em verde a frase “*quase pronto para mudar de grupo*” e, em amarelo, “*acabou de mudar ou demanda maior atenção*” ou “*passou de grupo com menos conhecimento, mas com boa postura de estudante*”. Considerando que, nos G1 e G2, há situações de aprendizagem mais desafiadoras e, no G3, uma quantidade maior de crianças, as professoras mais experientes ficam responsáveis por esses grupos, ao passo que alguns bolsistas trabalham com o G4. Além disso, outros bolsistas e estagiários dividem-se para auxiliar na mediação e intervenção de cada grupo.

Vale ressaltar que a EAFEUSP não conta com a determinação de um método de alfabetização, de vez que as docentes, em sua prática, consideram a orientação do professor Belintane “*de adotar um método ou vários métodos de ensino; de criar o próprio método; de tentar fazer aquilo que dá certo e o que mais funciona para uma turma, mas que depois pode não ter a mesma eficácia com outra turma*”. Assim, as estratégias utilizadas em sala de aula são construídas e adaptadas tendo como referência a aprendizagem das crianças. Em síntese, para as professoras do 1º ano do EFI, “*a prática de ensino é uma questão de estratégia e sensibilidade*”, de descobrir nas e pelas próprias tentativas aquilo que mais funciona com a turma, conforme enfatizado pela professora Kamila.

Nessa perspectiva, a dinâmica nos grupos segue o mesmo percurso: pautadas na mesma temática da semana, as professoras e bolsistas iniciam as atividades distribuindo a folha de exercícios. Em seguida, retomam a referência trabalhada no horário regular de aula, que podia ser um livro, uma música, um vídeo e outras. Feito isso, suspendem a folha de modo que os exercícios possam ser visualizados por todas as crianças e passam a explicar - um por um - o que

precisavam fazer, com exceção do G4. Nesse momento, as crianças são orientadas a deixar as suas dúvidas para o final da explicação para que o tempo da atividade possa ser melhor aproveitado, haja vista que só dispõem de 1 (uma) hora para a realização dos exercícios. Em todas as atividades, também elas são lembradas de que não há problema em não conseguir fazer todos os exercícios, pois a ideia é, segundo explicitado pela professora Kamila, que “*façam aquilo que sabem*” e que cada um possui seu próprio ritmo; nesse sentido, também não haveria a necessidade e nem motivos para “*tentar acompanhar o coleguinha*” ou “*correr para terminar primeiro que todo mundo*”. Bolsistas e estagiários também são orientados a não dar as respostas de imediato, mas tomar como ponto inicial os conhecimentos prévios e de mundo da criança. Conforme observado, as crianças respeitavam o seu ritmo próprio.

Os objetivos de aprendizagem também são os mesmos para todas as crianças, o que difere são os desafios apresentados de acordo com cada grupo, levando a abordagens diversificadas de ensino e a mobilização de múltiplos saberes. Nos grupos G1 e G2, em que as crianças apresentam situações mais desafiadoras de aprendizagem, o tempo e o espaço dedicado a esses grupos oportunizam um olhar singularizado às suas especificidades que vão desde dificuldades de coordenação motora fina, consciência fonológica, sistema de escrita alfabética, desassociação entre fonema e grafema à insegurança. Nesse contexto, as práticas de ensino alternam-se entre os métodos tradicionais de alfabetização e as estratégias que emergem no interior da sala de aula à medida que cada criança apresenta formas singulares de aprendizagem entrelaçadas às dimensões cognitivas, motoras, psicológicas e afetivas, bem como ao seu contexto particular de mundo.

