UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Fazer a Ponte para a Escola de Todos (as).

CLÁUDIA SUELI RODRIGUES SANTA ROSA

CLÁUDIA SUELI RODRIGUES SANTA ROSA

FAZER A PONTE PARA A *ESCOLA DE TODOS (AS)*.

Tese de Doutorado em Educação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Orientador:
Prof. Doutor Francisco de Assis Pereira

Orientador Associado:
Prof. Doutor Rui Eduardo Trindade Fernandes

NATAL – RN
2008

Divisão de Serviços Técnicos

Catalogação da Publicação na Fonte. UFRN / Biblioteca Central Zila Mamede

Santa Rosa, Cláudia Sueli Rodrigues.
Fazer a ponte para a escola de todos (as) / Cláudia Sueli Rodrigues Santa Rosa. – Natal, RN, 2008.
335 f.

Orientador: Francisco de Assis Pereira.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Escola pública – Tese. 2. Escola da Ponte – Tese. 3. Escola de Todos (as) – Tese. 4. Comunidade – Tese. 5. Auto-organização – Tese. I. Pereira, Francisco de Assis. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/UF/BCZM CDU 37.057(043.2)

CLÁUDIA SUELI RODRIGUES SANTA ROSA

FAZER A PONTE PARA A *ESCOLA DE TODOS (AS).*

Tese apresentada à Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Aprovada em 28/04/2008.

BANCA EXAMINADORA:

_____
Prof. Dr. Francisco de Assis Pereira – Orientador
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

_____
Profª. Drª. Marisa Del Cioppo Elias – Membro Titular Externo
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP

_____
Profª. Drª. Maria Eliete Santiago – Membro Titular Externo
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

_____
Profª. Drª. Tânia Câmara Araújo de Carvalho – Membro Suplente Externo
Faculdade do CDF Ponta Negra – Natal-RN

_____
Profª. Drª. Rosália de Fátima e Silva – Membro Titular Interno
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

_____
Prof. Dr. Walter Pinheiro Barbosa Júnior – Membro Titular Interno
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

_____
Prof. Dr. Jefferson Fernandes Alves – Membro Suplente Interno
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Para Hélio, sempre, pelo amor que me dedica e pelo apoio incondicional aos meus projetos.

À minha mãe, por todos os livros da época de escola.

Aos meus sobrinhos Maciel e Cíntia e para todas as crianças brasileiras, com esperança.

Ao meu amigo José Pacheco, pelo projeto *Fazer a Ponte* e, através dele, para todos os educadores e educadoras que pela Ponte passaram, para os que permanecem a sustentá-la e para os que conspiram, cotidianamente, no sentido de que outras pontes possam ser edificadas.

AGRADECIMENTOS

À comunidade escolar da Ponte, toda a minha gratidão, pela acolhida e generosidade da recepção, por ter me deixado vê-la por dentro, servindo-me de tantos dados, os quais foram imprescindíveis à construção desta tese. Em especial, ao professor Paulo Topa e às professoras Maria Clara Freitas e Diana Gonçalves.

Ao Professor Doutor Francisco de Assis Pereira, eterno mestre, a quem devo as minhas incursões de pesquisadora, na UFRN, tanto no mestrado quanto no doutorado. O meu respeito e a minha gratidão pelas orientações seguras, pelo exemplo de educador e o convívio fecundo, que tanto me fez crescer como pessoa e profissional. Através do professor Francisco de Assis agradeço, também, aos meus professores e professoras, de todas as épocas.

Ao Professor Doutor Rui Eduardo Trindade Fernandes, o meu orientador na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, por toda credibilidade que depositou nesta produção acadêmica, desde os primeiros contatos. Também lhe sou grata por ter me apresentado a obra do Professor Doutor João Barroso.

Às professoras Doutoras Marisa Del Cioppo Elias e Rosália de Fátima e Silva pelas leituras cuidadosas e zelo nas orientações ao longo dos diversos seminários e bancas, desde a época do mestrado. Também sou grata à Professora Doutora Maria Eliete Santiago e ao Professor Doutor Walter Pinheiro Barbosa Júnior que por ocasião do Seminário Doutoral II ofereceram valiosas contribuições para o aperfeiçoamento deste trabalho. A todos (as) os membros da Banca Examinadora, titulares e suplentes, a minha eterna gratidão pelas horas de suas vidas que dedicaram à construção de uma obra verdadeiramente nossa.

À amiga Maria de Fátima Pacheco por disponibilizar um rico acervo sobre o Projeto *Fazer a Ponte*, tanto os escritos, quanto as suas valiosas memórias compartilhadas em longas conversas.

Aos amigos portugueses, Madalena e Martinho Martins, Cláudia Martins e Paulo, Conceição e Francisco Silva, pela forma carinhosa com que me receberam, fazendo-me sentir em casa para desenvolver a pesquisa com o necessário equilíbrio emocional.

Ao Professor Doutor António Nóvoa pelas publicações partilhadas e pela generosidade das gestões junto ao Consulado, garantido a minha rápida entrada em terras portuguesas para o período de estágio e pesquisa.

Às amigas do Instituto de Desenvolvimento da Educação (IDE), especialmente, Tácia Pereira, Evania de Oliveira e Eleika Guerreiro, por compartilharem comigo do ideal de que é possível uma educação pública de qualidade social, no chão das escolas estatais.

Às amigas Ana Lúcia Leibruder, Carla Lam, Carolina Costa, Gabriela Castanheira, Paula Conti e Thais Costa e ao amigo Alexandre Pereira, pelas interlocuções na época da pesquisa e generosas trocas virtuais, que tanto acrescentaram a este trabalho.

Ao amigo Professor Doutor Celso Vasconcellos pelas longas conversas, nutridas pela trocas de impressões sobre o projeto *Fazer a Ponte* e reflexões sobre a pedagogia de Freinet e do Movimento de Escola Moderna.

Às minhas amigas e amigos, colegas do Complexo Educacional Contemporâneo, especialmente à querida Irany Xavier de Andrade, mestra e mulher empreendedora, pelas lições no campo da educação privada, que tanto nos serviram de contraponto à construção desta tese.

À Equipe da Escola Estadual Hegésippo Reis, às Crianças e suas Famílias, pelo projeto *Casa de Saberes* e pela feliz oportunidade de trabalharmos juntos (as) para a construção, em Natal, de uma ponte para a *escola de todos (as)*.

Às amigas Laura Laureano e Maria Alice e, por extensão, às equipes das escolas Agostinho Fonseca Neto e Zumbi dos Palmares, em João Pessoa, pelo intercâmbio e por nutrirem esta tese com as suas práxis de cidadania e compromissos com a escola pública.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES), pela bolsa que permitiu o nosso estágio, durante 06 (seis) meses, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto e, conseqüentemente, à pesquisa de campo na Escola da Ponte.

Aos professores, professoras, coordenadoras e funcionários (as) da Secretaria da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte a minha gratidão pelo percurso compartilhado.

À Secretaria da Educação e da Cultura do Estado do Rio Grande do Norte pela *Licença para Freqüentar Curso*, concedida durante os dois primeiros anos do Doutorado, fazendo valer o estatuto do magistério.

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo compreender quais sejam os elementos matriciais que permeiam a prática cotidiana dos (as) autores (as), atores e atrizes sociais, para a efetivação do projeto político-pedagógico (PPP) da Escola da Ponte. Constitui-se, portanto, em objeto deste estudo, uma reflexão sobre a experiência desenvolvida numa escola pública, mantida pelo Estado português, inscrita no cenário das instituições que assumem o compromisso com a construção de uma *escola de todos (as)*, pelo investimento na democratização e participação da comunidade em seus processos de gestão. O percurso metodológico foi norteado pelos pressupostos da pesquisa qualitativa (WOODS, 1999; BURGESS, 1997; MILLS, 1982; OLIVEIRA, 1998; BOGDAN e BIKLEN, 1994; MACEDO, 2000; CASAL, 1996; GEERTZ, 2000), com dados produzidos a partir da técnica da associação livre de palavras (MACHADO e CARVALHO, 2003), das falas dos (as) entrevistados (as) (KAUFMANN, 1996; SILVA, 2006; 2002), notas de observações e documentos (ELIAS, 1997). Ancorada por um quadro teórico multireferencial, a investigação apontou elementos considerados matéria-prima e pilares da ponte para a *escola de todos (as)*, bem como a auto-organização da comunidade escolar que surge como dimensão que liga todos os elementos, imprimindo novas ordenações na dinâmica escolar a partir do movimento entre o individual e o social (DUPUY, 1990). Nesta linha, o argumento central é de que, a curto e médio prazo, a qualidade da escola pública não é tributária de políticas educacionais macros, tampouco de massificados e efêmeros programas, projetos ou política de governo, mas sim da decisão dos (as) profissionais que nela trabalham de tornarem-se autores (as) e protagonistas, no processo de construção e implementação do PPP. Projeto concebido à luz das necessidades e intencionalidades da comunidade e cuja defesa passa, sobretudo, pela participação e controle social das famílias dos (as) estudantes e pelo poder de pressão que a comunidade possa exercer junto aos órgãos centrais da gestão pública, no sentido de fazer com que o Estado cumpra com as suas responsabilidades.

PALAVRAS-CHAVE: Escola Pública. Escola da Ponte. Escola de Todos (as). Comunidade. Auto-Organização.

ABSTRACT

The purpose of this study is to understand what are the matrix elements in which everyday activities of social author/authors, actor/actors and actress/actresses are embedded, in order to carry out the Escola da Ponte's political and pedagogic process (PPP). Thus, the object of this study is to reflect on an experience developed in a public school supported by the Portuguese State within the scenario of institutions that are committed to building up a *school of the people* by investing in democratization and community participation in their management process. The methodological course of action was targeted at the presuppositions of qualitative research (WOODS, 1999; BURGESS, 1997; MILLS, 1982; OLIVEIRA, 1998; BOGDAN and BIKLEN, 1994; MACEDO, 2000; CASAL, 1996; GEERTZ, 2000), with data collected from random word association (MACHADO and CARVALHO, 2003), the discourse of the interviewed (KAUFMANN, 1996; SILVA, 2006; 2002), observation notes and documents (ELIAS, 1997). Based on a multiple reference and theoretical framework, the investigation revealed elements that are construed as the raw material and pillars supporting the bridge of a *school of the people*, as well as the self-organization of the school community which emerges as a dimension that binds together all the elements and brings new arrangements into the school dynamics by moving from the individual to the society (DUPUY, 1990). Along this line, the central argument is that in the short and long run the public school quality does not spring from macro educational policies, nor from ephemeral mass-production programs, projects or governmental policies, but from the intent of the professionals working there in becoming authors and characters in the process of building up and carrying out the PPP. The Project has been conceived in the light of the needs and intentionality of the community whose support comes from the participation and social control held by the students' families and the community's power to force to action public administration central agencies aiming at having the State fulfill its responsibilities.

KEY-WORDS: Public School, Escola da Ponte. Everybody's School. Community. Self-organization.

RÉSUMÉ

Cette étude a pour objectif de comprendre quels sont les éléments matriciels qui traversent la pratique quotidienne des auteurs et intervenants sociaux, pour la concrétisation du projet politique-pédagogique (PPP) de l'École du Pont (Escola da Ponte). Ainsi se constitue en tant qu'objet de cette étude une réflexion sur l'expérience menée dans une école publique soutenue par l'État portugais, faisant partie de ces institutions engagées vis-à-vis de la construction d'une *école de tous*, par le biais de l'investissement en matière de démocratisation et participation de la communauté dans ses processus de gestion. Le parcours méthodologique se fonda sur des présupossitions de recherche qualitative (WOODS, 1999; BURGESS, 1997; MILLS, 1982; OLIVEIRA, 1998; BOGDAN et BIKLEN, 1994; MACEDO, 2000; CASAL, 1996; GEERTZ, 2000), avec des données produites à partir de la technique d'association libre de mots (MACHADO et CARVALHO, 2003), du discours des interviewés (KAUFMANN, 1996; SILVA, 2006; 2002), et des notes d'observations et documents (ELIAS, 1997). Ancrée par un cadre théorique multiréférentiel, la recherche montra des éléments considérés comme matière première et piliers de l'École du Pont en tant qu'école de tous, ainsi que l'autogestion de la communauté scolaire, qui surgit comme une dimension reliant tous les éléments, entraînant des ordres nouveaux dans la dynamique scolaire à partir du mouvement entre l'individuel et le social (DUPUY, 1990). Suivant cette ligne, l'argument central est qu'à court et moyen terme la qualité de l'école publique ne dépend pas de macro-politiques éducationnelles, ni de programmes massifiés et éphémères, ou de projets ou politiques gouvernementales, mais de la décision des professionnels qui y travaillent de devenir auteurs et protagonistes du processus de construction et de mise en place du PPP. Où le projet est conçu en fonction des besoins et intentions de la communauté et dont la défense dépend surtout de la participation et du contrôle des familles des étudiants, et de la pression que la communauté puisse exercer auprès des organismes centraux de gestion publique, pour forcer l'État à respecter ses responsabilités.

MOTS-CLÉ: École Publique. Escola da Ponte. École de Tous. Communauté. Autogestion.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FOTO 1	Quadro emoldurado e afixado numa das paredes, na entrada da Escola da Ponte.	15
QUADRO 1	Agrupamento final das palavras mais evocadas, durante a associação livre, a partir da expressão indutora Manutenção do Projeto da Escola da Ponte.	37
QUADRO 2	Agrupamento final das palavras menos evocadas, durante a associação livre, a partir da expressão indutora Manutenção do Projeto da Escola da Ponte.	38
QUADRO 3	Identificação dos (as) entrevistados (as), colaboradores (as) da pesquisa.	39
FIGURA 1	Percurso Metodológico da Pesquisa.	41
FOTO 2	Fachada da Escola da Ponte.	44
QUADRO 4	Informações relativas à estrutura da equipe, por Núcleos e Dimensões Curriculares e Funcionais, no Ano Letivo de 2005/2006.	53
FOTO 3	Cerca de 40 crianças e adolescentes discutem sobre o espetáculo do Natal, contando com a mediação de professoras.	55
QUADRO 5	Informações relativas a 65 Responsáveis por 84 Estudantes da Escola da Ponte, no Ano Letivo de 2005/2006.	60
FOTO 4	Assembléia de Alunos (as) da Escola da Ponte.	65
QUADRO 6	Evolução do perfil do aluno da Escola da Ponte, quanto às competências que se apresentam favorecedoras ao uso da palavra em *situação ideal de fala*.	81
FOTO 5	Mural com informações para a eleição da Mesa da Assembléia. Fonte: Acervo da Autora, 2005.	89
QUADRO 7	Cartaz sobre as Eleições para a Mesa da Assembléia.	90
QUADRO 8	Calendário para as Oficinas de criação de material de propaganda.	91
QUADRO 9	Calendário da Campanha Eleitoral para a Mesa de Assembléia da Escola da Ponte.	92
FIGURA 2	Panfletos da Lista “A”.	92
FOTO 6	Integrantes da Lista “A” com faixa.	92
FOTO 7	Criança do Núcleo de Iniciação 1º ano, prepara-se para votar, conferindo o seu Cartão de Eleitora.	93
FOTO 8	Momento de votação, na Assembléia.	94
QUADRO 10	Cartaz com aviso, informando os “Debates sobre os Direitos e Deveres”.	98
FOTO 9	Dispositivos *Acho Bem* e *Acho Mal*, no mural de um dos espaços da Escola da Ponte.	99
QUADRO 11	Direitos e Deveres dos Alunos – Escola da Ponte 2005/06.	101
QUADRO 12	Hino da Escola da Ponte.	104
FOTO 10	Listagem dos objetivos de Língua Portuguesa dispostos na capa de uma pasta/fichário do Núcleo de Iniciação.	115
FOTO 11	Mural com os dispositivos *Eu já sei* e o *Preciso de Ajuda.*	119
FIGURA 3	Projeto de Organograma da Estrutura da Escola da Ponte.	128

FOTO 12	Espaço de Trabalho do Núcleo de Aprofundamento.	135
FIGURA 4	Compromisso de Honra Educativo, assinado pelo professor que ingressa na Escola da Ponte.	177
QUADRO 13	Pauta de Reunião da Equipe da Escola da Ponte e Breves Descrições/ Comentários.	186
QUADRO 14	Perfil do Orientador Educativo da Escola da Ponte.	207
FIGURA 5	Triângulo facilitador dos processos de ensino e aprendizagem.	214
FIGURA 6	Código de Conduta Educativa, assinado pelo responsável pelo (a) Estudante da Escola da Ponte.	216
FOTO 13	Estudantes do Núcleo de Consolidação fazem registros no dispositivo de controle de empréstimos de livros.	228
FOTO 14	Quadro afixado na parede do ambiente que conduz para a saída da Escola da Ponte.	241

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABDEPP/Freinet – Associação Brasileira para a Divulgação, Estudos e Pesquisas da Pedagogia Freinet

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

FIMEM – Federação Internacional dos Movimentos de Escola Moderna

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MEM – Movimento de Escola Moderna

MEMNN – Movimento de Escola Moderna do Norte e Nordeste

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PPP – Projeto Político-Pedagógico

RIDEF – Reunião Internacional dos Movimentos de Escola Moderna

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 A ARQUITETURA DA PONTE PARA A *ESCOLA DE TODOS (AS)* 15
1.1 ABERTURAS 16
1.2 A ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA ENQUANTO MOTIVAÇÃO 21
1.3 O PERCURSO METODOLÓGICO 32
1.4 A ESCOLA QUE SE FAZ PONTE 44
1.5 CONSTRUINDO PONTES 63
2 A MATÉRIA-PRIMA DA PONTE PARA A *ESCOLA DE TODOS (AS)* 65
2.1 ABERTURAS 66
2.2 A FORMAÇÃO DO (A) CIDADÃO (Ã) 73
2.2.1 O direito à palavra... 75
2.2.2 A participação dos (as) estudantes na gestão da escola 84
2.2.3 O Quadro de Direitos e Deveres 96
2.2.4 As aprendizagens acadêmicas 104
2.3 A SINGULARIDADE DE QUEM APRENDE 109
2.4 A SUPREMACIA DA DIMENSÃO PEDAGÓGICA 120
2.5 A GESTÃO COLEGIADA 125
2.6 CONSTRUINDO PONTES 133
3 OS PILARES DA PONTE PARA A *ESCOLA DE TODOS (AS)* 135
3.1 ABERTURAS 136
3.2 PROJETO 137
3.2.1 Ruptura e Continuidade 140
3.2.2 Expansão e Desafios 144
3.2.3 Identidade e Rejeição 148
3.2.4 Crise e Passividade 151
3.2.5 Infra-estrutura e Financiamentos 153
3.3 LIDERANÇA 156
3.3.1 Efeitos do Líder Histórico 158
3.3.2 Impressões de um Líder 167
3.3.3 Transição de Liderança 170
3.4 EQUIPE 174

3.4.1 Superação do Individualismo 178
3.4.2 Organização da Ação 185
3.4.3 Espaço da Formação 190
3.4.4 Estabilidade do Corpo Docente 193
3.5 FAMÍLIAS 212
3.5.1 O projeto enquanto escolha 215
3.5.2 A participação e organização das famílias na escola 217
3.5.3 O acompanhamento das aprendizagens 222
3.6 CONSTRUINDO PONTES 226
4 O PONTO DA MASSA OU A LIGA QUE ADERE A ESTRUTURA DA PONTE PARA A *ESCOLA DE TODOS (AS)* 228
4.1 ABERTURAS 229
4.2 A AUTO-ORGANIZAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR 232
4.2.1 As interações enquanto organizadoras do trabalho escolar 233
4.2.2 A regulação comunitária de uma política de escola 236
4.3 CONSTRUINDO PONTES 239
5 CONSIDERAÇÕES SOBRE UMA PONTE EM CONSTRUÇÃO 241
5.1 ABERTURAS 242
REFERÊNCIAS 251
APÊNDICES 268
ANEXOS 316

CAPÍTULO 1

A Arquitetura da Ponte para a *Escola de Todos (as).*

Foto 01 - Quadro emoldurado e afixado numa das paredes, na entrada da Escola da Ponte.

1.1 ABERTURAS

> A escola conservou exactamente os mesmos instrumentos e técnicas: as lições, os trabalhos de casa, o estudo pelos manuais, as notas, as classificações, os castigos, o apelo primordial à memória. (Célestin Freinet)

O presente estudo tem por objetivo compreender quais sejam os elementos matriciais que permeiam a prática cotidiana dos (as) autores (as), atores e atrizes sociais, para a efetivação do projeto político-pedagógico (PPP) da Escola da Ponte. Tal projeto constitui-se, portanto, em objeto deste estudo, ensejando uma reflexão sobre a experiência desenvolvida numa escola pública[1], vinculada ao Estado português, inscrita no cenário das instituições que assumem o compromisso com a construção de uma *escola de todos (as)*, pelo investimento na democratização e participação da comunidade em seus processos de gestão.

Somamo-nos a Apple e Beane (2001, p. 11), que afirmam: "[...] precisamos nos concentrar nas escolas que dão certo," no sentido de cumprirem com a sua função social. Deste modo, tornou-se relevante realizarmos a pesquisa na Escola da Ponte, partindo do pressuposto de que se trata de uma instituição que há 30 anos desenvolve um projeto educacional humanista (FREIRE, 2005), cujos princípios (ESCOLA DA PONTE, 2004) apontam para a práxis de uma pedagogia da inclusão, de formação na cidadania.