A organização das atividades diferenciadas acaba por promover alterações significativas no cotidiano da escola tanto em termos da configuração temporal quanto espacial. Isto porque as atividades diferenciadas são realizadas em dias e horários específicos - as do 1º ano do EFI, em 2022, por exemplo, ocorriam às terças-feiras, das 13:55 às 14:50 -, dentro do turno regular das aulas. No horário estipulado, as professoras, os bolsistas e os estagiários começam a orientar a ida das crianças para os seus respectivos grupos. No corredor onde estão as três salas do 1º ano, as crianças formavam quatro filas e aguardavam para irem até a sala da professora do seu grupo, sendo esse identificado, para elas, por nomes de animais, em 2022. Desse modo, recorre-se a essa estratégia para evitar qualquer ideia de hierarquização ou classificação entre elas, assim, “*quando as crianças precisam ir para a fila, elas vão*

sabendo que irão fazer uma atividade diferenciada que contribuirá para o aprendizado delas”, conforme destacado pela professora Kamila. Com exceção do G4, as atividades diferenciadas são realizadas nas salas temáticas do 1º ano do EFI, que seguem um mesmo padrão: mesas e cadeiras montessorianas adequadas para a estrutura física das crianças; estantes com muitos brinquedos, livros de literatura infantil, livros para pintar, livros de história em quadrinhos e outros gêneros; armários com materiais escolares, no qual em um deles é disposto a rotina do dia. No alto da parede da frente e na lateral esquerda há o alfabeto e números. A mesa da professora fica ao lado da lousa, de frente para a porta de entrada. As salas são amplas, com janelas enormes e sem grades, e apresentam um ótimo estado de conservação e, pela escola estar localizada ao lado da FEUSP, não sofre o impacto de ruídos externos de ruas e avenidas movimentadas.

A organização dos espaços e tempos são *estruturantes da cultura escolar* e cumpre um papel formativo dos sujeitos, conforme assinalam Viñao Frago e Escolano (2001). No caso das atividades diferenciadas, há a possibilidade de uma interação com o ambiente escolar distinta da convencional, em que as crianças têm uma rotina totalmente associada à sua turma, numa configuração temporal que não admite diversificação das atividades, dos espaços e das pessoas atuantes no universo escolar. O espaço da escola - também compreendido como lugar, pois esse, para os referidos autores, não é somente algo objetivo, mas depende dos usos e significados atribuídos pelos sujeitos que nele atuam - favorece uma relação mais autônoma no que diz respeito às práticas pedagógicas e ao processo de aprendizagem, assim como uma visão mais positiva a respeito das diferenças existentes entre as pessoas. A reconfiguração do tempo escolar - entendido aqui como um conjunto de referências administrativas e pedagógicas (Correia, Gallego, 2004) - que o desenvolvimento das atividades diferenciadas trazem em seu bojo evidencia o caráter dinâmico do processo sociocultural que reflete valores da instituição estudada aqui. Trata-se, portanto, de uma iniciativa que mostra como tais referências foram ajustadas em prol dos princípios educativos da EAFEUSP, deixando claro o protagonismo das professoras dos anos iniciais do EFI na recriação dos tempos e espaços da cultura escolar. A presente análise reforça, dessa forma, as potencialidades de abrir a “*caixa preta*” da escola, com vistas a compreender o que ocorre no interior desse espaço específico (Julia, 2001), conhecendo o que lá se produz e como constrói as suas práticas (Azanha, 1990/1991).

Referências

- AMPARO, Patrícia Aparecida do. **Práticas de leitura na escola hoje: representações em conflito**. 2017. 458 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.48.2018.tde-15022018-102511>. Acesso em: 16 out. 2022.
- ARELARO, L. R. G.; JACOMINI, M. A.; KLEIN, S. B. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 35-51, jan/abr. 2011.
- AZANHA, J. M. P. Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisas. **Revista USP**, São Paulo, n.8, p.65-69, dez./jan./fev. 1990/1991.
- AZANHA, J. M. P. **O significado de uma Escola de Aplicação para a FEUSP**. 1984. Disponível em: http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/acervo_jmpa/PDF_SWF/122.pdf. Acesso em: 24 de jul. de 2022.
- BELINTANE, C. O desafio do ensino da leitura no contexto contemporâneo. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, p. 2360–2378, 2016. DOI: 10.21723/riaee.v11.n.esp4.9198. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v11.n.esp4.9198>. Acesso em: 16 jul. 2022.
- BORTOLACI, Natalia. **A alfabetização no Ensino Fundamental I: novas bases curriculares**. São Paulo, 2015. 158 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- BOVO, Audria Alessandra. **Abrindo a caixa preta da escola: uma discussão acerca da cultura escolar e da prática pedagógica do professor de Matemática**. 2011. 184 f. Tese - (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/102106>. Acesso em: 7 jul. 2023.
- BRITO, G. M.; ROCHA, N. J. de M. Cultura escolar, práticas e conteúdos de linguagens no cotidiano do colégio estadual David Pereira. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 18, n. 49, p. e11167, 2022. DOI: 10.22481/praxisedu.v18i49.11167. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v18i49.11167>. Acesso em: 7 jul. 2023.
- CORREIA, António; GALLEGO, Rita de Cássia. **Escolas públicas primárias em Portugal e em São Paulo (1880-1920)**. Educa, Lisboa, 2004.
- DEMENECH, Flaviana. **Cultura escolar e cultura da escola: produção e reprodução**. 2015. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2015. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/806>. Acesso em: 02 ago. 2022.

ELIOT, Thomas Stearns. **Poesia**. Obra Completa, Vol. I. Tradução, introdução e notas de Ivan Junqueira. São Paulo: Arx, 2004. São Paulo: Arx, 2004, pp. 332 – 333.

ESCOLA DE APLICAÇÃO. Plano escolar 2020. **Escola de Aplicação FEUSP**. 2020. Disponível em: <http://www3.ea.fe.usp.br/wp-content/uploads/2020/05/Plano-Escolar-2020.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2022.

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

GORDO, Nívia. **História da Escola de Aplicação da FEUSP (1976-1986): a contribuição de José Mário Pires Azanha para a cultura escolar**. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

GORDO, Nívia; BOTO, Carlota. História da Escola de Aplicação da FEUSP (1976-1986): A contribuição de José Mário Pires Azanha para a cultura escolar. **RIDPHE_R Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo**, Campinas, SP, v. 7, p. 1-13, e021024, 2021. DOI: 10.20888/ridpher.v7i00.16026. Disponível em: <https://doi.org/10.20888/ridpher.v7i00.16026>. Acesso em: 3 jul. 2022.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n.1, p. 9-44, 2001.

KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A.; MORGADO, R. F. C.; TOYOFUKI, K. R. Jogo e letramento: crianças de 6 anos no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 37, n. 1, p. 191-210, 2011. DOI: 10.1590/1517-97022011000100012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28279>. Acesso em: 16 jul. 2022.

MACEDO, Renata Mourão. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 73, p.262-280, maio/ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2178-149420210203>. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2178-149420210203>. Acesso em: 24 jun. 2022.

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

MOURA, M. O.; ANDRÉ, M. E. D. A.; OLIVEIRA, M. K.; PARO, V. H. Princípios norteadores para o projeto pedagógico da escola básica: o caso da escola de aplicação da FEUSP. **Pro-posições**. Revista da Faculdade de Educação da UNICAMP, v. 8, n. 1[22], p. 100-106, 1997. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/lancamentos/pro-posicoes-v-8-n-1-22-1997>. Acesso em: 08 out. 2022.

VIDAL, Diana Gonçalves. No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e práticas escolares. **Currículo sem fronteiras**, v. 9, n. 1, p. 25-41, jan/jun. 2009. Disponível em: <http://www.Curriculosemfronteiras.org/vol9iss1articles/2-vidal.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2023.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Fracasan las reformas educativas? La respuesta de un historiador. In: Sociedade Brasileira de História (org.). **Educação Brasileira: história e historiografia**. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo, 2001. p. 21-52.

_____, Antonio. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas**. Madrid, ES: Morata, 2005.

VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: _____ **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 59-139.

VINCENT, Guy, LAHIRE, Bernard e THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 3, p. 7-48, jun. 2001.