Cruzar o Oceano Atlântico para investigar o projeto de uma instituição pública de outro país representou tanto uma busca pessoal quanto profissional e acadêmica, nos remeteu ao compromisso como educadora, ávida por contribuir para o fortalecimento do referencial produzido em nossas universidades e escolas,

[1] Reconhecemos que a escola mantida pelo Estado, financiada com recursos públicos, é de natureza pública. Entretanto, acolhemos os trabalhos de Barroso (2001; 2005; 2006) e as *Teses sobre Escola Pública* construídas por Gadotti (2000; 2006a), no segundo decálogo da *Escola Cidadã,* para uma conceituação mais ampliada sobre Escola Pública. Entre as teses de Gadotti, destacamos a quarta, que trata da relação "Escola e Estado", por evocar a necessidade de uma concepção de Estado que permita que os poderes políticos, o direito de decidir e escolher não sejam de posse exclusiva das elites econômicas. Para o autor, a partir dessa compreensão será possível a própria escola promover as mudanças que julgar pertinentes. Sem estabelecer vinculações diretas com a discussão sobre o financiamento da educação, Gadotti (2000, p. 306; 2006a, p. 91-92) assevera: "A escola estatal não é necessariamente pública". E completa a sua quarta tese: "Para ser pública ela precisa ser democratizada, isto é, possibilitar a participação da comunidade escolar, interna e externa, em todos os seus níveis de decisão e de ação político-pedagógicas".

tendo em vista as demandas de uma educação de qualidade. Estamos de acordo com Gadotti (2006b, p. 1) quando é enfático em afirmar que "a qualidade da educação é sinônimo de aprendizagem. [...] Por isso, o direito à educação não se reduz ao direito de estar matriculado na escola. É direito de aprender na escola."

Neste sentido, conforme revelou a pesquisa, há décadas a Escola da Ponte também enfrenta o desafio de implementar uma educação de qualidade. Isto posto, não seria pretensioso esperarmos que os projetos de outras escolas encontrem sentido para dialogar com este estudo e que ele possa servir para subsidiar reflexões e (re) elaborações, sobretudo, por parte dos (as) educadores (as) que estão nas instituições de ensino e nos órgãos gestores das políticas públicas educacionais.

Para levar a cabo essas pretensões de pesquisadora e revelar o objeto do nosso estudo, começamos por recorrer à técnica da associação livre de palavras, que foi aplicada junto aos (às) responsáveis pelos (as) estudantes e profissionais que atuam na Escola, através de questionário disponibilizado para o preenchimento. O tratamento dado ao conjunto de palavras evocadas, ainda que de forma rudimentar, foi relevante, porque permitiu a construção do roteiro de entrevista, a partir de informações significativas geradas em campo.

No que diz respeito às análises, desenhamos uma metodologia marcada, substancialmente, pelo resultado das conexões estabelecidas entre as falas de um grupo de pessoas da comunidade escolar pesquisada, fortalecidas pelas notas de campo, decorrentes das muitas horas de observações. As informações contidas em documentos produzidos na Escola também se mostraram preciosas ao diálogo, consubstanciado por um quadro teórico multireferencial, cuja matriz epistemológica convergente é a perspectiva crítica, no trato dos fenômenos educacionais, pedagógicos, políticos e sociais.

Em síntese, este estudo pretende revelar alguns dos elementos presentes numa intervenção político-pedagógica tencionada para a inclusão de todos (as) na escola pública, pelo fato de se respaldar em princípios que a fazem cumprir a sua função social, de maneira competente. Convergindo com este pensamento, em suas teses, Gadotti (2000, p. 305; 2006a, p. 90-91) defende uma "concepção cidadã de educação", caminho pelo qual acredita que "a escola pública pode ser competente, participativa e democrática."

Polêmicas[2] à parte, esclarecemos que, no contexto deste trabalho, a idéia de escola competente forma uma torção com a idéia de escola de qualidade, anteriormente realçada. Referimo-nos à instituição que consegue responder, em termos de formação cidadã, compreendendo as dimensões das atitudes e da instrução, às necessidades de aprendizagens de todas as crianças e adolescentes, independentemente de classe social. Corroboramos com Marques (1997, p. 14), quando afirma: "Todos os alunos, ricos ou pobres, não importa a cor da sua pele ou a sua origem social e cultural, têm direito a uma escola de qualidade."

Nesta linha, argumentamos que, a curto e médio prazo, a qualidade da escola pública não é tributária de políticas educacionais macros, tampouco de massificados e efêmeros programas, projetos ou política de governo[3], mas sim da decisão dos (as) profissionais que nela trabalham de tornarem-se autores (as) e protagonistas, no processo de construção e implementação do PPP. Projeto este, concebido à luz das necessidades e intencionalidades da comunidade e cuja defesa passa, sobretudo, pela participação e controle social das famílias dos (as) estudantes e pelo poder de pressão que a comunidade possa exercer junto aos órgãos centrais da gestão pública, no sentido de fazer com que o Estado cumpra com as suas responsabilidades.

Estamos a falar do PPP que tem vida, cuja existência não está condicionada às exigências burocráticas dos órgãos centrais, geralmente movidas pela necessidade de vincular-se ao discurso politicamente correto, aportado nas históricas lutas sociais. Defendemos o PPP, enquanto documento útil, na medida em que serve como orientador e dinamizador das práxis da escola, necessariamente, fonte de inspiração à construção de um jeito de fazer. O PPP que é adaptável às condições emergentes de cada momento, ou seja, um projeto

[2] Competente e qualidade são terminologias identificadas com o vocabulário do meio empresarial, por vezes associadas à competitividade, produtividade, classificação, seletividade e à satisfação de clientes. No discurso pedagógico circulante, são corriqueiras as adjetivações que abominam a transferência dessas noções para a educação, pelo fato de serem incompatíveis com a lógica da formação cidadã, que difere da produção de objetos em série. Tomemo-las, neste trabalho, no sentido já realçado: para designar a escola que cumpre a sua função social, fazendo do seu projeto um instrumento para a promoção das aprendizagens de todos (as) e vivência da cidadania.

[3] A política de Governo nasce do programa do governante e caracteriza-se por uma série de programas e projetos pontuais, quase sempre desarticulados e por isso efêmera. Raramente evolui para um patamar superior, pois às vezes não sobrevive nem mesmo até o término da gestão de quem a idealizou.

para além de um calhamaço de folhas escritas e esquecidas numa gaveta qualquer, produzidas apenas para atender demandas externas.

Portanto, ao evocarmos a preponderância do projeto, a escola surge como lócus de produção e de autoria de um fazer político-pedagógico, o que implica, conseqüentemente, em diferenciar-se uma das outras. Em sendo as realidades diferentes, somente as pessoas que vivem cada uma delas, devem definir objetivos, assim como construir estratégias para resolverem os seus problemas, considerando que se não há duas pessoas e nem duas comunidades iguais, também não devem existir projetos semelhantes.

Neste cenário, o compromisso da comunidade com o controle da qualidade dos processos e dos resultados, tende a elevar, inevitavelmente, a possibilidade da *escola de todos (as)* se construir em cada instituição. Se o projeto é coletivo cabe a cada segmento da comunidade escolar e a cada pessoa individualmente, cumprir o papel educativo de favorecer às aprendizagens de todas as crianças e adolescentes, independente de estratos sociais.

A idealização de projetos pedagógicos emancipatórios, voltados para libertar as classes populares, motivou, ao longo do tempo, as ações de grandes educadores (as), como foi o caso do francês Célestin Freinet (1896-1966) e do brasileiro Paulo Freire (1924-1998). As obras pedagógicas humanistas desses educadores oferecem contributos fundamentais para subsidiar a construção do que estamos chamando de ponte para a *escola de todos (*as). A escola que servirá aos seus utentes, independentemente de insígnias de pertença a classe de maior ou de menor poder econômico.

Por ocasião do Mestrado em Educação (SANTA ROSA, 2004) desenvolvemos a nossa pesquisa numa escola de uma cooperativa de professores (as), que no seu PPP assumia o referencial teórico-metodológico do Movimento de Escola Moderna (MEM)[4] e, conseqüentemente da pedagogia de Célestin Freinet,

[4] O Movimento de Escola Moderna (MEM) reúne educadores (as) e/ou grupos organizados em dezenas de países, compondo a Federação Internacional dos Movimentos de Escola Moderna (FIMEM), fundada por Célestin Freinet e outros (as) educadores (as), no ano de 1957. O objetivo central da FIMEM é fortalecer as trocas cooperativas entre os militantes do movimento, garantindo a produção das ferramentas, dos dispositivos pedagógicos, do "materialismo escolar" (OLIVEIRA, 1995, p. 159) necessários ao projeto da "Escola do Povo" ou "Escola Moderna" (FREINET, 1978a, 1995; FREINET; SALENGROS, 1977). No Brasil, atualmente, dois grupos estão em atividades, ambos filiados à FIMEM: a Associação Brasileira para a Divulgação, Estudos e Pesquisas da Pedagogia Freinet (ABDEPP/Freinet) e o Movimento de Escola Moderna do Norte e Nordeste

como norteador do seu trabalho pedagógico. No doutorado dedicamo-nos a discutir sobre a escola mantida pelo Estado, por ser aquela que reúne as condições para universalizar o acesso, cabendo-lhe tornar-se igualmente eficiente para o atendimento aos que podem e aos que não podem pagar uma escola da rede privada. Para que não suscitemos dúvidas, frente aos nossos argumentos nesta pesquisa, reiteramos: é o Estado que tem obrigações perante a população de prover a escola pública de uma educação de qualidade para todos (as), mas diante do contexto em que vivemos o PPP de cada instituição assume a condição de instrumento de luta de cada comunidade.

Anunciadas as primeiras reflexões, esclarecemos que esta introdução, primeiro capítulo do trabalho, encontra-se organizada em quatro itens: o primeiro de abertura, o segundo traz algumas considerações sobre a escola pública brasileira, enquanto problema mobilizador para a construção desta tese. O terceiro item trata do percurso metodológico da pesquisa e no último fazemos uma apresentação geral da escola estudada, já recorrendo a dados produzidos em campo, alimentados ao longo de todo trabalho, quando a instituição será conhecida, de maneira mais específica, no tocante a discussão das idéias relacionadas ao objeto de estudo.

Do segundo ao quarto capítulo do trabalho dedicamo-nos à discussão dos dados, articulados com o referencial teórico, quando esperamos que o conhecimento sistematizado possa ser útil, especialmente aos que se debruçam sobre as questões ligadas à educação escolar. O item *Construindo Pontes*, ao final de cada um dos quatro primeiros capítulos, tem o propósito de integrá-los, compondo o todo do trabalho, subdividido, tão somente, pela justificada necessidade de organização, para uma melhor compreensão do texto. O quinto ou último capítulo compõe-se de algumas considerações sobre o que acreditamos se trate de uma obra em construção.

(MEMNN), que congregam centenas de educadores militantes do projeto idealizado pelo educador francês. A cada dois anos, num país diferente, a FIMEM realiza a Reunião Internacional dos Movimentos de Escola Moderna (RIDEF). Os países realizam os seus encontros nacionais, regionais e/ou estaduais.

1.2 A ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA ENQUANTO MOTIVAÇÃO

A decisão de estudarmos o PPP de uma escola pública de outro país, distante do Brasil em muitos aspectos e próximo em tantos outros, ensejou a necessidade de assumirmos os riscos, frente aos prováveis paradoxos que o trabalho viesse a suscitar. Porém, desde o primeiro instante, a nossa escolha esteve movida, tão somente, pelo desejo de agregarmos conhecimento ao debate em torno da construção da qualidade da escola pública brasileira, no âmbito de um projeto participativo, gestado em cada escola. A partir de distintas perspectivas, aduziremos três razões centrais, com o intuito de melhor clarificarmos sobre as nossas motivações:

a) como aluna de escola pública que fomos, ao longo de pelo menos 11 anos e, como docente, há exatos 18 anos, atuando na rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte, acompanhamos avanços da educação brasileira, especialmente quanto à universalização do acesso da população ao ensino fundamental. Porém, vimos, também, diversos programas e projetos educacionais serem lançados sem que produzissem ecos nas escolas pelas quais passamos. Fomos testemunhas dos muitos casos de estudantes que tiveram êxito em suas trajetórias acadêmicas, mas nos marcou, sobremaneira, o insucesso daqueles (as) junto aos (às) quais a escola não foi capaz de cumprir a sua função, garantindo-lhes o direito de aprender. Pareceu-nos instigante poder estudar uma escola que há trinta anos se auto-organiza e comemora resultados diferentes daqueles que conhecemos de muito perto e que sabemos acometem muitas escolas brasileiras e portuguesas;

b) como militante do Movimento de Escola Moderna (MEM)[5], desde 1996, jamais soubemos de uma escola pública, no Brasil, que conseguisse implementar e manter um projeto coletivo norteado pelas orientações político-pedagógicas da "Escola do Povo" (FREINET, 1978a; 1995), referencial comprometido com a formação cidadã e a instrução das crianças, adolescentes e jovens das camadas populares. Reconhecemos o trabalho de bravos (as) educadores (as), entre os quais, modestamente, nos incluímos, a ousarem sozinhos (as) ou em grupos

[5] Do ano 2000 a 2003 estivemos a frente da diretoria de projetos da Associação Brasileira para Divulgação, Estudos e Pesquisas da Pedagogia Freinet (ABDEPP/Freinet) e no biênio 2003-2005 estivemos na função de coordenadora nacional.

minoritários, em suas salas de aula, enfrentando as críticas dos demais colegas de escola, aliás, uma realidade que também encontramos em países como Portugal. Encontramos na Escola da Ponte, uma instituição que assume a influência e os contributos do MEM e da obra de Célestin Freinet, no contexto do seu PPP que é implementado há três décadas;

c) como pesquisadora, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), orientada por um exímio estudioso da Pedagogia Freinet, temos acompanhado e nos nutrido da vasta e pujante produção acadêmica a partir desse referencial[6]. Entretanto, desconhecemos a existência de dissertações de mestrado e teses de doutorado, versando sobre experiências de escolas públicas que implementam um projeto coletivo, tomando por base a pedagogia freinetiana. Entendemos, pois, que este estudo acrescenta, porque não se propõe a ser uma receita e sim aduzir uma experiência que nos permita refletir sobre as nossas escolas, sobre a capacidade protagônica que pode ser desenvolvida por cada comunidade.

Independentemente de a escola orientar o seu fazer político-pedagógico pelo referencial da "Escola do Povo", nos interessa pensar a escola pública como obra coletiva de todos (as) aqueles (as) que dela fazem parte, perspectiva que a torna possível de se qualificar para atender as necessidades de todos (as). Foi justamente pelo fato de conhecermos de muito perto as agruras da escola brasileira, responsável pela formação básica de quase a totalidade da população, que nos sentimos mobilizadas para compreender as bases que sustentam o projeto coletivo de uma escola da rede estatal, ainda que esteja em outro continente.

Alertarmos que a Escola da Ponte localiza-se num país que enfrenta dificuldades em seu sistema de ensino, não muito diferentes da realidade brasileira. Os resultados das provas de aferição e dos exames oficiais que, a exemplo de como acontece no Brasil, são aplicados em algumas etapas escolares, denunciam as carências no que tange a qualidade da sua educação. Neste contexto, a Escola da Ponte destaca-se pela singularidade do seu projeto, pela especificidade da forma como se organiza e pelos resultados de aprendizagens alcançados junto às crianças de diferentes estratos sociais, tornando-se, assim,

[6] A primeira Dissertação de Mestrado, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação da UFRN, foi apresentada no ano de 1992, tendo como orientadora a professora Dra. Djanira Brasilino de Sousa.

objeto de estudo de pesquisadores (as), sobretudo portugueses, espanhóis e brasileiros[7].

Todavia, precisamos assumir: a qualidade da escola pública brasileira, salvo exceções, ainda se restringe aos discursos bem intencionados de conquistas futuras e pronunciamentos nostálgicos sobre o que se convencionou chamar de *bons tempos da escola pública brasileira.* Fala-se, com orgulho, da época em que a escola mantida pelo poder público, de maneira competente, fazia a formação básica dos (as) que mais tarde tornaram-se grandes intelectuais e profissionais competentes das mais diversas áreas. Refletimos: havia qualidade, mas não havia lugar para todos (as), considerando que estávamos distantes até mesmo da universalização do acesso ao ensino fundamental. A escola de 40/50 anos atrás era ainda mais seletiva e classificatória do que a deste início de século XXI, tanto é que adotava o *exame de admissão*, uma espécie de vestibular que os (as) estudantes se submetiam após cursarem o equivalente aos *Anos Iniciais* do ensino fundamental, resultando na interrupção da vida escolar de uma boa parcela.

Antes da Lei de Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 5692/71, em plena vigência da LDB Nº 4024/61 (BRASIL, 1961), prevaleceu uma organização do ensino que estabelecia: antes dos 7 anos de idade se dava a Educação Pré-Primária seguida do Ensino Primário, cursado em no mínimo quatro séries anuais, podendo chegar a seis. Para o ingresso na etapa seguinte, de acordo com o artigo 36 da citada Lei, era exigida a aprovação em exame de admissão, para que ficasse "demonstrada satisfatória educação primária, desde que o educando tenha onze anos completos ou venha a alcançar essa idade no correr do ano letivo". Deste modo, prosseguiam apenas aqueles (as) avaliados (as) como sendo os (as) melhores, restando aos demais a repetência ou a desistência, já que a escola não conseguia cumprir a sua função perante todos (as). Disfarçados no discurso da qualidade, imperava uma escola que produzia classificação e seletividade, assim como um Estado que procurava desculpabilizar-se em relação aos resultados negativos que produzia, aliás, não muito diferente do momento atual, apesar de reconhecermos alguns avanços materializados em políticas e programas educacionais.

[7] Enquanto estivemos em campo, meia dúzia de pesquisas para dissertações de mestrado e teses de doutorado estava a ser realizada na Escola da Ponte, além de trabalhos de final de curso e estágios.

O processo de democratização do acesso ao ensino fundamental, que vem ocorrendo há cerca de quase duas décadas, acaba por revelar a desfaçatez da qualidade da escola do passado. Receber todas as crianças e adolescentes em idade escolar tem exigido o aumento da rede de ensino, o que ocorre acompanhado de uma fragilização no processo educativo desenvolvido, contribuindo para o baixo desempenho dos (as) estudantes. Assim pensando, não basta dizermos que a escola pública foi *boa* enquanto nela estudavam os (as) filhos (as) das camadas privilegiadas da sociedade, e sim que deu respostas positivas enquanto foi restritiva quanto ao acesso.

A equação parece simples: ao se aumentar em muitas vezes o contingente atendido, carece aumentar, na mesma proporção, os investimentos em estrutura, equipamentos, recursos didáticos e potencialização dos (as) profissionais. É necessário realçarmos que a despeito da importância de ampliação dos investimentos em educação, urge que se tenha uma política de gestão dos recursos, voltada para os interesses do conjunto da sociedade e não para atender aos interesses de poucos. Não se justifica, por exemplo, a permanência de um modelo de gestão, capitaneado por uma estrutura central burocratizada, em detrimento de uma política de fortalecimento das unidades escolares, idéia esta que será retomada ao longo deste trabalho.

O fato é que, existem vagas, nas escolas, para quase todos (as), mas a qualidade da educação, expressada pelos baixos índices de aprendizagem,está distante de se tornar uma realidade, basta analisarmos os resultados de exames oficiais, que avaliam o desempenho dos (as) alunos (as) em Língua Portuguesa e Matemática. Embora o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) comporte exames massificados para todo um país, com a extensão territorial e as diferenças do Brasil, entendemos que os mesmos não devem ser simplesmente desqualificados. Contudo, temos clareza que esses exames bem exemplificam os mecanismos de regulação adotados pelo Estado (BARROSO, 2005, 2006), que apregoa a proeminência da autonomia e da gestão democrática das escolas e, contraditoriamente, recorre a “instrumentos potencialmente uniformizadores ou formas e mecanismos subtis de controlo que a *posteriori,* tendem a conformar práticas e realizações escolares” (FORMOSINHO; MACHADO, 2000, p. 119).

Um estudo (BRASIL, 2003) a partir do SAEB, mostra que o percentual de alunos (as), da então 4ª série do ensino fundamental, que apresenta estágios de competências entre avançado e adequado é de apenas 4,8% em Português e 6,8% em Matemática. Esta realidade é preocupante, porque revela que é um percentual mínimo de estudantes que constroem as competências esperadas para um período de pelo menos quatro anos de escolaridade, ou seja, confirma que a escola tem sido pouco eficiente no cumprimento da sua função social.

Ainda que os índices de repetência escolar, conforme as estatísticas oficiais, estejam em declínio, as fragilidades do ensino brasileiro, materializam-se, por exemplo, no insucesso de elevado número de alunos (as), quando submetidos (as) a esses processos externos de avaliação e no restrito acesso dessa população aos cursos oferecidos pelas Universidades públicas, embora o contingente seja infinitamente maior do que o das escolas privadas. Aliás, Demo (2003, p. xii) afirma que "no capitalismo principalmente, toda política pública de boa qualidade tende a ser apropriada pela elite, enquanto a de má qualidade reserva-se para os pobres." A escola básica que temos, mantida pelo Estado, é emblemática, enquanto política pública para pobres e as universidades confirmam-se como um tipo de política pública que bem atende aos interesses da elite.

A exemplo de como ocorreu em relação ao ensino fundamental, a partir de dados produzidos pelo SAEB, foi publicado um estudo referente ao desempenho dos (as) alunos (as) da 3ª série do Ensino Médio das escolas públicas e privadas, também nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. O relatório do citado estudo, afirma: "as quedas das médias de desempenho afetam mais diretamente a rede pública. [...] Em Matemática, enquanto o ensino privado apresentou uma relativa melhora, a rede pública agravou sua crise" (BRASIL, 2004a, p. 29). Em relação a Língua Portuguesa o quadro não é diferente.

Em 2007, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC), divulgou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)[8], um indicador de qualidade para medir a educação brasileira, que permite análises mais acuradas, tendo em vista políticas públicas mais eficientes. O IDEB é o resultado da combinação entre os dados do Censo

[8] Para consultas sobre os resultados do IDEB, por Estados e Municípios, bem como sobre a sua construção metodológica, acessar http://ideb.inep.gov.br.

Escolar, relacionados aos resultados escolares, no que tange à repetência ou aprovação dos (as) estudantes e o desempenho dos (as) mesmos (as) em exames padronizados, como o *Prova Brasil*, aplicado pela primeira vez no ano de 2005, apresentando resultados por escolas.

Para alguns, mecanismos de controle como o IDEB têm gerado desconforto, pelo fato de apontar os Estados, os municípios e as escolas com baixo desempenho, alimentando uma rede de acusações e constrangimentos. Porém, enquanto a Educação não for percebida como "precondição do desenvolvimento e da justiça social" (GADOTTI, 2006b, p. 2), concordaremos com Haddad (2008, p. 10), ao afirmar que o IDEB é a "maneira que a sociedade vai poder acompanhar o empenho de cada prefeito, cada governador, em relação à Educação."

No primeiro resultado do IDEB, numa escala de 0 a 10, a média brasileira ficou em 3,8 na 1ª fase do ensino fundamental (5º ano); 3,5 na 2ª fase do ensino fundamental (9º ano) e 3,4 no ensino médio. As projeções são de que, até o ano de 2021, o Brasil atinja, respectivamente, média 6,0; 5,5 e 5,2. Deste modo, podemos vislumbrar, em 14 anos, uma situação educacional mediana para as crianças, adolescentes e jovens brasileiros (as), lembrando que essas metas atingirão as redes de ensino que, atualmente, apresentam indicadores próximos da média brasileira. Para as demais os resultados esperados são proporcionais ao ponto em que se encontram neste momento.

O IDEB expressa os efeitos da política econômica neoliberal, que produz riquezas para uns, num lastro de injustiças sociais. Tal política tem se refletido na educação, produzindo efeitos nas diretrizes curriculares, na forma de gestão das redes de ensino, na maneira das pessoas se relacionarem na escola. As práticas, assentadas na lógica do capitalismo e, portanto, do mercado, nem sempre são condizentes com as necessidades de cada escola, pois a globalização impõe orientações internacionais, contraditoriamente, aplicadas a um *sistema* educacional que padece de infra-estrutura adequada e de profissionais bem preparados (as), tecnicamente, e remunerados (as) de maneira digna.

A ideologia do capital acaba por gerar processos educativos que não promovem a emancipação, tampouco a transformação social. Logo, os fins do Estado centram-se na *igualdade de oportunidades*, simbolizada, no Brasil, pela

progressiva universalização do acesso à escola, mas sem garantias de equidade, tampouco da qualidade que permita aos (às) estudantes condições favoráveis de aprendizagem. Ora, no âmago deste pensamento, reside a velha ideologia de que: se o acesso é para todos (as), cabe a cada um (a) a responsabilidade com o próprio desempenho, resguardando o Estado das responsabilidades quanto aos possíveis fracassos.

A propósito, em setembro do ano 2000, em Nova Iorque/Estados Unidos da América, estiveram reunidos 147 chefes de Estados e representantes de Governos de 191 países, incluindo-se o Brasil, quando pactuaram, aprovando a *Declaração do Milênio das Nações Unidas*, documento que define os *Objetivos de Desenvolvimento do Milênio* (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2001). Os países membros da Organização das Nações Unidas – ONU assumiram o compromisso de mover ações no sentido de atingirem, até o ano de 2015, oito grandes objetivos[9]. A educação básica para todos (as), é o segundo deles, cuja meta é "garantir que, até 2015, todas as crianças, de ambos os sexos, terminem um ciclo completo de ensino" (BRASIL, 2004b, p. 23), o que corresponde ao ensino fundamental completo.

No Brasil, a universalização quanto ao acesso à escola fundamental parece já não ser um dos maiores problemas, visto que, pelas estatísticas, há Estados da federação em que quase 100% das crianças estão matriculadas. Entretanto, salvo exceções, permanece o problema da baixa qualidade, conseqüência de velhos problemas, como: irregularidade no funcionamento das escolas, metodologias inadequadas, fraturas na formação dos (as) educadores (as), infreqüência do (a) aluno (a), evasão, repetência, distorção idade-série, ausência de aprendizagem, resultando num desequilíbrio entre as condições de acesso e as de permanência na escola.

A baixa qualidade dos processos educacionais, desenvolvidos nas escolas brasileiras, compromete, sobremaneira, o poder público, a quem cabe o dever constitucional de oferecer uma escola competente para todos (as) os (as) cidadãos (ãs). Todavia, falta o controle social dos (as) alunos (as) e famílias, o

[9] 1- Erradicar a extrema pobreza e a fome; 2- Atingir o ensino básico universal; 3- Promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres; 4- Reduzir a mortalidade na infância; 5- Melhorar a saúde materna; 6- Combater o HIV/AIDS, a malária e outras doenças; 7- Garantir a sustentabilidade ambiental; 8- Estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento.

"profissionalismo militante" (BARROSO, 2005, p. 83) dos (as) professores (as) e ações mais enérgicas por parte dos demais poderes constituídos, pois se por um lado o Estado é ineficiente, por outro não se tem conhecimento de penalidades decorrentes do descumprimento das leis vigentes.

Contudo, sabemos que os resultados produzidos pelas escolas não são decorrentes de um aspecto isolado, pois basta pensarmos que a formação escolar deveria iniciar, para todas as crianças, já na educação infantil, sendo o ensino fundamental uma segunda etapa, cuja função primordial é socializar uma parte dos conhecimentos básicos à formação humana. Porém, a política educacional diz que a escola *fundamental* começa aos 6 anos, o que acaba por desobrigar a educação que vem antes e até as etapas que se seguem, por mais que estejam inseridas na chamada *Educação Básica*.

Entretanto, a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 2005, p. 136), no Cap. III, secção I, art. 208, proclama: "O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria". O ensino fundamental, no Brasil, na lei e nas campanhas publicitárias dos governos, é colocado como prioridade, mas, na prática, no que tange a obrigatoriedade, ainda é produto restrito à retórica, face aos grandes índices de crianças e adolescentes matriculadas, mas que não freqüentam a escola com assiduidade, em função de estarem envolvidas na rota do trabalho infantil, em situação de rua e até mesmo por se defrontarem com uma escola pouco interessante. Voltamos a nossa argumentação inicial (p. 18), desta feita em forma de questionamento: até quando vamos esperar que as soluções partam das estruturas macros?

No que diz respeito à *gratuidade*, a escola pública revela-se como um serviço oneroso para a população e por vezes ineficiente, atendendo, em condições questionáveis, 90% da matricula do ensino fundamental (MELLO, 2004). Os 10% restantes, por sua vez, paga dobrado para oferecer a educação aos seus filhos e filhas, pois acaba recorrendo às escolas privadas (particulares e comunitárias), cujo ensino apresenta-se como uma alternativa para o suprimento das lacunas das escolas mantidas pelo Estado. Com isto, não queremos dizer que o trabalho das escolas privadas seja inquestionável, mas ressaltamos que são

escolas que garantem regularidade no seu funcionamento, o mínimo indispensável, que a rede pública, geralmente, sequer consegue assegurar. O curioso é que as escolas privadas não precisam ser excelentes, bastam ser um pouco melhores do que a maioria das que são mantidas pelo Estado e os exames oficiais confirmam essa assertiva, considerando o baixo desempenho dos (as) estudantes, ou seja, para serem os (as) melhores não são necessários tantos esforços.

É evidente que tão importante quanto garantir o acesso à escola, é garantir que a mesma funcione com regularidade, que o (a) estudante nela permaneça, que a exceção do que é questionável não vire a regra, que permita a vivência da cidadania, que possibilite aprendizagens num processo de formação capaz de instrumentalizar as crianças e os (as) adolescentes com as competências necessárias, para seguirem na vida.

Importa transcendermos a condição de negação, especialmente às classes desfavorecidas economicamente, do direito de aprender, do acesso aos bens culturais da humanidade. É um fato concreto: as dificuldades da maioria das escolas públicas têm alcançado proporções que carecem atenção especial da sociedade, sob pena de nos depararmos diante de um caminho sem volta e de um pseudodesenvolvimento, em se tratando de um país de economia emergente. A realidade educacional brasileira preocupa e talvez, por isso, renda sempre um bom mote para os discursos que colocam a educação como sendo prioridade, ainda que as práticas sejam contraditórias e revelem a flagrante falta de compromisso.

Vejamos o que está explícito em outros incisos do artigo 206 da Constituição Brasileira (BRASIL, 2005, p. 136): “V – valorização dos profissionais do ensino [...]; VII - garantia de padrão de qualidade.” Podemos concluir que, na letra, a educação é estabelecida de acordo com os padrões ideais, mas voltando-se o olhar para a realidade, constatamos que o que se concretiza é desalentador e neste sentido uma questão é fundamental: Por que a maioria das escolas públicas brasileiras não tem conseguido cumprir a sua função social?

Algumas possibilidades de respostas a esse questionamento dão conta da constatação de condições precárias impostas às escolas, que vão desde as limitações dos espaços físicos dos edifícios, ausência de um projeto político-pedagógico vivido na sua essência e inteireza, até um processo educacional

conduzido por profissionais desprestigiados (as), dimensões que parecem nos dizer alguma coisa.

É evidente que a escola não deve ser pensada como *salvadora* dos problemas da sociedade e nem é este o seu propósito. Nela respinga o que há de benéfico e também as mazelas que envolvem essa mesma sociedade, mas é verdade que a Constituição Federal, lei maior do país, torna-se utópica frente ao patamar de prioridade dedicado à educação, sobretudo, pelas estruturas burocráticas, que gerenciam as redes escolares.

É provável que enquanto não tivermos políticas de Estado[10], que transponham as políticas de governo, voltadas para, verdadeiramente, darem conta das demandas em relação à educação de qualidade, uma hipótese reafirma a argumentação que embala este estudo: não haverá alternativa que deixe de condicionar a qualidade da escola à decisão da sua equipe e ao controle social, expressado pela vivência do princípio da co-responsabilização de cada integrante da comunidade em relação ao seu próprio PPP. De onde concluímos, sem muitos esforços, que: sem políticas de Estado há de se ter, tão somente, experiências pontuais, resultantes de projetos erigidos por comunidades que se emancipam e estabelecem metas para a qualidade, lançando-se ao desafio de fazer diferente, de produzirem um rompimento com as estruturas burocráticas e massificadoras, que há anos amargam fracassos.

É preciso que, aqui e acolá, reiteremos que não estamos a defender projetos resultantes da força da lei, pró-forma, do tipo daqueles que muito tem se falado nos meios educacionais e nos discursos governamentais. Insistimos, de modo a ficar evidenciado, que buscamos a essência da concepção de projeto e o quão é significativo à escola ter o seu projeto. Machado (2000, p. 1-2), ao introduzir a sua idéia de projeto, afirma:

[10] A política de Estado é resultado de um processo que considera os interesses da sociedade e se constrói na participação democrática. Deste modo, é legitimada por essa mesma sociedade, transcende as distintas gestões governamentais e sobrevive aos efêmeros programas de cunho político-partidário. Segundo Nogueira (2004, p. 191) "com base nessa perspectiva, ficamos em melhores condições de pensar no controle social ou em uma regulação pela sociedade civil." No Brasil, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é um exemplo de política de Estado. Em 2007 o MEC lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), pretendendo que se consolide como política de Estado. Para isso, Haddad (2008, p. 10), Ministro da Educação, comemora: "[...] nós já conseguimos a adesão de 25 governadores e mais de 4 mil prefeitos, o que faz com que o PDE se transforme de um plano de governo em um plano de Estado de médio e longo prazo."

> De fato, em sentido humano, a própria vida pode ser identificada como um contínuo pretender ser, uma tensão em busca de uma pretensão [...]. Projetam, portanto, todos os que estão vivos, todos os que antecipam cursos de ação, os que concebem transformações de situações existentes em outras imaginadas e preferidas, elegendo metas a serem perseguidas, tanto em termos pessoais quanto em termos coletivos, o que situa a idéia de projeto no terreno próprio do exercício da cidadania.

Este alerta vem no sentido de separarmos o joio do trigo, pois é bem verdade que o Estado já se apropriou do discurso de que é preciso que toda escola tenha o seu PPP. Tamanha asseveração é tragada da discussão qualificada, produzida no âmbito dos movimentos sociais e acadêmicos. Já não é difícil constatarmos que existem programas educacionais, que atrelam o repasse de recursos para as escolas à existência do PPP. Ao que se sabe, há escolas que elaboram os seus projetos em dois ou três dias, com o único intuito de tornarem-se aptas a receberem os pretensos benefícios. Já não é de bom tom que uma escola não tenha o seu *PPP*. Porém, como atrás já nos referimos, não é desse tipo de projeto político-pedagógico imagético que estamos a tratar.

Contudo, a partir dos anos 90, acompanhamos, no Brasil, os debates em torno da reforma educacional que chegou às escolas em 1997/1998, no formato de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e de alguns programas que trazem nos seus substratos uma proposta de cidadania e de autonomia das escolas, como prevê a LDB N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Esses documentos são bons exemplos de como o Estado tem se apropriado dos discursos social e acadêmico. Assim, bem ou mal os mesmos servem para validar procedimentos emancipatórios de escolas e de educadores (as) que se recusam a render-se ao engessamento da máquina estatal. Pelo fato de orientarem na perspectiva das escolas construírem os seus projetos, tomando por base referências teóricas progressistas, esses documentos atenuam as justificativas que se valem das determinações oficiais, para afirmar práticas pedagógicas reprodutivistas.

Entretanto, as orientações dos PCN e as políticas educacionais de descentralização da gestão escolar são amplas por demais e não iremos muito longe se cada escola não superar a descontinuidade dos seus processos, se não

construir uma equipe que crie raízes em torno de um PPP, cujos princípios e valores estejam claros e coerentes com o que deseja a comunidade escolar.

A consciência do (a) educador (a) e das famílias dos (as) estudantes, quanto à relevância do papel político que podem e devem desempenhar, é preponderante para se fazer surgir projetos que qualifiquem os processos de ensino e aprendizagem, elevando a escola que temos à condição de *escola de todos (as)*, que não é exclusiva da grande massa que não tem poder aquisitivo para estar numa escola da rede privada.

Enquanto não acontecem grandes transformações educacionais no país, argumentamos que as mudanças virão ao passo que cada escola possa assumir a tarefa de construir uma identidade e uma autonomia coletiva de pensamento e de práxis, representadas pela construção, implementação e permanente avaliação do seu PPP. Esse nos parece ser um dos caminhos determinantes para que, finalmente, a escola pública cumpra efetivamente a sua função social junto a todos (as). Assim, esperamos ter clarificado as motivações para a realização deste estudo, comprometido com a discussão sobre o processo de construção da qualidade da educação brasileira

1.3 O PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais tem se caracterizado pela abordagem qualitativa, que considera a realidade nas suas dimensões de objetividade e subjetividade. Assim, "o modo como as pessoas pensam e sentem e o modo como interpretam e constroem significados são partes integrantes desta abordagem" (WOODS, 1999, p. 18). Seguindo esta linha, o presente estudo envolve a construção de conhecimentos a partir da "escuta sensível"[11] (BARBIER, 1993; 1998) dos discursos orais, unidade principal da pesquisa, combinados com

[11] É a escuta em que o pesquisador procura sentir o universo do outro, a partir do seu interior, para compreender as suas ações, reações, posicionamentos, valores, mitos, sem que isso implique em julgamentos ou adesão. Por meio da *empatia* a escuta sensível se faz numa relação de proximidade e de encontro com o imaginário de si mesmo e do outro.

dados de observações e documentos, que têm como escopo revelar as bases que sustentam o projeto político-pedagógico de uma escola que tem a intenção de se fazer democrática.

Em algumas partes trabalhamos com a combinação de dados, que tornou-se possível pelo acesso que tivemos a diversas fontes, considerando-as complementares para a construção do objeto de estudo. Burgess (1997, p.157), lembra: "[...] os investigadores não podem aplicar rigidamente os seus métodos, mas necessitam de ser flexíveis na sua abordagem e utilizar, em conjunto, vários métodos para tratar um dado problema." A riqueza do cotidiano escolar nos apontou tal necessidade, sem que tenha sido necessário recorrermos ao que o mesmo autor designou de estratégias múltiplas de pesquisa, atitude adotada por muitos (as) investigadores (as) sociais, preocupados (as) com a validação dos dados de suas pesquisas.

Segundo Elias (1997, p. 40), a documentação é um dos eixos fundamentais da pedagogia Freinet, por ser considerada o "registro da história que se constrói diariamente". Em função de partilharmos dessa idéia, não foi ao acaso que a nossa permanência em campo, por seis meses, gerou um elevado conjunto de dados, tanto de horas de gravação de entrevistas, quanto de documentos e notas de campo. Além de nos ancorarmos no pensamento de Freinet, o percurso feito foi respaldado pela idéia do *artesanato intelectual*, expressão cunhada por Mills (1982) para se referir ao processo desenvolvido por aqueles (as) pesquisadores (as) que não se prendem a modelos rígidos, mas que recorrem aos procedimentos de acordo com os objetivos, as necessidades do objeto, os dados, o avanço da investigação, sem que se prenda a hipóteses levantadas a priori. Oliveira (1998, p. 19), afirma: "Bons pesquisadores, esclarece Wright Mills, não se limitam à observância de regras, mesmo porque na maioria das vezes experimentam situações que os manuais não poderiam antecipar".

Respaldando a mesma perspectiva de pesquisa, Kaufmann (1996, p. 12), através da sua *Entrevista Compreensiva*, defende que se faz necessário "combattre l' 'empirisme abstrait' de la production de données brutes et du formalisme méthodologique, **ainsi que la théorie livresque** [grifo nosso] et la

spécialisation bornée"[5], princípio que tomamos como referência para a elaboração desta tese, quando, parecem ficar claras as razões de não separarmos teoria e dados, como se fossem partes distintas. O objeto de estudo se construirá ao longo de todo trabalho, mediante a relação entre teoria, dados e análises, pretendendo a construção de um objeto novo, o que somente dessa forma entendemos possa se revelar a originalidade de uma tese.

Assim procedendo, os dados passam a somente terem sentido se analisados, levando em consideração o contexto onde os mesmos foram produzidos, os seus paradoxos, porque o campo de pesquisa é o "ponto de partida dessa problematização, do forjar das questões, de índices, de categorias de unidades de sentidos" (SILVA, 2006, p. 38), até mesmo a subjetividade, a história de vida do (a) pesquisador (a) deve ser levada em conta. Oliveira (1998, p. 19), ainda no seu estudo sobre a categoria *Artesão Intelectual,* destaca a idéia de que "promover a consonância entre pesquisa e biografia [do pesquisador] é altamente estimulante, pois atribui vida ao estudo, retirando da produção intelectual poeiras de artificialismo, que recobrem parte da pesquisa acadêmica". Assim colocado, afirmamos que este trabalho se entrelaça com a nossa perspectiva de vida, pessoal e profissional, comprometida com a autoria e o protagonismo, numa rejeição à passividade e às meras reproduções de formatos padronizados.

Esta pesquisa confirma que somente o amplo contato do (a) pesquisador (a) com o campo da pesquisa empírica possibilita verificar "os fenômenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 17). Esta maneira de olhar os dados não carrega o incômodo da visão dos positivistas, para os quais "a implicação sempre foi um desconforto presente no exercício da racionalidade científica de inspiração objetivista" (MACEDO, 2000, p. 159). Com efeito, fizemos a opção por uma abordagem que permitiu a interação entre pesquisadora e colaboradores (as) e, portanto, o compartilhamento e as trocas de impressões acerca dos fenômenos que nos cercam e que consubstanciam as idéias, de modo a fazer nascer a tese.

A tese ou o objeto construído a partir da investigação científica, segundo Max Weber, "é o conhecimento compreensivo de fenômenos sócio-históricos,

[5] "combater o 'empirismo abstrato' da produção de dados brutos e do formalismo metodológico, **assim como a teoria livresca** [grifo nosso] e a especialização limitada".

empiricamente validados" (CASAL, 1996, p. 28). No caso desta pesquisa, analisar as falas dos (as) atores, atrizes e autores (as), emitidas, sobretudo, por meio de entrevistas, configura-se como o caminho que entendemos ser o mais adequado para interpretarmos as suas práticas, transcendendo a descrição de fenômenos.

Ao nos lançarmos para a realização de um estudo de doutoramento, nos pareceu o momento oportuno para o fortalecimento da nossa própria autonomia, enquanto pesquisadora. Autonomia representada pelo exercício reflexivo para a escolha das técnicas de investigação, entendidas como sendo as mais adequadas ao objetivo do estudo e também pelo amadurecimento pessoal de um percurso metodológico, erigido nos princípios da pesquisa qualitativa.

Organizar etapas para desenvolver a pesquisa e dentro delas definir os meios para a produção e a análise dos dados, caracterizou-se por ser uma etapa contínua de reflexão e de tomada de decisão, que acompanhou/acompanha todo trabalho, até este texto conclusivo, ao mesmo tempo provisório. O percurso metodológico que fizemos abrangeu quatro etapas:

1ª Etapa – antes da entrada no campo iniciamos o estudo de documentos[12] relacionados à escola, como: o projeto educativo; o regulamento interno; o contrato de autonomia que foi assinado entre a escola e o Ministério da Educação; textos publicados em revistas e entrevistas concedidas por um professor remanescente do início do projeto. Também fizeram parte dessa fase, participações em congressos, onde aconteceram palestras desse mesmo professor, tendo como tema central o projeto da escola, ocasiões que foram seguidas de muitas horas de conversas informais, onde tivemos a oportunidade de discutir aspectos que já nos chamara a atenção nos documentos estudados, assim como nas falas durante os referidos eventos.

2ª Etapa – já em campo, logo no segundo dia, pudemos participar da primeira reunião do ano letivo 2005/2006, entre a equipe e os (as) responsáveis pelos (as) estudantes, ocasião em que tomamos contato com os questionamentos, as dúvidas, as incertezas, as falas de pessoas dos vários segmentos da

[12] A consulta de documentos foi significativa para esta pesquisa, pois seja qual for o tipo (técnico, oficial, pessoal, arquivos escolares, material instrucional ou trabalho escolar), os escritos refletem posicionamentos e opções, podem complementar dados oriundos de outras fontes, assim como podem suscitar questões pertinentes de serem aprofundadas através de outras técnicas de pesquisa.

comunidade. A apresentação oficial da escola, através de visita guiada, nos foi feita no terceiro dia e por um estudante, como é de praxe, a qual foi seguida de conversa com o coordenador do projeto.

Posteriormente, iniciamos quatro semanas intensivas de observações (de segunda a sexta-feira, das 8h30 às 16h), sendo uma em cada espaço da escola, onde acontecem atividades entre professores (as) e estudantes. Durante esse período, no intervalo das 10h30 às 11 horas participamos do convívio com a equipe da escola, diante da mesa onde eram servidos chá, café e sanduiches, momentos animados por conversas que ajudaram-nos a estabelecer os primeiros vínculos, necessários às etapas seguintes da pesquisa, além de serem reveladoras de dados valiosos para a construção do nosso objeto. Esta etapa foi da maior importância, para percebermos a organização e o funcionamento da escola, podendo, junto com a primeira, ser caracterizada como exploratória.

3ª Etapa – Depois de um mês em campo, além das observações, das conversas informais e das partilhas com outras brasileiras que lá desenvolviam estudos, já tínhamos participado de duas reuniões da Associação de Pais da Escola e começara a saltar aos olhos a necessidade de ampliarmos a produção de dados, para focarmos no principal objetivo do estudo. Elaboramos um instrumental com duas partes (APÊNDICE A, p. 269), que foi enviado aos (às) responsáveis pelos (as) estudantes, acompanhado de uma correspondência do então dirigente máximo da Escola (ANEXO A, p. 317). Um outro instrumental (APÊNDICE B, p. 270), com idêntica primeira parte, foi repassado aos integrantes da Equipe da Escola.

Inspirando-nos na técnica da associação livre de palavras montamos os citados instrumentais. Machado; Carvalho e Roazzi (2003) se utilizam dessa técnica, assim como Machado; Carvalho (2002, p. 169) afirmam que se trata de "um tipo de investigação aberta que se estrutura na evocação de respostas dadas a partir de um estímulo indutor, o que permite colocar em evidência universos semânticos de palavras que se agrupam determinadas populações". A primeira parte dos instrumentais solicitara dos (as) colaboradores (as), escreverem seis palavras que nas suas opiniões melhor associavam-se com a manutenção do Projeto da Escola da Ponte, ou seja, buscamos, a partir das palavras evocadas,

colher as representações de um maior número de pessoas da comunidade escolar, que nos serviu na fase de construção do roteiro de entrevistas.

A segunda parte dos instrumentais, como pode ser conferida nos APÊNDICES A e B, compunha-se de algumas questões relevantes para a caracterização do campo e dos sujeitos da pesquisa. Foram distribuídos 259 instrumentais, 214 destinados aos (às) Responsáveis pelos Estudantes e 45 aos (às) profissionais. Do primeiro segmento 65 colaboradores (as) retornaram, destes, 19 são responsáveis por dois estudantes, o que podemos aferir que, neste grupo, a amostra final foi de aproximadamente 39%. No segundo segmento houve retorno de 9% dos (as) colaboradores (as) da pesquisa. A associação livre de palavras nos permitiu partir de uma amostra abrangente, ao colhermos as impressões de um grupo de profissionais e dos responsáveis por 84 (oitenta e quatro) estudantes.

Um universo de palavras significativas constituiu cinco quadros (APÊNDICE C, p. 271), que foram organizados, tomando como parâmetro o princípio do agrupamento por relação de afinidades conceituais. Das 136 palavras diferentes, foram pinçadas aquelas que tiveram a partir de sete evocações, servindo de referência para um novo agrupamento. As demais palavras foram organizadas por afinidades entre si, em blocos que tiveram como palavra-referência aquelas palavras que tiveram até seis evocações, mas com potencial de agruparem o maior número de palavras por afinidades conceituais. Ao final, com o saturamento dos agrupamentos, tivemos um conjunto de nove palavras, que absorveram a freqüência de evocações das palavras dos agrupamentos anteriores, sendo que seis delas situaram-se entre as mais evocadas e três entre as menos evocadas, conforme os Quadros 1 e 2.

Palavras	Freqüência
Autonomia	116
Solidariedade	70
Ensino	33
Dedicação	32
Inovação	25
Alegria	24

Quadro 1 - Agrupamento final das palavras mais evocadas, durante a associação livre, a partir da expressão indutora Manutenção do Projeto da Escola da Ponte.

Blocos de Palavras	Freqüência
Estado	3
Sacrifício	3
Continuidade	1

Quadro 2 - Agrupamento final das palavras menos evocadas, durante a associação livre, a partir da expressão indutora Manutenção do Projeto da Escola da Ponte.

Ao conjunto de palavras evocadas, juntamos outras quatro (APÊNDICE D, p. 275), que foram mais recorrentes ou que chamaram a nossa atenção durante as conversas informais e por ocasiões das observações até então realizadas, completando um conjunto final de treze palavras. As mesmas contribuíram para a organização do roteiro base (APÊNDICE E, p. 275) norteador das entrevistas, realizadas na 4ª Etapa da pesquisa.

Ainda na 3ª Etapa, simultaneamente, entramos numa fase de seis semanas de observações, justamente entre os meses de novembro e a primeira quinzena de dezembro de 2005. Acompanhamos as atividades no espaço onde trabalham um professor e uma professora, fixos, e cerca de trinta crianças do 1° ano, aquelas que tinham acabado de ingressar na escola, algumas vindas de instituições de educação infantil, outras não. Optamos por dedicar uma maior atenção ao trabalho naquele espaço, porque desejávamos compreender como se dava o processo de inserção das crianças na cultura daquela escola, visivelmente marcada pela co-responsabilização de todos (as), nos processos de gestão pedagógica, mediante a vivência da cidadania na escola.

Deparamo-nos, pois, a refletir sobre a inserção das crianças na cultura pontista, à luz do materialismo histórico dialético. Segundo essa ótica, Asbahr e Sanches (2006, p. 66) lembram que o processo educativo e a sua historicidade "permite que não precisemos reinventar o mundo a cada nova geração" e desta forma percebemos o papel da mediação dos (as) professores (as), para que as crianças assimilassem os códigos favorecedores da convivência e inclusão na Escola.

4ª Etapa – esta etapa durou do início do mês de janeiro, pós-recesso das festas de final de ano, até o último dia do mês de março de 2006. Compreendeu o período que a Equipe da Escola abriu espaço para que pudéssemos observar as suas reuniões semanais, somando-se um total de onze, realizadas as quartas-feiras, das 14 às 18 horas, o que foi fundamental para respaldar os dados produzidos através das outras fontes, no instante em que ampliaram-se as

conversas informais, diversificaram-se os (as) interlocutores (as) e, sobretudo, pudemos acompanhar o espaço de discussões e deliberações da Equipe.

Foi uma etapa caracterizada, ainda, pela realização de dezenove entrevistas com os (as) seguintes colaboradores (as): três pais e uma mãe ligados (as) à Associação de Pais e Encarregados de Educação, uma mãe de ex-estudante da escola e quatorze profissionais em atuação. A amostra, conforme o Quadro 3, foi definida a partir dos seguintes critérios: a) a única mulher que observamos que era envolvida, ativamente, nas atividades da Associação de Pais e Encarregados de Educação; b) um pai de criança do 1° ano, atuante nas atividades da Associação; c) os Presidentes do Conselho e da Mesa de Assembléia da mesma Associação; d) os profissionais, docentes ou não, com mais de cinco anos de atuação na Escola; e) as coordenadoras dos três Núcleos e o Coordenador do Projeto da Escola; f) o idealizador do Projeto Educativo da Escola e coordenador do mesmo por 28 anos, atualmente aposentado, mas em atividades na Escola, na qualidade de consultor; g) o Presidente da Comissão Instaladora, nomeada pelo Ministério da Educação; h) a psicóloga que há mais tempo compõe a Equipe.

Colaborador(a)[13]	**Tempo de atuação em Educação, se for um (a) OE ou AE.**	**Tempo de vivência na Escola da Ponte**	**Formação**	**Profissão, para o caso de ser RCA ou ERCA.**
OE1	20 anos	5 anos	Curso de Direito com Profissionalização em exercício	--------
OE2	34 anos	30 anos	Licenciatura em Ciências da Educação	--------
OE3	21 anos	10 anos	Licenciatura em Ciências da Educação	--------
OE4	6 anos	2 anos	Licenciatura em Matemática e Ciências	--------
OE5	3 anos e meio	3 anos	Professora do 1º Núcleo – Dimensão Língua	--------
OE6	4 anos	3 anos	Licenciatura em Matemática	--------
OE7	30 anos	5 anos	Licenciatura em Belas Artes	--------
OE8	27 anos	9 anos	Licenciatura em Gestão	--------

[13] **Legenda: OE**= Orientador Educativo/a - **AE**= Auxiliar Educativa - **RCA**= Responsável pelo (a) Estudante (Pai, Mãe ou Encarregados) - **ERCA**= Ex-Responsável pelo (a) Estudante.

			Educacional	
OE9	17 anos	6 anos	Licenciatura em Educação de Infância	--------
OE10	6 anos	2 anos	Psicologia Clínica	--------
OE11	30 anos	16 anos	Licenciatura para ao 1º Ciclo	--------
OE12	30 anos	10 anos	Licenciatura para ao 1º Ciclo	--------
OE13	9 anos	5 anos	Licenciatura em Línguas	--------
AE	11 anos	5 anos	1º Ciclo	--------
RCA1	----------	2 anos	----------	Docente no Ensino Básico – Educação Musical.
RCA2	----------	5 anos	----------	Agente de Seguros
RCA3	----------	8 anos	----------	Diretor(a) Financeiro(a) de uma Empresa
RCA4	----------	6 meses	----------	Artista Plástico(a)
ERCA	----------	4 anos	----------	Educador(a) de Infância

Quadro 3 - Identificação dos (as) Entrevistados (as), Colaboradores (as) da Pesquisa.

As entrevistas permitiram o acesso a informações valiosas para o estudo (APÊNDICE F, p. 276) e a escuta compreensiva das falas foram dando vida às fichas de análises, suscitando idéias aglutinadoras. Buscamos a compreensão sobre os olhares dos (as) entrevistados (as), acerca do Projeto da Escola; as motivações pessoais e profissionais para que tomem parte da experiência; algumas definições e posicionamentos sobre princípios e valores considerados fundamentais para a manutenção do projeto e sobre como percebem a materialização dos mesmos na cultura escolar; relações entre os atores sociais que compõem a comunidade escolar; como vêem a questão da liderança e a relação da instituição com os diferentes órgãos do Ministério da Educação, instância organizativa e gestora de todo um sistema de ensino. Alguns possíveis paradoxos também emergiram das falas.

Aos entrevistados e às entrevistadas não apresentamos questões e sim as palavras ligadas aos quatro blocos do roteiro, desencadeando diálogos abertos, quase sempre demorados. A partir do (a) segundo (a) entrevistado (a) o quadro de palavras foi sofrendo alterações, pois a cada nova conversa elementos novos surgiam e tornavam-se significativos de serem considerados, enquanto outros passavam à condição de dispensáveis para o estudo. Entretanto, todas as entrevistas seguiram o mesmo roteiro, no sentido da preservação dos blocos,

sofrendo modificações apenas quanto às palavras, de acordo com a evolução das entrevistas.

Para enriquecer o estudo, a análise das entrevistas foi combinada com documentos considerados relevantes, com notas decorrentes das observações de todas as assembléias semanais dos (as) estudantes e de algumas atividades do cotidiano que consideramos como sendo as mais pertinentes, especialmente aquelas que envolviam todos os segmentos da comunidade escolar. Para ajudar na compreensão sobre o percurso metodológico que fizemos, até a tese, preparamos a Figura 1, através do qual será possível perceber que as etapas foram incorporando umas às outras e ampliando-se.

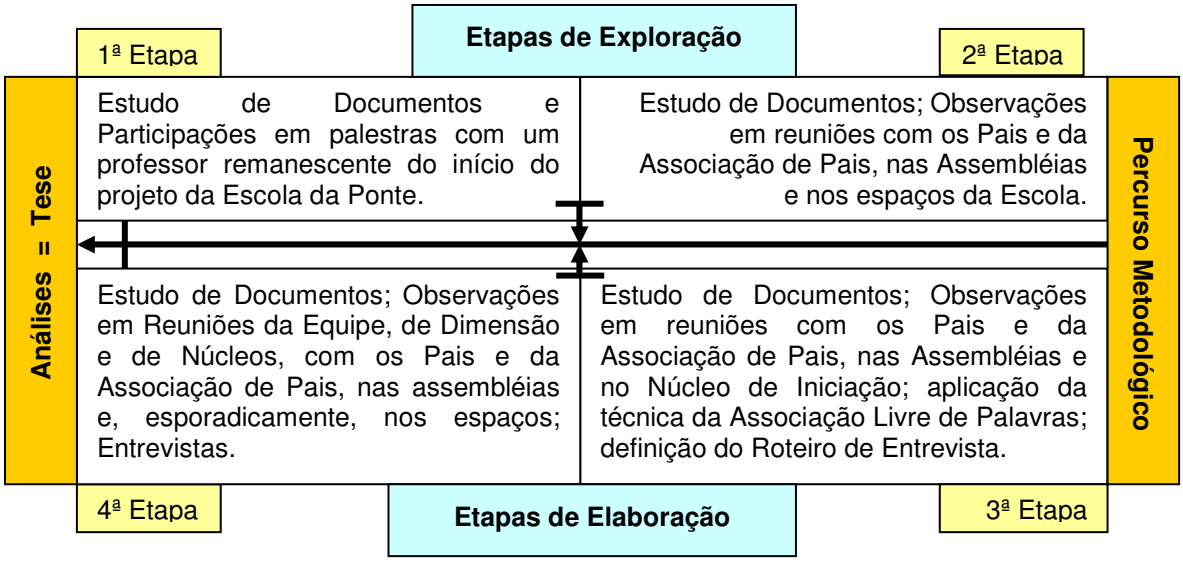


Figura 1 – Percurso Metodológico da Pesquisa.

Segundo Casal (1996, p. 30), "identificar, compreender e explicar o sentido que os indivíduos atribuem às suas ações e descobrir os motivos pelos quais os indivíduos as executam em determinado momento histórico," constitui-se no objeto e no objetivo da análise das ciências sociais. Logo, a metodologia da entrevista compreensiva (KAUFMANN, 1996; SILVA, 2006, 2002) demonstra ser possível tal movimento a partir da interpretação das falas dos sujeitos, caminho que se fez pertinente, no contexto deste trabalho.

Ao analisarmos as entrevistas, enriquecidas pelas observações do cotidiano, pela associação livre de palavras e pelos documentos produzidos na Escola, nos importou compreender como os (as) atores, atrizes e autores (as)

significam os seus fazeres. A partir das falas extraímos as bases que predominam na cultura escolar, aquilo que consideramos como sendo a matéria-prima presente nos *pilares* que sustentam a *ponte* para *escola de todos (as)*. Pilares estes que foram revelando-se e sendo erigidos a partir das análises dos dados.

Com o acesso aos dados, algumas questões foram norteando a pesquisa, não obstante o roteiro de entrevista, perguntavamo-nos: O que sustenta, por trinta anos, o projeto educativo da Escola da Ponte e que pode ser útil para nos ajudar a pensar sobre a escola brasileira? Como é que a comunidade se organiza e constrói, coletivamente, um modo de fazer tão singular? como é que gera o entendimento, em torno de um único projeto educativo?.

As falas foram guiando o nosso plano evolutivo de pesquisa (APÊNDICE G, p. 306), conforme propõe Kaufmann (1996), modificando-se à medida que avançamos no campo e na "escuta sensível" (BARBIER, 1993; 1998) dos dados. Dos momentos de interpretação da palavra, surgiram aquelas cujos sentidos apresentavam-se mais reveladores para a construção desta tese. Essas palavras passaram a ter lugar no plano, que foi alterando-se durante a pesquisa. Ao final, o último plano tornou-se o sumário do presente trabalho, o que nos permitiu aperfeiçoar orientações metodológicas que já havíamos utilizado, por ocasião da nossa dissertação de mestrado (SANTA ROSA, 2004), contando com as preciosas orientações dos textos (SILVA, 2006, 2003a, 2003b, 2002) e dos seminários coordenados, na UFRN, pela professora Dra. Rosália de Fátima e Silva.

Da referida metodologia, também trabalhamos com a Ficha de Análise dos Dados, articulando-se com o Plano Evolutivo, partes integrantes da proposta de Kaufmann, que absorvem os sentidos a partir da interpretação compreensiva da palavra colhida durante as entrevistas. As fichas são temáticas, contendo as palavras ou expressões mais ou menos recorrentes nas falas, mas também se compuseram dos destaques feitos dos momentos de observações; cenas colhidas e registradas no diário de campo; trechos de documentos analisados; fotografias; citações da bibliografia de referência; comentários, enfim, tudo relacionado ao tema de cada ficha, tema este, como foi dito, originário do próprio processo de análise.

No momento de sistematização da tese, parte do conteúdo das fichas de análise assumiu lugares ao longo do texto, perpassando os diferentes capítulos, quando o objeto de estudo foi se revelando, pelas conexões feitas, ao

desenvolvermos a nossa reflexão. Esta técnica de análise permitiu a construção da tese pela lógica do conjunto, onde o objeto, ou seja, a palavra é interpretada num círculo hermenêutico.

Ainda sobre o processo de construção desta tese, os estudos de Geertz (2000) contribuem, a partir das idéias de experiência próxima e de experiência distante, ao discutir sobre os conceitos de local e global, que consideramos pertinente para pensarmos o objeto de estudo e a maneira como se revela. Vejamos o que diz o autor: "Saltando continuamente de uma visão da totalidade através das várias s que a compõem, para uma visão das partes através da totalidade" (GEERTZ, 2000, p. 105). A totalidade do objeto, complementa o autor, "é a causa de sua existência, e vice-versa, com uma forma de moção intelectual perpétua, buscamos fazer com que uma seja a explicação para a outra."

Ao conversarmos com os (as) entrevistados (as) sobre as suas experiências próximas, as quais envolveram saber o que pensam a respeito das idéias e questões que os cercam, nos permitiu a construção de pontes com as práticas observadas, com os documentos escritos sobre/na escola, com as teorias. Hipóteses foram sendo elaboradas, unidades de reflexão foram se construindo, para que o conhecimento pudesse ser sistematizado neste texto. Assim, ao mesmo tempo em que os dados explicam o contexto de onde tiveram origem, servem de ponte para a compreensão de conceitos ampliados.

Tomar por base a compreensão do que enseja o projeto político-pedagógico concebido e vivenciado numa escola, pressupõe trabalharmos com uma diversidade conceitual. Implica em considerarmos as diferenças, como preconizaram os (as) estudiosos (as) que valorizam a linguagem, enquanto instrumento de libertação e emancipação. Pesquisar sobre uma proposta de gestão político-pedagógica democrática, sugere refletirmos sobre as palavras de Macedo (2000, p. 58): "[...] a construção do *outro* na educação e na pesquisa sobre a educação vem desalojar a confortável posição autocentrada das *pedagogias do eu* e *tecnologias do eu* [grifos do autor]". E justifica: "sempre despreparadas e de má vontade para pensar e interagir construtivamente com as alteridades."

No âmbito desta pesquisa, é importante a compreensão dos sentidos da colaboração no contexto da escola, pois perceber o outro é condição fundamental para o trabalho na perspectiva da democraticidade. O fato é que as práticas

interativas, dialógicas, participativas, cooperativas e colaborativas colocam o outro em cena e apelam para alguns pressupostos que tornam possíveis a convivência humana. É sobre as bases da cultura escolar da Ponte, que desejamos nos debruçar, não com a pretensão de defendermos verdades definitivas, mas com a clara intenção de, a partir das falas dos (as) entrevistados (as), construirmos uma proposta que nos faça pensar que é possível a materialização do projeto de uma *escola de todos (as)*, a partir da escola que temos.

1.4 A ESCOLA QUE SE FAZ PONTE

A Escola da Ponte[14] é uma das sete escolas públicas da pequena Vila das Aves[15], todas elas ligadas ao Ministério da Educação de Portugal. O caso da Ponte é bastante original, pois em educação escolar não são raros os projetos bem intencionados, que se iniciam todos os anos, entretanto, a continuidade dos mesmos parece ser um grande desafio, pois a maioria só sobrevive por dois, três, no máximo cinco anos. A Escola da Ponte nos serviu de

Foto 02 - Fachada da Escola da Ponte.

[14] O endereço do sítio da Escola da Ponte na internet é o www.eb1-ponte-n1.rcts.pt.

[15] Vila das Aves é uma cidade pertencente ao Concelho de Santo Tirso, Distrito do Porto, o segundo maior distrito de Portugal. Faz da bacia hidrográfica do Rio Ave, situada numa região onde os rios Vizela e Ave se encontram. O nome “Aves” não está relacionado a pássaros e sim aos dois rios, o Ave e o Vizela, este último trata-se de um “nome cujas formas antigas são: Avizela (séc. X) e Avezela (séc. XI) e Av-ic-ella, como quem dissesse Ave pequeno ou *pequena* ” (OLIVEIRA, 2005). Conforme dados apurados no ano de 2001 (GONÇALVES, 2005), a sua população residente é de 8.492 habitantes, inferior somente à da sede do Concelho de Santo Tirso, que chega a quase 14.000 habitantes. Antes de passar à categoria de Vila, no dia 04 de abril de 1955, Vila das Aves era uma freguesia rural secular, chamada São Miguel das Aves.

campo, justamente, por ser uma instituição que tem se destacado nos cenários português, brasileiro e de vários outros paises, pela persistência e singularidade como se organiza e tece o seu projeto educativo, voltado para a vivência da cidadania desde a escola.

Edificada no ano de 1932, nos dias atuais, tanto no que diz respeito às instalações físicas quanto ao trabalho pedagógico desenvolvido, em quase nada a Ponte lembra a sua origem, justamente pela especificidade do seu projeto político-pedagógico, intitulado de *Fazer a Ponte*. Não fossem as peculiaridades desse projeto, iniciado em 1976, certamente a Escola não teria a visibilidade que tem hoje, tampouco receberia mais de mil visitantes por ano, destes, centenas de brasileiros (as), ávidos (as) por conhecerem as práticas pedagógicas construídas na Escola de Vila das Aves.

Não obstante as recorrentes especulações, um fragmento de texto, retirado do projeto *Fazer a Ponte* (ESCOLA DA PONTE, 1996, p. 27), explica a origem do nome da Escola: "A Escola da Ponte fica situada, como o topónimo o indica junto a uma das pontes que, desde tempos imemoriais (e das alpondras[16]...) serviu para transpor o rio Vizela," esclarecendo que o nome da escola foi inspirado pela proximidade do seu prédio de uma das pontes da cidade. Entretanto, a partir da concepção do projeto *Fazer a Ponte*, dado o seu quadro de valores e seus princípios matriciais, arriscamos afirmar que a ponte também pode ser pensada enquanto metáfora esclarecedora da essência do próprio projeto. Uma ponte liga dois pontos, aproxima, promove a comunicação e o contato, diminui obstáculos, permite que se atravesse de uma condição para outra. Logo, podemos pensar na escola que se faz ponte, para a democratização do conhecimento, para a formação integral do Homem, para a cidadania.

Essa hipótese de uma Ponte promotora da passagem para a emancipação se fortalece, quando refletimos que o início do seu projeto se dá em meio a abertura do regime político ditatorial, que imperou em Portugal, do ano de 1926 até a Revolução dos Cravos (WIKIPÉDIA, 2007),[17] em 25 de abril de 1974. Segundo

[16] Pedras de passagem de uma para outra margem de um ribeiro ou rio.

[17] A Revolução dos Cravos foi o golpe de estado militar do dia 25 de Abril de 1974 que derrubou, num só dia, o mais duradouro regime político ditatorial que vigorou em Portugal a partir de 1926. Esse regime autoritário era de inspiração facista e em 1932 passou a condição de "Estado Novo", tendo como principal líder Antônio Oliveira Salazar (1889-1970), que governou o país de 1932 a 1968, sendo subtituído por Marcelo Caetano (1906-1980), conhecido por ser dos raros membros do

Formosinho e Machado (2000, p. 33), "É a partir desta data que a participação dos professores e estudantes no processo educativo ultrapassa a mera funcionalidade que o regime anterior tolerava e se alarga às estruturas escolares." No mesmo estudo, os autores dedicam-se a inventariar as Leis e Decretos-Leis que, desde então, foram cuidando da verticalização do processo de democratização do ensino. A Escola da Ponte bem soube aproveitar esses diplomas legais e em alguns casos até antecipá-los em suas práxis libertadora e vanguardista.

Na esteira dos ideais pontistas, de acordo com os dados da matrícula, fornecidos pela secretaria escolar, verificamos que no ano letivo 2005/2006 a Escola atendeu, em dois prédios, distantes 15 kilometros um do outro, 214 alunos (as), do 1º ao 9º ano[18], distribuídos em três núcleos. A seguir, na Tabela 1, uma informação, em especial, chama a atenção: 44% dos estudantes da Escola não residem em Vila das Aves, dado este que será analisado no terceiro capítulo deste trabalho (p. 146), ao discutirmos o projeto, enquanto um dos pilares da ponte para a *escola de todos (as).* Veremos que há uma lógica que impulsiona para que a escolha da escola aconteça pelo seu projeto e não por outras motivações secundárias.

De qualquer modo, é interessante comentarmos que a Tabela 1 apresenta um equilíbrio quanto ao corte de gênero, especialmente no total de estudantes, havendo uma maior disparidade no Núcleo de Consolidação, onde há 14 estudantes a mais do sexo masculino.

Governo de Salazar a favor da Liberdade de Expressão e pela introdução de ligeiras mudanças, sob uma política de abertura, após a saída de Salazar. A Revolução dos Cravos aconteceu sem grande resistência das forças leais ao governo, que cederam perante a revolta das forças armadas. Este levantamento também é conhecido por 25 de Abril. Considera-se, em termos gerais, que esta revolução trouxe a liberdade ao povo português, denominando-se "Dia da Liberdade" o feriado instituído em Portugal para comemorar a revolução. Consulta ao sítio http://pt.wikipedia.org.

[18] É equivalente ao ensino fundamental brasileiro. Em Portugal a organização é por ciclos: 1º ciclo compreende do 1º ao 4º ano; o 2º ciclo é do 5º ao 6º ano e o 3º ciclo do 7º ao 9º ano.

Tabela 1 - Informações relativas aos (às) Estudantes da Escola da Ponte, no Ano Letivo de 2005/2006.

Núcleo	**N° de Estudantes**		**Total Geral**	**N° de Estudantes residentes em Vila das Aves.**
	Masculino	Feminino		
1- Iniciação[19]	36	44	80	41
2- Consolidação	43	29	72	44
3- Aprofundamento	26	36	62	35
Total[20]	105	109	**214 Estudantes**	120

Fonte: Secretaria da Escola da Ponte, 2006.

A estrutura e o mobiliário da Escola, aquém das necessidades daquele projeto, assim como algumas limitações de recursos didáticos, guardadas as devidas proporções, em parte se assemelham com a realidade das escolas brasileiras, sempre abaixo das condições adequadas. A equipe é composta por 49 profissionais, entre Orientadores (as) Educativos (as) (como são denominados (as) os (as) professores (as) e psicólogas, de acordo com o léxico pontista); auxiliares educativas; funcionárias da secretaria e da cantina/refeitório.

O Projeto *Fazer a Ponte* tem um coordenador geral, que é uma espécie de diretor pedagógico da escola. Cada núcleo também tem o seu coordenador, mas estes também atuam nos espaços, junto aos (às) estudantes, pois, antes de tudo são educadores (as) e a Ponte defende a desburocratização da escola, concebendo menor importância às questões administrativas e priorizando o fazer pedagógico, especificamente no trabalho junto às crianças e adolescentes, que são a prioridade.

A Tabela 2 revela que a totalidade dos (as) profissionais que atuam como orientadores (as) educativos (as) tem a formação em grau superior. Já as auxiliares educativas, senhoras que cuidam da limpeza da escola, mas também acompanham os (as) estudantes nas áreas livres, não há exigência de formação mínima, pois uma delas cursou somente até a etapa equivalente ao 1º ciclo ou o 5º ano do ensino fundamental. Os dados também confirmam a predominância das mulheres, em atuação na área da educação, a exemplo do que acontece no Brasil.

[19] Destes, 21 são da primeira vez, ou seja, têm entre 6 e 7 anos de idade.
[20] Do total de estudantes da Escola da Ponte, cinco vivem na instituição de assistência social, tendo uma única pessoa como Encarregado/a de Educação.

Tabela 2 - Informações relativas aos (às) Profissionais em atuação na Escola da Ponte, no Ano Letivo de 2005/2006.

Função	N° de Profissio-nais		N° de residentes em Vila das Aves.	N° de Profissionais por níveis de formação					N° de Profissio-nais Por Tipo de Vinculação	
	Mas.	Fem.		1° Ciclo	2 ° Ciclo	3° Ciclo	Secundário	Grau Superior	Do Quadro	Contra Tado
1. Orientadores/as Educativos/as (Total)....	**13**	**23**	**14**	**---**	**---**	**---**	**---**	**36**	**10**	**26**
Iniciação.....	4	7	2	---	---	---	---	11	5	6
Consolidação.....	4	10	6	---	---	---	---	14	3	11
Aprofundamento....	5	6	3	---	---	---	---	11	2	9
2. Auxiliares Educativos	**----**	**5**	**2**	**1**	**---**	**1**	**3**	**----**	**---**	**5**
3. Secretárias	**---**	**3**	**1**	**---**	**---**	**---**	**3**	**----**	**1**	**2**
4. Funcionárias da Cantina	---	**4**	**---**					----	As Funcionárias prestam serviços através de uma empresa terceirizada.	
5. Presidente da Comissão Instaladora	**01**	**---**	**---**	**---**	**---**	**---**	**---**	**01**	**01**	**---**
Total Geral	**14**	**35**	**17**	**1**	**---**	**1**	**6**	**37**	**12**	**33**

Fonte: Secretaria da Escola da Ponte, 2006.

Verificamos que 65% dos (as) profissionais que atuam na Ponte não residem em Vila das Aves, assim como 67% não é do quadro efetivo do Ministério. Diferentemente das demais escolas portuguesas, que os (as) professores (as) trabalham 25 horas semanais, na Escola da Ponte dedicam cerca de 35 horas regulares. A remuneração é idêntica aquela dos (as) que estão nas demais escolas, conforme tabela nacional que tivemos acesso no ano de 2005, com base na formação e posição do (as) profissional na carreira, os salários líquidos vão de 616,00 € (seiscentos e dezesseis euros) a 1.842,00 € (mil oitocentos e quarenta e dois euros).

Apesar de não ser objeto deste trabalho discutir as questões ligadas à remuneração do professorado, destacamos que, é bem verdade que, neste quesito, a realidade portuguesa é bem mais confortável do que a brasileira. Porém, naquele país os movimentos sindicais estão sempre em luta com o Ministério da Educação, por melhorias salariais, numa prova patente de que a categoria percebe salários insuficientes para as suas necessidades. Por este motivo, alertamos que

não basta converter os valores para a moeda brasileira, pois é preciso que seja analisado o custo de vida em Portugal e outros condicionantes, para um comparativo com a realidade do Brasil.

A Escola da Ponte parece ser mesmo diferente das demais escolas. Neste sentido, numa conversa com moradores mais antigos de Vila das Aves e atentos ao cotidiano do seu entorno, é fácil constatarmos o que se revelou por ocasião das entrevistas que fizemos: ao que tudo indica, a Ponte alcançou a posição que tem hoje, pela competência no desenvolvimento do seu projeto e a ousadia de transgredir o estabelecido oficialmente, bastando que as orientações governamentais entrem em conflito com o seu projeto educativo para ser motivo de argumentação fundamentada, como bem gostam de lembrar.

Os seus resultados pedagógicos e o compromisso com a formação de cidadãos (ãs), através de um modo de fazer muito peculiar, foram os motes para a Escola da Ponte, amparada pelo Decreto-Lei nº 43/89[21], de 03 de fevereiro, conquistar, em 2004, o direito de ser a primeira escola de Portugal, sem deixar de ser gratuita e ligada à rede oficial, a assinar um contrato de autonomia com o Ministério da Educação. Pelo citado contrato o Ministério acabou por reconhecer e oficializar procedimentos que há décadas eram adotados pela Escola, sem o consentimento ou sem o conhecimento dos órgãos centrais. É importante ressalvamos que, desde que atenda ao quadro orientador estabelecido no Decreto-Lei, qualquer escola portuguesa pode galgar ao patamar conquistado pela Ponte.

Com o Contrato de Autonomia foram ampliadas as possibilidades de cada vez mais o projeto da Ponte fortalecer-se*,* exemplo disto é o fato de ter passado a estabelecer os seus próprios critérios para selecionar e recrutar os (as) seus/suas profissionais, assim como avaliá-los (as) ao final de cada ano letivo e dispensar aqueles (as) cujas práticas sejam constatadas como sendo contraditórias aos princípios do projeto.

A despeito das escolas portuguesas serem estruturadas por anos, que desenvolvem-se dentro de ciclos, como já nos referimos anteriormente, a Escola

[21] Estabelece o regime de autonomia das escolas que oferecem 2º e 3º ciclos e aquelas de ensino secundário, para implementarem um projeto educativo fruto da autoria de cada comunidade, conforme as capacidades expressadas nas suas práticas. Para aprofundamento sobre esse tema, indicamos um estudo de Formosinho e Machado (2000). Verificamos que, embora valesse para todas habilitarem-se, até o momento da pesquisa, apenas a Escola da Ponte, oficialmente, era reconhecida de acordo com o que preconiza o citado Decreto-Lei.

da Ponte tem uma maneira muito própria de organização, estruturada em três núcleos: Núcleo de Iniciação, Núcleo de Consolidação e o Núcleo de Aprofundamento (ver a Tabela 1, p. 47). Porém, essa organização é recente e surgiu para atender as necessidades decorrentes do crescimento da instituição, pois durante os primeiros vinte e cinco anos do projeto, o mesmo funcionou apenas com o primeiro ciclo, ou seja, até o 4º ano, contando com uma equipe de oito profissionais e cerca de 80 (oitenta) estudantes.

No Núcleo de Iniciação ingressam as crianças com 6/7 anos, às vezes um pouco menos. São cerca de vinte e cinco crianças do 1º ano ou da *primeira vez*, como os (as) portugueses (as) gostam de referir-se, que ficam agrupadas num espaço, acompanhadas, permanentemente, por dois professores, como se formassem uma turma. Ali elas se iniciam no trabalho, na perspectiva da construção da autonomia, tomam contato com os dispositivos pedagógicos[22] da escola, com as práticas de cidadania e verticalizam as aprendizagens, sobretudo, em relação à leitura, a escrita e os conhecimentos lógico-matemáticos.

Nesse grupo dos (as) iniciantes, o trabalho é mais livre das amarrações ao currículo oficial e acontece, especialmente, a partir das notícias do cotidiano. As crianças contam, oralmente, como foi o final de semana; desenham o que contaram; em seguida fazem a legenda dos desenhos, escrevendo as palavras correspondentes, que servem para, em outras oportunidades, recorrer, quando da escrita das mesmas palavras. Por exemplo: se no desenho feito numa semana aparece uma árvore, recorrem aos desenhos das semanas anteriores para ver se tem a palavra árvore, identificam-na e fazem a transcrição. Caso não tenha no repertório da pasta, o (a) professor (a) escreve a palavra e a criança copia. Em seguida lêem as palavras sozinhas e depois acompanhadas pelo (a) professor (a); escrevem frases, usando as mesmas palavras e outras novas; realizam várias atividades que exploram as mesmas. Também trabalham a partir de textos coletivos, explorando a oralidade, o desenho, a escrita e a leitura.

[22] Num estudo de fôlego que avalia a implementação dos dispositivos pedagógicos da Escola da Ponte, as pesquisadoras Pacheco, Silva e Vieira (2000, p. 9) mapearam 74 (setenta e quatro) dispositivos, alertando, que: "[...] o conceito de dispositivo pedagógico ultrapassa o nível das estratégias e materiais, agrega suportes de uma cultura organizacional enquadrada num Projecto Educativo específico, não se limitando ao domínio curricular, plasmando-o no contexto de uma comunidade educativa."

A Ponte assume o Método Natural, defendido por estudiosos como Freinet, como sendo o principal referencial que respalda as suas práticas de letramento, de construção da linguagem. Freinet (1989, p. 165), afirma que “o processo normal não é de modo algum o concebido pela Escola tradicional: leitura, escrita, tradução gráfica do pensamento”. Para ele o percurso se dá pela tradução do pensamento “primeiro pela palavra, depois pelo desenho e pela escrita, finalmente pelo reconhecimento das palavras e das frases até à compreensão do pensamento que traduzem [as crianças], reconhecimento que é propriamente leitura.”

Para o estudo da Matemática utilizam bastante um material composto de barras coloridas, explorando unidades, dezenas e centenas. Em situações específicas exploram, ainda, conteúdos ligados ao estudo do meio, conhecimentos gerais ou temas que circulam em cada momento. Há uma ênfase especial no trabalho com as regras de convivência, os hábitos e as atitudes. O ano escolar começa em setembro e por volta do mês de janeiro os pequenos começam, coletivamente, a fazer o Plano da Quinzena (ANEXO B, p. 318).

A partir do 2º ano as crianças continuam no Núcleo de Iniciação, mas, desta feita, passam para outro espaço e se misturam com crianças que podem estar na escola há dois, três, quatro, cinco anos. Na Ponte não há rigidez e as crianças transitam de um núcleo para outro independente de idade e anos de escolaridade, desde que atinjam os critérios especificados no Perfil do Aluno (ANEXO C, p. 324), anexado ao projeto educativo da Escola. Exemplo disto, é que durante a nossa estada em campo, no Núcleo de Consolidação tinha uma menina com três anos de escolaridade e igual tempo na Ponte, quando a maioria que estava naquele Núcleo era de 5º e 6º anos.

Do 2º ano em diante cada criança já organiza não apenas o seu Plano Quinzenal, mas também o Diário. Esses Planos são compostos dos objetivos a serem trabalhados durante a quinzena e no caso do diário, os objetivos para um dia, tanto no que diz respeito às atitudes, quanto aos conteúdos, com base no currículo oficial. Na Iniciação há um investimento, sobretudo, nos objetivos dos conteúdos de Língua Portuguesa (ANEXO D, p. 327) e Matemática.

Das nossas notas de campo (APÊNDICE H, p. 334), extraímos o que segue:

> [...] As crianças preparavam, em folhas com pautas, o *Plano do Dia*, uma parte do plano era comum para todas e uma outra de acordo com os objetivos de cada uma, previstos no *Plano da Quinzena*. Observei que a parte comum era composta por objetivos relacionados às atitudes e à observação do eclipse e as demais atividades eram diferentes nos planos de cada uma. Dois exemplos:
> **Primeiro Exemplo – Plano do Dia da Criança "A":**
> • Não arrastar a cadeira;
> • Falar baixinho;
> • Ajudar o grupo;
> • Saber pedir a palavra;
> • Ver o Eclipse Anular do Sol;
> • Desenhar o Eclipse;
> • L.P. Ler e interpretar a história da quinzena;
> • M. Efectuar o algoritmo da multiplicação por dois ou mais algarismos;
> • Auto-avaliação
> **Segundo Exemplo – Plano do Dia da Criança "B":**
> • Não arrastar a cadeira;
> • Falar baixinho;
> • Ajudar o grupo;
> • Saber pedir a palavra;
> • Ver o Eclipse Anular do Sol;
> • L.P. Criar frases com palavras da história da quinzena;
> • L.P. Inventar um texto;
> • M. Realizar cálculos com o algoritmo da adição e da subtração;
> • Auto-avaliação

Pelo projeto da Ponte, o normal é de se esperar que os (as) estudantes estejam sempre a fazerem coisas diferentes, de acordo com os próprios ritmos e objetivos especificados em seus planos, de modo que as atividades contribuam para que ultrapassem os objetivos curriculares e, para tanto, trabalham agrupadas em quatro ou cinco, o que facilita atitudes de entreajuda. Há momentos semanais para o trabalho de Educação Física e de Expressões Artísticas, nos três núcleos, conforme currículo, apresentado no quadro 4, cuja organização por dimensões e número de professores (as) por disciplina, nos dá a idéia de como a equipe da Escola está organizada.

DIMENSÕES CURRICULARES E FUNCIONAIS	NÚCLEO INICIAÇÃO	NÚCLEO CONSOLIDAÇÃO	NÚCLEO APROFUNDAMENTO
Dimensão Lingüística	3 Professoras de Língua Portuguesa.	2 Professoras de Língua Portuguesa/Inglês; 1 Professora de Língua Portuguesa;	1 Professora de Língua Portuguesa; 1 Professora de Língua Portuguesa/Francês; 1 Professora de Inglês/Alemão
Dimensão Lógico-Matemática	3 Professores(as) de Matemática.	2 Professores(as) de Matemática.	1 Professor de Matemática.
Dimensão Naturalista	----------	2 Professores(as) de Ciências da Natureza	1 Professora de Ciências Naturais; 1 Professor de Físico-Química.
Dimensão Identitária	----------	2 Professores de História e Geografia.	1 Professora de História 1 Professor de Geografia
Dimensão Artística, Tecnológica e Físico-Motora.	1 Professora de Expressão Dramática; 1 Professora de Expressão Plástica; 1 Professor de Expressão Musical.	1 Professora de Educação Musical; 1 Professora de Expressão Dramática; 2 Professoras de Educação Visual e Tecnológica (EVT)	1 Professor de Educação Artística (Educação Visual); 1 Professora de Educação Tecnológica.
	2 Professores de Educação Física atendem aos três Núcleos.		
Outras Valências Curriculares e Funcionais	1 Professor e uma 1 Psicóloga trabalham a Formação Pessoal e Social em momentos pontuais.		1 Psicóloga trabalha a Formação Pessoal e Social em momentos pontuais.
	1 Coordenador Geral do Projeto		

Quadro 4- Informações relativas à estrutura da equipe, por Núcleos e Dimensões Curriculares e Funcionais, no Ano Letivo de 2005/2006.
Fonte: Construção da autora a partir do documento "Estrutura da Equipa para o Ano Lectivo de 2005/2006" da Escola da Ponte, de observações do cotidiano escolar, submetido à revisão da Coordenação Geral do Projeto, 2006.

Os (as) professores (as) vinculados (as) às dimensões, exceto as psicólogas e quem também é coordenador (a), atuam como *Professor (a)-Tutor (a),* um dos dispositivos da Escola, que garante o acompanhamento sistemático dos (as) estudantes e os vínculos com as suas famílias. Cada professor (a) tem seis ou sete tutorados (as) e com eles (as) reúnem-se todas as quartas-feiras, no início da manhã, para conversar sobre o desempenho de cada um (as), sobretudo em relação ao cumprimento dos seus planos de trabalho e o avanço nos objetivos. É o (a) tutor (a) quem conversa com os (as) responsáveis pelos (as) seus (suas) tutorados e tutoradas, no que diz respeito a todas as questões que o envolvem,

responsabilizando-se pela comunicação e o estreitamento da relação escola-família.

Às quartas-feiras, enquanto acontecem as reuniões de tutoria, o coordenador geral do projeto reúne-se com os coordenadores dos núcleos, preparando a reunião da equipe, que acontece, semanalmente, no mesmo dia, na parte da tarde. Em função da reunião, os (as) estudantes permanecem na escola somente até a hora do almoço, sendo dispensados em seguida. Há três modalidades de reunião na Escola da Ponte: numa semana a parte da tarde é toda destinada para a grande Reunião da Equipe e na outra semana o tempo é dividido em um momento para Reunião de Dimensão e o outro para a Reunião de Núcleo. Essas reuniões garantem a implementação do projeto a partir das decisões originárias da discussão coletiva.

No Núcleo de Iniciação, como verificamos pelo quadro 4, não há professores (as) que se dediquem de maneira especial às Dimensões Naturalista e Identitária e isso fica evidenciado nas observações do cotidiano, quando o volume de trabalho das crianças centra-se, majoritariamente, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. A Dimensão Artística, Tecnológica e Físico-Motora é a que reúne o maior número de profissionais.

No Núcleo de Consolidação - na época da pesquisa havia crianças e adolescentes do 3º ao 9º ano de escolaridade - o trabalho acontece um tanto parecido com o do Núcleo da etapa que o antecede, ressaltando-se que é notável a ampliação dos objetivos das demais áreas de conhecimentos, diferentemente do que acontece na etapa anterior. Observamos que no Consolidação é mais presente o trabalho a partir de Projetos, que acontece paralelo às atividades destinadas para o avanço nos objetivos do currículo oficial, mas há casos em que esses objetivos transversalizam os Projetos, embora não seja uma regra.

No Núcleo de Aprofundamento - na época da pesquisa havia crianças e adolescentes de 7º ao 11º ano - este Núcleo funcionava numa outra Unidade, distante cerca de 15 km de Vila das Aves. Fizemos visitas pontuais, mas o suficiente para constatar que lá a equipe e os (as) adolescentes desenvolvem um trabalho próximo do que acontece no Núcleo de Consolidação, mas é notável a busca de alternativas para adaptar o projeto àquela faixa etária. Lá estão apenas

adolescentes, para os quais alguns dispositivos pontistas já parecem tecnologias ultrapassadas.

Durante os meses em campo, vimos os ateliês ou oficinas funcionando de forma mais marcante e sistemática, por ocasião do Projeto sobre a Festa de Natal, oportunidade que toda Escola trabalhou para montar um espetáculo. As crianças se inscreveram no ateliê que mais se identificaram, independente de idades. Eram ateliês de música, dança, cenário/figuração, decoração da escola e cartões de Natal. Foi original as crianças de 6 anos, trabalharem com outras de 11/12 anos e professores (as) que, normalmente, trabalham no Núcleo de Consolidação atuarem junto às crianças do Núcleo de Iniciação. Em cada ateliê estavam de três a seis professores (a), distribuídos conforme as próprias escolhas e habilidades. O trabalho desenvolveu-se a partir de propostas construídas e discutidas coletivamente, como vemos na Foto 3.

Foto 3 – Cerca de 40 crianças e adolescentes discutem sobre o espetáculo do Natal, contando com a mediação de professoras.

Quanto ao currículo, organizá-lo por competências é destacado pela Coordenação do projeto *Fazer a Ponte*, como sendo uma meta para longo prazo, considerando o aprofundamento que o tema requer. Por enquanto o currículo é estruturado a partir de objetivos, com base nos conteúdos do currículo oficial, uma maneira que a equipe encontrou de traduzi-lo para uma linguagem mais próxima da compreensão das crianças, como pode ser conferido, a título de exemplificação, no de Língua Portuguesa (ANEXO D, p. 327). Na Ponte importa o trabalho voltado para que as crianças e adolescentes aprendam a apreender, construindo os seus planos de trabalho quinzenais e diários, contando com a mediação dos (as) professores (as).

No tocante à avaliação, o *Eu Já Sei* é um dispositivo pedagógico, disponível para que os (as) estudantes escrevam em folha, exposta na parede do espaço de trabalho, quando já sabem sobre um determinado conteúdo, ou seja, quando já atingiram os objetivos. Ao fazerem isso, estão dizendo aos (às) professores (as) que já podem ser avaliados (as) sobre aquele conteúdo. Estes (as) avaliam, e mapeiam o desempenho, em relação ao cumprimento dos objetivos das diferentes áreas de conhecimentos e também os objetivos atitudinais, pois estes têm o mesmo peso daqueles.

Em Portugal, as notas só existem a partir do segundo ciclo (equivalente ao 5º e 6º ano) e na Ponte atendem a uma formalidade do Ministério da Educação. Elas são registradas no final do ano e são apresentadas somente aos (às) responsáveis e/ou aos (às) estudantes que solicitam. Não há divisões de períodos ao longo de um ano, como acontece nas outras escolas e o trabalho se desenvolve para que as aprendizagens aconteçam. Neste sentido, observamos um enorme investimento, no sentido dos (as) estudantes *ultrapassarem objetivos*, de apreenderem e, portanto, não há uma lógica de recuperação de notas.

Entretanto, a Escola tem realizado exames simulados, para que os (as) adolescentes convivam com o formato dos exames nacionais do Ministério da Educação. A Escola aplica as provas utilizadas nos exames do ano anterior, a título de experiência. Como dissemos anteriormente, na Ponte há casos de alunos (as) avançarem de um núcleo para outro, muito rapidamente, mas também há casos de um (a) ou outro (a) permanecer por mais anos num determinado núcleo. Neste último caso, conforme a lógica das pedagogias tradicionais, poderia se entender que, neste sentido, na Ponte há reprovações e no primeiro caso, há um processo de aceleração.

De fato a cultura organizacional da Escola da Ponte abriga especificidades que revelam a necessidade de dezenas de suportes que possibilitem a autonomia, a responsabilidade, a democraticidade e a solidariedade preconizadas no projeto educativo. A superação dos modelos hegemônicos de organização da escola e dos processos de ensino e aprendizagem, tais como: turma, série, ano, ciclos, aula direta ou expositiva, salas isoladas, monodocência, sinalizam que estamos a estudar uma escola que, embora tenha problemas, ousa ser diferente e desenha o seu próprio percurso.

A construção do projeto, ao longo de trinta anos, tem demonstrado que é possível a prática da cooperação, embora num mundo capitalista globalizado, vez que, as atitudes de entreajudas são assumidas no seu processo pedagógico, como questão central e desafio permanente. Cooperação que é promotora de permanentes diálogos: alunos (as) – alunos (as), alunos (as) – educadores (as), educadores (as)-educadores (as), escola-família e escola-sociedade, tendo por fim a aprendizagem na e para cidadania, o que, como dissemos, não a torna imune de conflitos e por vezes de impasses.

A vivência de princípios democráticos, imbricados pela co-responsabilidade entre os (as) envolvidos (as) no processo educativo tem o seu ponto alto na formação dos alunos e alunas, quando dos momentos de assembléia, realizadas às sextas-feiras, tema que abordaremos mais adiante, pela importância na construção desta tese.

Não obstante as diferenças que marcam cada um dos legados, o projeto *Fazer a Ponte* aproxima-se do projeto de *Escola do Povo,* preconizado por Celéstin Freinet nas primeiras décadas do século XX e que mantém-se ativo, através dos Movimentos de Escola Moderna espalhados por diversos países, inclusive em Portugal e no Brasil.

A atualidade da pedagogia Freinet foi objeto das nossas reflexões mais recentes (SANTA ROSA, 2004, p. 48-65), pelo fato de se tratar de um projeto político-pedagógico que propõe a libertação da parcela oprimida da sociedade, quanto às determinações da burguesia opressora. A realidade é que as classes menos favorecidas estão nas escolas da rede oficial, que se pretende seja pública, no sentido de servir e atender às necessidades de todos (as). Essas escolas sempre foram norteadas pelo projeto da minoria dominante da sociedade, que é detentora do poder, não sendo, portanto, o projeto dos seus utentes.

Construir as bases e as técnicas de ensino e aprendizagem da *escola do povo* significou contrapor-se à ideologia dominante que permeava o período de ascensão do capitalismo. Freinet defendeu que se a minoria burguesa e o clero tinham a sua escola, a maioria da população também tinha o direito de construir a sua, com autonomia, atendendo aos seus próprios interesses e não aos interesses do capital.

Os recorrentes empregos da palavra povo, peculiar a obra de Célestin Freinet, sugeriu visitarmos o *Novo Dicionário da Língua Portuguesa* (FERREIRA, 1986, p. 1375), para melhor definirmos o sentido dessa terminologia, a partir do contexto da proposta político-pedagógica defendida pelo educador francês. Encontramos, entre os significados, dois deles que entendemos que melhor se aplicam: "Conjunto de indivíduos que falam a mesma língua, tem costumes e hábitos idênticos, *afinidades de interesses*, uma história e tradições comuns" [grifo nosso]. É certo de que Freinet buscava construir a escola do *conjunto das pessoas pertencentes às classes menos favorecidas.*

O chamado de Freinet estava voltado para se construir a *escola do povo* que atendesse a parcela da sociedade que tinha interesses comuns e que estava à margem das decisões e da produção de conhecimentos, considerando que prevalecia a idéia de *uma escola para o povo*. Desta última expressão podemos aferir que se trata de uma escola concebida de fora, sem a participação dos seus utentes, embora a eles seja oferecida. Ficava demarcada, portanto, a clara existência da luta por uma escola para atender a população menos favorecida economicamente.

Assim pensando, apesar da discussão atual ser em torno da construção da *escola de todos (as)*, arriscamos afirmar que a transição estar se dando sem que a *escola do povo* tenha se feito. A escola da maioria é aquela mantida pela sociedade e ligada ao poder público que, amiúde, padece da qualidade que favoreceria à democratização do acervo de conhecimentos da humanidade e, portanto, a consolidação da cidadania da população atendida.

A propósito, Niza (2002, p. 154), educador português, ligado ao MEM, comenta a atualidade de Freinet, no tocante ao projeto da *escola do povo*, dizendo: "O reconhecimento dessa actualidade envolverá sempre uma declaração em nosso desfavor, uma mágoa pelo que somos e não fizemos, como profissionais de educação, para agora." E complementa: "Por isso nos confrontamos com os pedagogos do passado com tanta ambivalência e desânimo. Eles interpelam do passado a pobreza e desencanto das nossas práticas presentes."

Na esteira de propostas político-pedagógicas humanistas e cidadãs como a de Célestin Freinet, centradas no respeito à criança, a Escola da Ponte foi avante. Assim como o educador francês foi polêmico em suas práxis, vejamos como

Machado, J. P. (2005, p.161) se expressa sobre o idealizador do projeto *Fazer a Ponte*: "[...] *alma* deste modelo pedagógico, mas também o *para-raios* de toda a polémica, foi (e tem sido) o professor José Francisco de Almeida Pacheco". O autor fala da legitimidade externa do José Pacheco: "[...] professor que, quer se goste ou não, goza de grande reputação entre os setores nacionais e estrangeiros ligados à Educação."

Neste estudo, levamos em consideração as propostas desses grandes educadores, os seus exemplos de pioneirismo em cada tempo histórico e o vanguardismo da obra de Freinet, hoje revigorada em projetos como o da Ponte. Esperamos que possam contribuir para a sistematização de um referencial para a construção do projeto de *escola de todos (as),* que é o que almejamos na contemporaneidade, sobretudo em se tratando de contexto brasileiro. Indiscutivelmente há um vácuo no presente, que, ante os discursos educacionais politicamente corretos, nos cabe refletir sobre os resultados das propostas educativas implementadas nas escolas frente ao compromisso com a emancipação do Homem.

No cenário atual, torna-se visível a necessidade de (re)significarmos o projeto da *escola do povo* de Freinet, fomentando a discussão na perspectiva de construção e/ou fortalecimento dos projetos das escolas públicas de modo a torná-las *escolas de todos (as)* e não escolas destinadas aos que não podem pagar uma instituição da rede de ensino privada.

Sobre a palavra *todos* os dicionários correntes esclarecem: "Todas as pessoas; toda a gente; todo o mundo; o mundo inteiro[...]; todo." Já a palavra todo, significa: "completo, inteiro, total". Assim pensando, a *escola de todos (as)* que se deseja construir, supera a fragmentação de classes sociais: nem é a *escola do povo,* nem a *escola da burguesia*, nem a *escola do clero*, tampouco a escola organizada *para o povo*. Não se trata de uma escola de uma determinada parcela da sociedade e sim a *escola de todos e todas* que se pressupõe ser democrática e de boa qualidade, para que realmente atenda as demandas do público.

A Escola da Ponte, ainda que se diga que é uma experiência isolada e de um país da Europa, tem feito um caminho que compreendemos como sendo coerente com a *escola de todos (as)* que desejamos ajudar a construir no Brasil: é realmente uma escola pública e gratuita, que atende a diversidade. Lá estudam

crianças e adolescentes, como mostra o Quadro 5, oriundas de famílias *estruturadas* economicamente, filhos de pais desempregados, de trabalhadores

Itens Pesquisados	**Informações Apuradas**			
1. Há quanto tempo é Responsável por Estudantes na Escola da Ponte.	**Menos de 1 ano** 10	**Entre 1 e 3 anos** 14	**Entre 4 e 6 anos** 28	**7 ou mais anos** 13
2. Estudou na Ponte?	**Sim** 10		**Não** 53	
3. Reside na Vila das Aves?	**Sim** 32		**Não** 33	
4. Núcleo(s) dos(as) Educandos(as)	**Iniciação (1ª Vez)** 11	**Iniciação (a partir do 2º ano)** 15	**Consolidação** 35	**Aprofundamento** 13
5. Nº de educandos(as) na Ponte	**Um** 46	**Dois** 19	**Três** ---	**Mais de três** ---
6. Profissão?	Eletricista; Agente de Segurança Privado; Doméstica(3); Advogado; Empacotador; Bombeiro; Educadora Social; Funcionária Pública (2); Chefe de Secção; Empresário(a) (3); Comercial; Escriturário(a) (2); Diretor Financeiro; Bancário; Comerciante; Empregado em Armazém; Auxiliar de Ação Médica; Operário Fabril e Comercial; Comercial Têxtil; Empregado Têxtil (3); Militar; Vendedor(2); Empregada de Balcão(3); Auxiliar de Residências (3); Modelista; Modista; Secretária de Administração; Professor(a) (8); Eletricista Auto ; Empresária; Costureiro(a) (6); Reformada; Estudante; Não informou (7)			
7. Situação no momento:	**Empregado** 45		**Desempregado** 19	**Aposentado** 1
8. Participou na 1ª Reunião de Pais do Ano Escolar 2005/2006?	**Sim** 51		**Não** 14	
9. Envolve-se com a Associação de Pais e Encarregados de Educação da Escola da Ponte?	**Sim** 25		**Não** 38	**Não Respondeu** 2

Quadro 5 – Informações relativas a 65 Responsáveis por 84 Estudantes da Escola da Ponte, no Ano Letivo de 2005/2006.

assalariados e algumas que vivem em orfanatos. O educador José Pacheco, idealizador do Projeto *Fazer a Ponte*, em suas palestras e entrevistas, costuma ressaltar: “Na Ponte estudam as crianças rejeitadas por outras escolas, seja por problemas comportamentais, seja porque nessas escolas não apreendiam ou porque necessitam de atenções educativas especiais.”

O envolvimento com o Projeto por parte dos pais, mães ou responsáveis pelos (as) estudantes, que na Ponte também são chamados de *Encarregados (as) de Educação*, acontece de várias maneiras: participando das reuniões gerais com a Equipe, das reuniões com o (a) tutor (a) do (a) filho (a) e das reuniões e eventos promovidos pela *Associação de Pais e Encarregados de Educação da Escola da Ponte*. A atuação política dos (as) mesmos (as), em defesa do Projeto da Escola, se dá via Associação, que reúne-se, ordinariamente, uma vez por mês e tem Regimento próprio. O presidente da Associação participa das reuniões quinzenais da equipe da Escola, estabelecendo o elo entre os dois segmentos.

Pelo contrato de autonomia o Conselho de Pais é a instância responsável pela mediação entre a Escola e o Ministério da Educação, mas é um órgão da Escola, que, assim como os demais, é norteado pelos princípios do projeto, tanto é que as suas reuniões são convocadas e coordenadas pelo Coordenador do Projeto, que exerce liderança junto à equipe e à comunidade.

Profissionais, pais e mães de estudantes referem-se à Ponte como sendo uma escola diferente. Além daquelas já realçadas, algumas outras características compreendemos que se inscrevem nesse diferencial, em relação às demais escolas, embora saibamos que muitas outras poderiam ser relacionadas. Vejamos: a) a identidade institucional que se revela no cotidiano, pela vivência do projeto político-pedagógico; b) a autonomia pedagógica e administrativa da escola; c) a preponderância do pedagógico sobre o administrativo, desburocratizando a gestão da escola; d) a prática de uma pedagogia solidária, que inclui e que é animada por um quadro de dispositivos pedagógicos; e) o equilíbrio entre a formação e a instrução, condição para a cidadania; f) a escolha da Escola por identificação com o seu PPP e não por ser a escola que é possível, onde há vagas ou pelas facilidades de acesso; g) um quadro de pessoal *subordinado*, diretamente, ao projeto da escola e não ao Estado ou as conveniências corporativistas; h) a presença e atuação dos pais em defesa do projeto da Escola.

Não nos apetece eximirmo-nos de reforçar o que nos motivou a pesquisar a Escola da Ponte: conhecer a experiência para ampliar o referencial que nos possibilite contribuir com a escola pública brasileira. Diferentemente do caso da Escola da Ponte, que parece representar um exemplo de *escola de todos (as)*, a maioria das escolas brasileiras agoniza nas suas práxis, gerando baixo

desempenho dos (as) estudantes, no tocante aos resultados de aprendizagem. Não fosse assim, a escola pública brasileira não seria para os *filhos dos outros*, como denuncia Guerreiro (2007, p. 2), ao defender que "políticos, exercendo cargos públicos, e profissionais da educação matriculem, imediatamente, seus filhos em uma escola pública." A educadora complementa: "Não deixem tal escola apenas para 'os filhos dos outros'! A crítica situação poderá se reverter." Enfim, o cenário que justifica este estudo já procuramos aduzir no começo desta introdução, mas entendemos que não custa, aqui e acolá, retomarmos algumas reflexões.

Acreditamos que a *escola de todos (as)* se constrói no espaço de cada escola, pela possibilidade do projeto de cada uma agregar as especificidades da cultura local, as necessidades da sua gente, como entendemos que tem feito a Escola da Ponte, ao longo de trinta anos de experiência com o seu projeto. É sugestivo pensarmos que, apesar de sofrer determinações da sociedade, a escola tem um poder que a comunidade precisa se dar conta: o de desenvolver um processo educativo capaz de colaborar para a construção dos andaimes para as mudanças, tanto em torno da própria escola, quanto em torno da sociedade.

Entretanto, para que as mudanças aconteçam, é necessário que docentes superem as práxis afinadas com as pedagogias excludentes, do modo que parece ter ocorrido na Escola pesquisada e, certamente, em outras escolas do Brasil e de Portugal. Implica num rompimento com o ciclo que reproduz as injustiças sociais, classifica, massifica os processos, despreza os que ainda estão por aprender. A maioria das escolas, do jeito que ai está, não é para os que ainda não sabem e sim para aqueles que iriam aprender em quaisquer escola ou até mesmo fora dela.

O Relatório da Comissão de Avaliação Externa do Projecto *Fazer a Ponte* (UNIVERSIDADE DE COIMBRA, 2003, p. 42-44), contratada pelo Ministério da Educação, apresenta a análise estatística do período de 1991 a 2001, quanto ao trajeto escolar dos (as) alunos (as) egressos (as) da Escola da Ponte. Comparados (as) aos que estudaram em outra escola de Vila das Aves, o Relatório sinaliza que os (as) da Ponte "apresentam níveis de aproveitamento global superiores aos dos restantes dos alunos que freqüentaram a EB2/3 das Aves no período de 1991 a 2001, tendo, também, classificações mais elevadas no 5º e no 6º ano."

Esses resultados revestem-se de maior significado, haja visto o projeto *Fazer a Ponte* não seguir a estrutura convencional das outras escolas,

considerando que superou o paradigma das salas de aula, das turmas, das séries, das horas/aula, da aula formal, do planejamento no formato usual, das provas. Porém, não quer dizer que antigos dispositivos apenas foram desconsiderados. A Escola da Ponte construiu um novo paradigma, baseado no seu projeto de escola: derrubou paredes, formando grandes salas, onde os (as) alunos (as) se agrupam por afinidades e, como já dissemos, ora trabalham para atingirem os objetivos do currículo oficial, ora em projetos de pesquisa, recorrendo tanto aos colegas quanto aos (às) docentes, quando necessitam de ajuda para aprenderem o que não conseguem sem a orientação de alguém mais experiente.

Freinet (1978b, p. 21) provoca reflexões, ao fazer a seguinte afirmação: "Os professores de todos os graus de ensino foram tão longamente condicionados pela velha pedagogia que permanecem como que enfeitiçados, incapazes de se libertarem de práticas de que conhecem, por experiência, os perigos". Assim, os (as) que por ventura desejam construir uma *escola de todos (as)* precisam se libertar das posturas pedagógicas que reproduzem modelos, esvaziados da possibilidade de criar, da autoria de pensamento; das práticas que acabam por punir os (as) estudantes, mercê de uma escola que não lhes garante o acesso ao conhecimento necessário ao exercício da cidadania. Neste sentido, tudo indica que a Escola da Ponte se constitui num dos exemplos de superação.

1.5 CONSTRUINDO PONTES

Neste capítulo introdutório procuramos situar o (a) leitor (a) sobre o objetivo deste estudo, sobre a tese que estamos a construir, as nossas motivações, os procedimentos metodológicos utilizados durante a pesquisa, além de termos aduzido uma breviária caracterização da Escola da Ponte, sendo este último item subsidiado por um conjunto de informações colhidas em campo, de modo a facilitar a compreensão dos capítulos seguintes do trabalho.

A problemática que envolve a escola brasileira, mantida pelo poder público, foi realçada pelos resultados produzidos no seu cotidiano, representados pelo baixo desempenho dos (as) estudantes, em relação às aprendizagens

previstas no currículo escolar. Tal realidade tem distanciado a escola pública da possibilidade de ser inclusiva, uma *escola de todos (as)*, independentemente de classe social. Defendemos que é possível fazer valer o que determina a letra das leis e construirmos uma escola que de fato seja pública e de qualidade, aquela que será, finalmente, a *escola de todos (as)*, em razão de ser competente, no cumprimento da sua função social.

A partir das análises das falas dos (as) atores, atrizes e autores (as), entrevistados (as) da comunidade escolar da Ponte, enriquecidas por dados produzidos com o auxílio de outras técnicas de investigação e um referencial teórico explicitado ou subjacente no texto, estaremos a mapear, no terceiro capítulo deste trabalho, o que consideramos os pilares que sustentam a ponte para a *escola de todos (as).* Antes, porém, sabemos que uma construção, para que se assente em bases sólidas, requer uma matéria-prima que se amalgame de maneira uniforme, contendo as substâncias necessárias para uma massa consistente, capaz de unir pedra a pedra e revelar a inteireza da ponte, o que será, portanto, o nosso objeto no capítulo seguinte deste trabalho.

CAPÍTULO 2

A Matéria-Prima da Ponte

para a *Escola de Todos (as).*

Foto 04 - Assembléia de Alunos (as) da Escola da Ponte.

2.1 ABERTURAS

> Marco Polo descreve uma ponte, pedra a pedra. - Mas qual é a pedra que sustém a ponte? - pergunta Kublai Kan. - A ponte não é sustida por esta ou por aquela pedra - responde Marco, - mas sim pela linha do arco que elas formam. Kublai Kan permanece silencioso, reflectindo. Depois acrescenta: - Porque me falas das pedras? É só o arco que me importa. Polo responde: - Sem pedras não há arco. (Italo Calvino)

O viajante Marco Pólo, disse para Kublai Khan: "Sem pedras não há arco", ao descrever uma ponte que conhecera numa das suas memoráveis viagens pelo mundo. Esse fragmento faz parte da história contada por Calvino (1990) e consta da epígrafe posta no frontispício do texto do projeto *Fazer a Ponte* (ESCOLA DA PONTE, 2004), o qual consideramos pertinente replicá-la na introdução deste segundo capítulo. Ora, se "sem pedra não há arco", sem uma boa massa, composta de determinadas substâncias, fica difícil unir as pedras que formam o arco. Logo, tanto as pedras quanto a massa fazem parte da matéria-prima que solidifica a edificação da ponte.

Qual seria, então, a finalidade de uma ponte? a ponte nos liga de um ponto a outro, nos permite transpor uma barreira, fazer uma passagem segura. Por analogia, estamos diante da necessidade de erigir uma ponte que nos conduza da escola excludente que temos à escola pública inclusiva, que é a *escola de todos (as)*. Assim, distantes da pretensão de fazermos generalizações ou aduzirmos conclusões definitivas, apontaremos a matéria-prima ou as quatro idéias que, conforme este estudo, revelaram-se como sendo aglutinadoras de um quadro de valores invariantes[23] e de um conjunto de práxis coerentes com uma escola laica e pública, capaz de atender as necessidades de formação, que compreende as atitudes e a instrução das crianças e adolescentes de todas as classes sociais, são elas: *A formação do (a) cidadão (ã), A singularidade de quem aprende, A supremacia da dimensão pedagógica* e *A gestão colegiada.*

[23] "A definição de Invariante está contida na própria palavra. É tudo o que não varia e não pode variar, seja qual for a latitude ou o povo" (FREINET, 1978, p. 165).

Os valores subjacentes a essas idéias apresentam sintonia com aqueles do projeto da Escola da Ponte (2004, p. 1), cuja intencionalidade direciona, para "a formação de pessoas e cidadãos cada vez mais cultos, autónomos, responsáveis e solidários e democraticamente comprometidos na construção de um destino colectivo". E, ainda, "de um projecto de sociedade que potenciem a afirmação das mais nobres e elevadas qualidades de cada ser humano."

Nas entrevistas, observações, conversas informais, documentos estudados e questionário com os registros de palavras evocadas a partir de um pequeno texto indutor, foram recorrentes as referências diretas ou indiretas a valores, como: autonomia, responsabilidade, solidariedade e democraticidade, evidenciando-se a associação direta dos mesmos com o projeto *Fazer a Ponte*. Até mesmo nas diversas falas e situações observadas, as quais foram reveladoras de paradoxos entre o escrito no projeto e o cotidiano, demonstraram a expectativa da comunidade de retomada do curso normal do fazer educativo da Ponte, expressado pela necessidade de vivência plena do seu quadro de valores.

Durante a investigação era visível o cenário de conflito instalado no seio da comunidade da Ponte, repercutindo em todos os processos da instituição. Uma hipótese era de que a crise daquele momento tinha origem no modelo de gestão instalado nos últimos quatro anos, com a interferência prolongada do Ministério da Educação, em detrimento das históricas práticas democráticas da comunidade escolar, conforme relatos de entrevistados(as). Entretanto, para lembrar que a crise não era específica do presente, o entrevistado OE1[24] afirmou que o projeto da Ponte "precisa da crise para sobreviver, de outra forma é asfixiado por suas debilidades todas." E complementa: "A crise neste sentido de estarmos sempre a interrogar a realidade, nunca nos darmos por satisfeitos, estarmos sempre a interrogar a realidade e interrogar a nós próprios".

A afirmativa de OE1 encontra ecos na dissertação de mestrado de Araújo (1999, p. 75), cuja pesquisa de campo foi desenvolvida na Escola da Ponte, nos anos letivos 1996/97 e 1997/98, em que destaca um dos trechos da entrevista

[24] No Quadro 3 (p. 39) consta a Identificação dos Entrevistados(as), Colaboradores da Pesquisa, constando a legenda para os códigos correspondentes aos (às) autores (as) das falas que serão destacadas a partir deste ponto. No Apêndice F (p. 272) consta um documento com as transcrições de trechos das entrevistas gravadas, a partir da escuta compreensiva das 19 (dezenove) entrevistas. Com o intuito de preservarmos, ao máximo, o anonimato dos (as) Colaboradores (as), optamos pelo uso exclusivo do gênero masculino, ao fazermos referências específicas.

realizada com o "professor Marcos[25]", que naquela oportunidade fez a seguinte afirmativa: "[...] há uma profunda crise, neste momento, neste projeto, que tem a ver com a divulgação, a credibilidade, entre aspas, o modelo que não existe, mas que criará, o significado, o endeusamento, detracção, a crítica feroz, a animosidade", resultando no que caracterizou de "desgaste enorme."

Importa aqui ressaltarmos, que a crise é colocada no sentido do permanente questionamento dos (as) que integram a comunidade escolar, sobre distintas dimensões do projeto educativo e sobre a realidade vivenciada em cada momento. Na sua entrevista, OE2 falou das várias crises que a Escola ultrapassou e disse-nos: "Quando eu falo em crise, falo que os valores fundamentais do projeto estão em crise: autonomia está mitigada, a solidariedade está numa fase que pouco se vê e a responsabilidade esta nem falo, vamos esperar um bocado." Por assim dizer, é possível concluirmos que a crise surge do processo de questionamento das práxis, na perspectiva de aperfeiçoamento ou mesmo de transformação.

A tensão, decorrente da crise, se dá em torno de uma das quatro idéias referidas, alterando as condições em que a matéria-prima se processa. Conseqüentemente, alteram-se os resultados do projeto, como denuncia RCA4 ao lembrar que "a cidadania" é central no projeto, mas, neste ponto, afirma que percebe "lacunas". "Quando vejo miúdos a deitarem lixo ao chão, a destruírem alguma coisa da escola, pronto, isso tudo não se encaixa no todo do projeto. Acho que é o primeiro ponto do projeto, depois o resto são afinações que se pode ir fazendo", exemplifica o entrevistado.

Para a sobrevivência do projeto é indispensável que as quatro idéias que propomos se nutram dos valores da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e da democraticidade, que abrigam outros, igualmente importantes, como a liberdade, o respeito, a justiça, a verdade, a afetividade, a cooperação. A propósito, OE13 analisa o contexto educacional contemporâneo, elucidando sobre a perspectiva pontista: "[...] a liberdade de um não pode contrariar a liberdade do

[25] O professor Marcos, nome fictício, foi entrevistado por Araújo em duas oportunidades e, segundo a autora, "a razão desta opção, teve a ver com o fato de esse professor acompanhar o processo [o Projeto *Fazer a Ponte*] desde o seu início, ser constantemente referido pelos pais e alunos e ainda pelo facto de esta escola ser muitas vezes identificada pelo nome deste professor" (ARAÚJO, 1999, p.33).

outro e isso tem a ver com formação, com construção. Hoje em dia corremos o risco de criarmos seres altamente instruídos, mas muito pouco formados." Este colaborador evoca o compromisso assumido pela Escola: implementar um projeto educativo na vivência da cidadania.

Entretanto, não cabem, neste trabalho, delongas, nas elucubrações sobre esses principais valores matriciais, em função da vasta produção acadêmica disponível nos campos da Educação, da Sociologia, da Filosofia, da Economia, da Política. Entretanto, cuidaremos de apenas situar sobre a perspectiva que estamos a considerar, no contexto deste trabalho, diante da importância para o tipo de projeto que defendemos. Segundo um dos nossos entrevistados, "não é possível haver autonomia sem haver uma responsabilidade e logicamente sem haver essa solidariedade, que é fundamental" (OE7).

Entre outras definições sobre autonomia, especificadas no Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa, destacamos: "Capacidade de se autogovernar; direito reconhecido a um país de se dirigir segundo suas próprias leis; soberania." No que tange à instituição, é a faculdade "de traçar as normas de sua conduta, sem que sinta imposições restritivas de ordem estranha; direito de um indivíduo tomar decisões livremente; liberdade, independência moral ou intelectual."

Estamos a falar da importância da autonomia da instituição escolar e da autonomia de cada pessoa que faz parte da comunidade: profissionais, estudantes e suas famílias. Por assim dizer, o sentido da autonomia se revela como sendo o contrário de dependência e servidão e sim canalizador de um eixo em que os interesses individuais e coletivos se fundem, em prol do bem comum. Portanto, nem as normas de conduta da instituição podem ser construídas à margem da participação e co-responsabilização de todos (as), tampouco o que deseja uma única pessoa poderá prevalecer para todos (as).

Para OE2 autonomia tem ligação direta com a cidadania, porque pressupõe "assunção plena de si próprio, enquanto pessoa e o reconhecimento dos outros, a aceitação dos outros. Só há autonomia com os outros. Não há uma autonomia plenamente individual". Esta fala denota o reconhecimento da heteronomia, a importância do respeito ao outro para que a autonomia, verdadeiramente, se consolide, num contexto de vivência da cidadania. Corroborando, ao abordar a "autonomia privada e pública", Habermas (2002b, p.

86) faz uma afirmativa que nos parece pertinente para esta discussão, quando coloca que “os cidadãos são politicamente autônomos tão-somente quando podem compreender-se em conjunto como autores das leis às quais se submetem como destinatários.” Portanto, o sentido do coletivo é inerente à cidadania, assim como a cidadania é tributária de pessoas autônomas e, conseqüentemente, responsáveis.

Segundo OE1, a autonomia, “é de facto uma das traves mestras” do projeto *Fazer a Ponte* e aponta: “A aposta na autonomia. Eu acho que esse é um desafio para todos e não só para os profissionais da educação, para os pais também, para os educadores, para que todos tenham responsabilidades.” A responsabilidade, assim colocada, é inerente ao cidadão autônomo e vai além de ser uma palavra que ocupa um lugar de destaque no léxico jurídico, no sentido de, por força da lei, alguém ser responsabilizado por algum ato e/ou obrigado a cumprir os encargos que decorrem de um contrato. No contexto do projeto da *escola de todos (as)* a responsabilidade surge como um valor que respalda para o compromisso de todos (as) com uma obra comum. Compromisso assumido pelo sentimento de pertencimento e implicação com as ações individuais e coletivas.

Os processos de ensino e aprendizagem voltados à formação do (a) cidadão (ã), assim como a gestão da escola e do seu projeto também assumem a condição de objeto contratual, pelo qual respondem os envolvidos, sujeitos autônomos. Evidente que, para tanto, primeiro é preciso que os (as) profissionais da escola se dêem conta do papel político que desempenham, segundo, requer a superação das fragilidades decorrentes da formação, considerando o que afirma OE5: “As universidades não nos preparam [os (as) professores (as)] para educar as crianças para a responsabilidade, para a autonomia, para saber pesquisar.”

No que tange ao terceiro valor, a solidariedade, lembramos o que afirma Demo (2002, p. 24): “A solidariedade é tanto possível quanto difícil. Faz parte de nossa estrutura evolucionária e histórica, mas não aparece como hipótese primeira, porque o auto-interesse egoísta é ponto de partida e de chegada.” Em se tratando de educação escolar, na contemporaneidade tornaram-se freqüentes os questionamentos sobre os efeitos produzidos na formação das crianças e adolescentes, quando as suas escolas se dizem promotoras da solidariedade, da entreajuda, da cooperação. Numa referência à predominância dos interesses do

mercado, questionam: “o que será desses jovens, no mundo competitivo da atualidade?”

A solidariedade, no projeto de *escola de todos (as),* não é peça de retórica e tampouco a incorporação de um jargão esvaziado da vivência na prática. Integra um quadro de valores convergente à ética universal do ser humano, defendida por Freire (1997, p. 16), que enfatiza: “Mas, é preciso deixar claro que a ética de que falo não é a ética menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro.” A solidariedade, vivenciada na escola, no sentido que estamos a falar, expressa a comunhão de atitudes de cada um com o (a) outro (a) e com todos (as), formando uma unidade que favorece às aprendizagens, às situações de formação, de gestão coletiva, de diálogo e resistência às pressões externas.

Os (as) educadores (as) da Escola da Ponte são bastante críticos (as) ao analisarem o momento atual do projeto, apontando problemas que têm comprometido a vivência plena do projeto que os unem. Ao demonstrarem as suas insatisfações, acabam por apontar o reverso de como esperam que seja. Vejamos como se expressa OE2: “Não há solidariedade nos grupos, porque os alunos podem estar sentados na mesma mesa, mas não se enterajudam, cada um trabalha para si.”

Por outro lado a linha parece tênue, mas é preciso que no âmbito dos (as) profissionais, sejam bem separados os conceitos e as práticas solidárias daquelas corporativas, sob pena dos interesses pessoais egocêntricos e auto-centrados comprometerem todo um projeto. OE1 alerta que “solidariedade não significa acriticismo, não significa crendice”. Em sua opinião “às vezes há um discurso da solidariedade que é um discurso que apaga as diferenças,” num contexto em que a cumplicidade se instala sem que se cuide de manter “o olhar crítico”.

A fala de OE1 expressa o momento da Ponte, por ocasião da nossa pesquisa, em que a equipe estava claramente dividida por grupos de afinidades. Vejamos o que disse OE2: “Há três grandes grupos [na equipe] que se relacionam de uma forma tática, neste momento, e destes três vai ficar apenas um, que será o grupo do projeto, em dois ou três anos, começando já”. As clivagens, na equipe de todo e qualquer projeto, indiscutivelmente, comprometem as práticas solidárias e a

formação na solidariedade e, assim sendo, é preciso zelar pelo grau de comunhão de todos (as) frente aos valores que permeiam o projeto coletivo.

Por último, trataremos da democracia, palavra difusa, carregada de paradoxos, face aos usos e abusos, nos mais diferentes contextos, especialmente como regime político. Porém, na proposta da *escola de todos (as)*, a democracia é tomada como contraponto, considerando que vivemos "numa democracia virtual e continuará a ser necessário haver projetos que libertem, que formem cidadãos, que formem pessoas" (OE2). Compartilhamos da mesma noção colocada por Touraine (1992, p. 386) para quem "a idéia de democracia, primeiramente identificada com a de sociedade, aproximou-se progressivamente da de Sujeito, tendendo a tornar-se a sua expressão política", ou seja, o sujeito no exercício do seu papel político, da sua condição de cidadão, é emblemático do que vem a ser uma democracia.

A democraticidade, enquanto um dos valores norteadores do projeto da *escola de todos (as)*, pressupõe a partilha do poder, a descentralização da autoridade, a liberdade para a defesa de posicionamentos originários de uma pessoa, de um grupo minoritário ou mesmo da maioria. Nesta proposta, a palavra e o diálogo emergem como expressões do pensamento racionalista, que acredita ser possível o consenso, construído no debate baseado no argumento e na negociação, na escuta e no respeito ao outro (HABERMAS, 1989; 1992; 1997; 2002a; TOURAINE, 1992).

Ao colocar a preponderância do argumento, Habermas assume o conhecimento técnico e científico como importante para a democracia. O domínio sobre um tema a ser discutido, por exemplo, é o que garante condições de atuação eqüitativa, de defesa de pontos de vista, no espaço democrático, o que transcende, inclusive, no caso da escola, a máxima de que basta respeitar a votação, no limite do cinqüenta por cento mais um, para representar o que seja democracia. A propósito desta idéia, no sétimo, entre *Os saberes necessários à educação do futuro*, Morin (2003, p. 108), faz uma afirmativa: "A democracia supõe e nutre a diversidade dos interesses, assim como a diversidade das idéias. O respeito à diversidade significa que a democracia não pode ser identificada com a ditadura da maioria sobre as minorias". Corroborando, Leite (2005, p. 16) fala da emergência de "uma forma de democracia que convive com a representatividade, mas dela se desconecta para assumir princípios e valores que reforçam autonomias."

O princípio da igualdade, inerente à democracia, não deve se aplicar à escola em sua inteireza, visto que a função de cada pessoa e a competência de cada segmento, no seu campo de atuação, deve ser respeitada enquanto direito. Em nome da democracia na escola, não parece razoável a compreensão de que todos (as) podem decidir sobre tudo e que tudo é acessível a todos (as), pois, assim pensando, se esbarraria numa visão romântica e excessivamente idealizada. Os (as) professores (as) têm responsabilidades que caracterizam a profissão, os (as) responsáveis pelos (as) estudantes têm responsabilidades próprias da instituição família e os (as) estudantes têm as suas responsabilidades, no âmbito de quem é protagonista do próprio processo educativo.

Acreditamos que, isto posto, estão reunidas as condições para tratarmos de cada idéia que defendemos, como partes que compõem a matéria-prima que nos permitirá fazer a ponte para a *escola de todos (as)*. Convidamos o (a) leitor (a) a localizar a autonomia, a responsabilidade, a solidariedade e a democraticidade no interior de cada uma dessas idéias.

2.2 A FORMAÇÃO DO (A) CIDADÃO (Ã)

Optamos por colocar a formação do (a) cidadão (ã) num primeiro plano, pelo fato de ser um elemento da matéria-prima indispensável nesta discussão sobre o direito de todos (as) a uma escola pública de qualidade, alicerçada em princípios humanistas e práticas político-pedagógicas fortalecedoras do protagonismo e da autoria de pensamento.

No discurso educacional têm sido recorrentes os apelos à idéia de cidadania como alternativa para todos os problemas sociais. Não obstante a essa generalização e ambigüidade que envolve o termo, neste estudo estaremos a tratar da cidadania enquanto práxis democrática de uma comunidade escolar que se reconhece num quadro de valores e se auto-organiza num processo de co-responsabilização que envolve crianças, adolescentes e adultos, na gestão do seu PPP.

Para Gadotti (2000, p. 290) “não há cidadania sem democracia.” Logo, frente as novas conquistas sociais, assegurar os direitos civis, políticos e sociais (MARSHALL, 1967) já não basta para caracterizar a cidadania. Hoje, carecemos de espaços de organização para o exercício da cidadania numa “**concepção plena**, que se manifesta na mobilização da sociedade para a conquista de novos direitos e na participação direta da população na gestão da coisa pública” (op. cit.). Diante de um cenário de desigualdades sociais é este o sentido dado por Pires (2003, p. 15), quando afirma que “a luta pela cidadania no Brasil, portanto, assume, predominantemente, a luta pelo resgate da dívida social.” Nesta direção, a escola pública democrática, *a escola de todos (as),* pode se caracterizar como sendo um desses espaços sociais de educação na e para o exercício da participação, a começar pela gestão compartilhada do seu próprio PPP.

Assim pensando, a cidadania deixa de ser entendida como resultado de uma outorga do Estado e passa a ser compreendida como uma construção social das formas de as pessoas se relacionarem e agir, tendo a escola um papel de relevância, desde a mais tenra idade. Freinet (1978a, p. 202), afirma: “A democracia do amanhã prepara-se pela democracia na escola. Um regime autoritário na Escola não seria capaz de formar cidadãos democratas”, tendo em vista a eqüidade de direitos, como condição à inclusão de todos (as).

Pretender a formação do (a) cidadão (ã), na escola, num contexto de cidadania, implica em atitudes promotoras de um ambiente de trabalho à altura dessa intencionalidade. Cumpre-nos reforçar, que, ao fazermos referência à formação, não excetuamos a dimensão da instrução. Defendemos a formação da criança na sua dimensão integral, sendo as aprendizagens atitudinais e o acesso à informação e ao conhecimento aspectos que se complementam.

É certo que, bem ou mal, a instrução tem predominado nas escolas e não foi ao acaso que durante entrevista, OE9 recordou os seus primeiros tempos na Ponte, afirmando ter se dedicado aos detalhes concernentes à formação do (ã) cidadão (ã). OE9 sinalizou algumas posturas coerentes com o (a) educador (a) comprometido (a) com tal projeto: “[...] lembro-me de muitas vezes preocupar-me com a cadeira, de arrumar a cadeira, essas pequenas coisas, não é? não deixar o miúdo falar sem ter dado a palavra, todos esses pormenores.” Nas palavras de OE5 essas falas se nutrem: “são as atitudes que facilitam o trabalho no dia-a-dia”.

Os cuidados com as próprias atitudes, ora relatados, revelam um processo de formação desencadeado não somente junto às crianças, mas também aos educadores e às educadoras. Pela especificidade do projeto da Ponte, não é de se esperar que alguém ingresse na instituição ciente de como agir alinhado aos seus princípios fundadores. Com os (as) estudantes também acontece da mesma forma e no início "são muito orientados, são muito direcionados, portanto, ainda é uma autonomia muitíssimo limitada", nos contou OE3, para em seguida concluir a idéia: "Eles não têm praticamente autonomia, mas também a autonomia não é qualquer coisa que seja um chavão, é pra ir fazendo, então é o processo de crescimento das próprias crianças". Na Ponte, muito cedo a criança é estimulada a fazer escolhas, a pensar e decidir. Segundo OE3, diariamente elas pensam sobre o que querem fazer e ao final do dia avaliam o que fizeram. A construção da autonomia é, portanto, gradual, a partir das aprendizagens, do exercício da participação de quem tem as rédeas do seu destino.

Assim sendo, o compromisso pedagógico com a formação cidadã nutre o imperativo da construção de uma escola pública capaz de servir a todos (as). A Escola da Ponte coloca-se como uma instituição que, ao longo dos últimos trinta anos, tem assumido essa formação como intencionalidade de todo o seu trabalho. Os dados empíricos da pesquisa nos permitem destacar quatro elementos que melhor asseveram o processo de formação do (a) cidadão (ã), desenvolvido na escola, a saber: O direito à palavra; a participação dos (as) estudantes na gestão da escola; o Quadro de Direitos e Deveres e as aprendizagens acadêmicas, que cuidaremos de abordar a partir deste ponto.

2.2.1 O direito à palavra

Nas nossas reflexões, a palavra tem sido um tema caro, motivo pelo qual do conteúdo que será aqui tratado já foi objeto de discussão em trabalhos anteriores e mais recentemente num pequeno ensaio (SANTA ROSA, 2006). Entretanto, aqui o retomamos, desta feita alimentado por um novo quadro empírico e quiçá com mais alguma profundidade teórica.

Depois de seis meses acompanhando o trabalho da Escola da Ponte, sentimo-nos respaldadas para afirmar: o direito à palavra é condição essencial à cidadania e na escola não pode ser entendido de forma diferente. Foi possível verificar a importância do diálogo, na base da relação pedagógica, onde estudantes e educadores (as) assumem, efetivamente, a postura de membros de uma comunidade cooperativa, orientada por um projeto coletivo. Ali o grupo se constitui e a cultura escolar é tecida, amalgamando-se pelas subjetividades daqueles (as) que a compõe, atenuando a preponderância da objetividade presente na razão instrumental e no pensamento científico.

A forma da escola se organizar leva em consideração a intersubjetividade que defende Habermas (1997), ao considerar a importância da interação e das relações estabelecidas entre os atores e atrizes sociais envolvidos (as) na cena educativa, que estabelecem relação de cooperação humana e acórdão o que entendem que seja melhor para o coletivo. Assim, "o parâmetro de racionalidade e de crítica deixa de ser o sujeito cognoscente que se relaciona com os objetos a fim de conhecê-los e manipulá-los, passando a ser a relação intersubjetiva" (BOUFLEUER 2001, p.14), aquela que envolve os sujeitos entre si, tendo em vista o entendimento sobre um tema em discussão.

Traduzida para a escola, a citada teoria materializa-se, quando é possível a abertura dos espaços para a participação de todos (as), para a discussão entre dois ou mais, às trocas permanentes, às entreajudas que agregam as pessoas, pelo partilhar dos mesmos princípios e objetivos. A palavra, portanto, se constitui como instrumento que legitima as ações, por ser uma construção social, posta a serviço da negociação e do entendimento entre cidadãos (ãs). Esse não deixa de ser um enorme desafio para a *escola de todos (as):* fazer com que a linguagem seja utilizada em condições adequadas ao diálogo gerador de consensos.

Fugir das padronizações e do modelo hegemônico de escola, tendo em vista uma intencionalidade político-pedagógica, parece ser o motor da Escola da Ponte, conforme as palavras dos (as) entrevistados (as). Através do seu projeto, das bases axiológicas, a Ponte alterou a sua forma de organização, (re) construiu dispositivos pedagógicos, desenhou um paradigma para permitir-se ser inclusiva, tornando-se, conseqüentemente, diferente das outras escolas.

Uma das marcas do paradigma pontista pode ser percebido numa simples visita àquela instituição. Lá são as crianças quem assumem a responsabilidade de apresentar a Escola aos visitantes e não importa quem seja, fato este que causou admiração até mesmo do presidente da República de Portugal, Dr. Jorge Sampaio, quando lá esteve, pelo fato inusitado de ter sido guiado por uma criança, pelos espaços da escola. Das notas de campo (APÊNDICE H, p. 310) da nossa pesquisa, um destaque para alimentar essa reflexão: "Nuno, garoto de 9 anos, nos conduziu pela Escola, explicando cuidadosamente, como acontece o trabalho em cada espaço e as informações contidas nos murais."

A nossa admiração e a do Presidente da República, diante da importância dada, pela Escola, à palavra e à participação da criança, não foi menor do que a de RCA1, quando do seu primeiro contato, cujas palavras são carregadas de perplexidade: "[...] vermos os miúdos a falar com uma destreza extraordinária: 'eu estou, em Língua Portuguesa, eu estou a trabalhar este objetivo, estou a trabalhar aquele, etc.' Os miúdos tinham uma certa autonomia, eram capazes." RCA1 contou que, posteriormente, esteve na Escola, junto com outras pessoas, numa sexta-feira, para acompanhar a assembléia, porém, algo mais chamou a sua atenção: "uma criança que nos mostra a escola, pronto: fiquei entusiasmadíssima com aquela escola. No fim de semana só falava naquela escola, pronto. [...] pensei sempre que seria uma escola indicada para as minhas filhas."

Segundo Freire (1997, p. 154), "o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica". Percebemos que o menino Nuno era como as demais crianças da Ponte, que desde cedo são encorajadas a inaugurarem o diálogo, apreendendo a importância de compreender "o que fazem e por que fazem", explicação pedagógica que foi recorrente nas falas de diversos entrevistados (as) (APÊNDICE F, p. 276). Logo, se as crianças sabem o que fazem e porque fazem, fica fácil apresentarem a escola e o seu projeto com desenvoltura, fundamentadas pelas suas vivências, pelas aprendizagens na cidadania.

Ao delegarem a palavra às crianças, enquanto instrumento para a participação, os (as) educadores (as) abdicam de uma posição histórica que lhes conferia total soberania no ato educativo. Entretanto, a confiança que depositam nas crianças parece ser proporcional à responsabilidade com que assumem a formação cidadã das mesmas. É observado um reforço por parte dos (as)

docentes, desde o trabalho com o grupo da faixa etária entre 6 e 7 anos, estimulando e encorajando-as a relatarem situações do cotidiano, a perguntar quando não entendem, a querer saber o significado de vocábulos ouvidos e não compreendidos, a colocarem-se sobre os assuntos tratados. Igualmente, o exercício à generosidade e ao respeito de ouvir o que o outro tem a dizer, é vital na cultura da Ponte.

Se for verdade que o Homem aprende e o (a) cidadão (ã) se completa interagindo com os (as) outros (as), é natural que a palavra se inscreva como mediadora desse processo e como estratégia de formação. Embora desenvolvam atividades diferentes, na Ponte as crianças trabalham sempre agrupadas em quatro ou cinco, favorecendo à primeira oportunidade para o exercício do diálogo. A regra básica, orienta: antes de solicitar ajuda do (a) professor (a), têm que esgotar as chances da dúvida ser esclarecida junto aos (às) colegas do grupo, o que direciona as crianças a fazerem o uso do recurso da palavra, a discutirem pontos de vistas, testarem hipóteses, argumentar sobre as suas certezas.

Na Escola da Ponte os (as) estudantes tanto aprendem quanto ensinam, encorajados (as) pelos (as) educadores (as) e facilitados (as) pela organização escolar centrada nas práticas de entreajuda. Aliás, nos seus estudos psicopedagógicos, Fernández (1994, p. 73) reforça a importância da interação para que ocorra aprendizagem, o que não acontece em meio à passividade, mas num ato dinâmico, que requer daquele que apreende assumir por vezes o lugar de ensinante, consolidando as aprendizagens.

Estar nos grupos a observar os diálogos entre estudantes foram oportunidades valiosas de perceber o desejo de aprender se manifestar, sobremaneira, pela possibilidade e a necessidade de ensinar algo ao outro. Essa abertura requer o acolhimento do paradigma da dialogicidade, da construção do espaço de interação, propício para a expressão pela palavra, que estamos a defender neste trabalho.

Na situação de diálogo, interlocutores (as) se dão conta das próprias faltas, pelas colocações dos (as) outros (as), mas deparam-se, também, com o desejo de completude e de convencer os (as) demais de que os seus argumentos são os válidos e os mais consistentes. Entretanto, é preciso ficar alerta para um detalhe: a busca do entendimento, no contexto de formação do (ã) cidadão (ã), é o que

impulsiona a "ação comunicativa" e não a necessidade de dominação do outro, em torno dos próprios pontos de vista (HABERMAS, 1992).

Pretender o entendimento implica a clareza de que o conflito sempre estará presente e é saudável que esteja. A construção do sentimento de co-responsabilidade, entre os pares do processo educativo, envolve o acreditar no poder das relações comunicativas enquanto antídoto para a intolerância. A escola pensada nesses termos pressupõe um coletivo cooperativamente organizado, onde há flexibilidade para perguntar-se se o argumento do (a) outro (a) não é o mais convincente, permitindo-se convencer em alguns momentos e ser convencido (a) em outros. Com base em sua teoria, Habermas (1993, p. 105) realça o poder da palavra:

> [...] quando as gerações que vivem hoje querem se apropriar do saber transmitido pelas gerações passadas, quando os indivíduos e os grupos querem cooperar entre si, isto é, viver pacificamente com o mínimo de emprego de força, são obrigados a agir comunicativamente.

Deste modo, reiteramos a proeminência do debate e da impregnação do espaço da palavra, na cultura da *escola de todos (as)*, como sendo determinantes à cidadania, a exemplo do que ocorre na Escola da Ponte. Em campo, foi possível acompanharmos dezenas de debates, convocados pelos (as) próprios (as) estudantes ou mesmo por educadores (as), com pautas previamente divulgadas nos murais da escola, ocasiões para os (as) educandos (as) participarem da vida da escola, exercitando o direito à palavra.

Consta das nossas notas de campo um debate que observamos no dia 07/10/2006, três semanas depois do início do ano letivo 2005/2006. Tratou-se de uma atividade comum, constante no Plano do Dia das crianças do Núcleo de Iniciação, excetuando-se aquelas do grupo de 6/7 anos. Um total de 54 crianças discutiria sobre as *Responsabilidades*[26] necessárias de serem assumidas por grupos compostos de educadores (as) e estudantes. Percebemos a dificuldade que foi realizar aquele debate, pela falta de maturidade do grupo em relação ao projeto

[26] No item "A participação dos estudantes na gestão da escola", a *Responsabilidade*, será retomada enquanto dispositivo pedagógico, considerando que os *Grupos de Responsáveis*, formados por estudantes e educadores (as) assumem atribuições, no âmbito da gestão da Escola.

Fazer a Ponte, inclusive de parte dos (as) educadores (as), mas também pelo fato das crianças estarem pouco confortáveis, muitas delas de pé ou encostadas em algum móvel.

A orientação das educadoras havia sido de todas as crianças passarem para um só ambiente, "sem as cadeiras" (APÊNDICE I, p. 313), considerando que o espaço é dividido em dois, cada um deles preparado para cerca de 30 crianças. A duração do debate, em quase três horas, também foi excessivamente longa para aquela faixa etária, ocasionando dificuldades para a sua realização.

Decorrente das inúmeras interrupções, num dado momento a educadora que mediava o debate, questionou: "Trabalhamos agora ou fazemos intervalo agora?" Uma das paradas se deu em função de dois educadores estarem a conversar e quando perceberam, um deles falou: "Peço desculpas". Diante da inquietação das crianças e da ausência de colaboração dos (as) demais educadores (as), a mediadora, solicitou: "Professores, me ajudem um bocadinho." Uma das crianças pediu a palavra e ao se colocar um tanto agitada, sentiu-se apoiada e orientada por uma das professoras, que a acariciou os ombros e de pronto falou: "Fala meiguinho".

No segundo momento do debate, após o intervalo, os (as) educadores (as) permitiram que as crianças levassem as cadeiras, acomodando-se de maneira um pouco mais confortável, mas o grupo parecia cansado e disperso. A mediadora chegou a retirar-se do espaço por alguns instantes, retornando depois que o grupo demonstrara mais tranqüilidade. Esse movimento do cotidiano escolar ilustra muito bem a tensão que envolve o processo de formação verticalizada de crianças e educadores (as), no contexto de um "projeto educativo que visa transformar a escola burocrática existente, numa outra escola, uma escola com autonomia, uma escola cidadã", como menciona Gadotti (2006a, p. 7).

O debate se desenvolve num espaço de vida, pela ação, participação e uso da palavra entre interlocutores (as). De acordo com a "Teoria da Ação Comunicativa" (HABERMAS, 1992), para que aconteça um diálogo é preciso reunir as condições adequadas, começando pela clareza das regras, a sua aceitação e incorporação pelo grupo. Assim, é considerando um tipo de racionalidade que enseja compreender as condições em que os (as) cidadãos (ãs) de uma mesma comunidade constroem o conhecimento e como o utiliza nas suas interações.

Conforme essa teoria, crianças e adultos de uma escola, por exemplo, orientados (as) por alguns princípios, são capazes de discutir e construírem as normas que validam as ações individuais e coletivas, que, pela co-autoria na elaboração das mesmas, tornam-se co-responsáveis na observância ao seu cumprimento. Esta idéia apresenta-se coerente com o paradigma pontista de formação cidadã, materializada nas propostas de aprendizagem no espaço coletivo, cujos principais dispositivos são os debates, assembléias e reuniões.

Trata-se de uma racionalidade, fundamentada no "agir comunicativo", voltada para a construção do consenso, que reconhece o conflito, mas que opera no campo da negociação, através da palavra. A Escola da Ponte utiliza dispositivos, desenvolve técnicas e estratégias pedagógicas, tendo como meta que os (as) estudantes atinjam perfis (ANEXO C, p. 324), que os credenciem a transitar de um núcleo para outro, até o momento de saída da Escola. Entre esses perfis, verificamos que algumas competências estão mais fortemente relacionadas à formação no espaço coletivo, formação esta que é mediada pela comunicação, pelo diálogo decorrente de condições iguais de uso da palavra.

Ao final do Núcleo do Aprofundamento, quando o (a) estudante transita para uma nova escola, é esperado o ápice do uso positivo da palavra. Numa análise dos perfis dos três núcleos, constatamos o investimento à formação da competência comunicacional, coerentemente, sintonizado com os dispositivos pedagógicos. Vejamos no quadro 6, que construímos com base nos perfis de transição (ANEXO C, p. 324), a síntese evolutiva, com destaque para a terceira coluna:

NÚCLEO DE INICIAÇÃO	**NÚCLEO DE CONSOLIDAÇÃO**	**NÚCLEO DE APROFUNDAMENTO**
Relaciona-se com os outros com amabilidade e raramente entra em conflito.	Mantém um bom relacionamento com pares e adultos. Aceita e presta ajuda a colegas e outros, sempre que solicitada.	**Permite, e procura, ser ajudado quando necessário e ocorre em auxílio dos outros de modo espontâneo.**
Em aspectos que dependem de si próprio toma as iniciativas que lhe parecem mais adequadas.	Toma iniciativas adequadas às situações, sem intervenção alheia. Revela segurança nas Tarefas.	**Toma iniciativas adequadas às situações, sem intervenção alheia. Revela segurança nas tarefas.**
Participa com freqüência nos debates e/ou discussões colectivas que se realizam. Intervém na Assembléia com	Participa activamente nas actividades da escola. Sabe ouvir, intervir e fundamentar.	**Participa activamente nas actividades da escola. Sabe ouvir, intervir e fundamentar. Apresenta propostas**

alguma freqüência. Na grande maioria das situações as intervenções são pertinentes.		**adequadas, busca o consenso e as suas críticas são construtivas.**
Faz a sua auto-avaliação com elevado nível de consciência individual, indicando o que correu melhor e pior tentando, de alguma forma, melhorar no dia seguinte.	Identifica o que deve corrigir e evita repetir a falha.	**Depois de analisar o seu trabalho, corrige as falhas e procura desenvolver estratégias sob o intuito de contornar futuros obstáculos.**
Cumpre quase sempre os deveres definidos em Assembléia e zela pelo respeito pelos seus direitos.	Cumpre os deveres instituídos e faz valer, de modo consciencioso, os seus direitos.	**Vela pelo cumprimento integral das regras.**
Emite opiniões e juízos com alguma fundamentação.	Contribui para a resolução dos seus conflitos e para a tomada de decisões, reconhecendo e aceitando diferentes pontos de vista.	**Age activamente na prevenção de conflitos e, na existência destes, procura resolvê-los de forma serena e ajustada.**
É capaz de, em situações simples (debates, assembleia, pequena pesquisa), analisar e elaborar um discurso (oral ou escrito) que congregue os diferentes pontos.	Manifesta a utilização de processos complexos de pensamento, produzindo análises e sínteses autonomamente.	**Analisa criticamente produtos, efeitos e resultados de intervenções.**
Comunica idéias e descobertas duma forma clara.	É capaz de comunicar com coerência e clareza, diversificando os meios e os processos.	**É capaz de comunicar com coerência e clareza, adequando o meio de se expressar à mensagem, aos receptores e ao contexto em que está inserido.**

Quadro 6 – Evolução do perfil do (a) aluno (a) da Escola da Ponte, quanto às competências que se apresentam favorecedoras ao uso da palavra em *situação ideal de fala*. Fonte: Construção da Autora, extraindo informações do Perfil de Transição dos Núcleos (ANEXO C, p., 324).

Com a proximidade das festas de final de ano, no dia 17/11/2005, foi realizado um debate em todos os núcleos da Ponte, objetivando a definição sobre a comemoração ou não do *Natal* e, se fosse o caso, como se dariam os festejos. Acompanhamos o debate do Núcleo de Consolidação, que foi encerrado antes do tempo previsto, em decorrência do barulho que formou-se.

O diálogo à luz da teoria de Habermas nutre esta e, certamente, muitas outras discussões envolvendo educadores (as) que desejam aperfeiçoar as práticas dialógicas entre os seus alunos e alunas. Corroborando com esta assertiva, depois de uma trajetória de exercício do uso da palavra, o perfil de saída do (a) aluno (a) da Ponte, de acordo com a 3ª coluna do Quadro 6, mostra-se coerente com os resultados que respaldam os requisitos para a *situação ideal de*

fala (HABERMAS, 1992), levada a efeito pelos membros do grupo comunicativo. À luz de Habermas, ficaria acordado, entre todos (as), que nas situações de interação, de diálogo, de expressão da palavra, para que seja um discurso validado pelo grupo, os (as) interlocutores (as) teriam que ser criteriosos (as) em relação aos seguintes aspectos:

a) o pronunciamento precisa ser claro, de maneira a ser compreendido;

b) o conteúdo do pronunciamento precisa ser verdadeiro;

c) ao pronunciar-se, o comportamento precisa ser respeitoso;

d) a autenticidade de quem se pronuncia precisa ser respaldada por normas ou direitos sociais do grupo ao qual pertence.

Resumidamente, a *situação ideal de fala,* peça central da "Teoria da Ação Comunicativa", acontece, quando todos os membros de um grupo têm chances iguais e as mesmas condições para a expressão do pensamento, por meio da palavra. Incorporados enquanto regras, os requisitos supracitados, desde que validados pelo grupo, atenuariam, certamente, boa parte dos conflitos vivenciados nas escolas, instalando-se um ambiente mais solidário e participativo.

A mediação dessa construção é, necessariamente, dos (as) educadores (as), sujeitos mais experientes da relação educativa. É preciso a ruptura com um ciclo, onde se vincula o uso da palavra ao poder, no sentido de dominação. Os (as) educadores (as), entendidos (as) como sendo todos (as) que estão na escola, seja qual for o lugar ocupado, embora não assuma esta condição, coloca-se numa posição autoritária, onde a escala hierárquica sempre subordina alguém a um superior. Mesmo os (as) profissionais que ocupam funções consideradas, culturalmente, como sendo de menor prestígio, tomam os (as) alunos (as) como sendo seus subordinados e subordinadas.

As praticas pedagógicas de formação do cidadão (ã) e de valorização da linguagem, por meio da palavra, também se ancora em Vygotsky (1998, p. 151), que afirma: "O significado das palavras é um fenômeno de pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele". Isso nos ajuda a refletir sobre a riqueza em aprendizagens que se configuram momentos como aqueles em que os (as) estudantes discutem os seus temas de pesquisas, as suas hipóteses, fazem balanços de trabalhos realizados e por

ocasião dos debates e assembléias, onde se expressam pela palavra, argumentam, estabelecem diálogos.

Também para Bakhtin (1995, p. 38) “a palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação”, do mesmo modo que “todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.)” (Ibid, p. 32). Este autor considera a enunciação como produto da interação verbal, que organiza a atividade mental e que tem sempre um auditório social (Ibid, p. 112). Nesse mesmo sentido, Costa (2002, p. 43), fazendo a (re) leitura de Bakhtin, considera que, “pela alteridade, o sujeito ‘emerge’ num território povoado pelo outro e, dialogicamente, se torna sujeito pelo outro e pela palavra, num processo essencialmente, sócio-ideológico.”

Fomentar o diálogo na escola é entender que a palavra é capaz de formar e informar, de atenuar conflitos e violências física e moral. Pressupõe o entendimento de que estudantes e educadores (as), juntos, são capazes de, cooperativamente, gerenciarem a escola, ou seja, dividirem a autoridade, a começar pela democratização do próprio uso da palavra.

2.2.2 A participação dos (as) estudantes na gestão da escola

Precedido pelo item *Direito à palavra*, *a participação dos estudantes na gestão da escola* se inscreve como o segundo elemento favorecedor da formação do (a) cidadão (ã), ao qual a escola não deve se descuidar. Santos (2001, p. 277-278), na sua abordagem acerca de uma nova teoria da emancipação, fala de uma “nova cidadania”, que implica “na obrigação política horizontal entre os cidadãos. Com isto, revaloriza-se o princípio da comunidade e, com ele, a idéia da igualdade sem mesmidade, a idéia de autonomia e a idéia de solidariedade.” Aplicadas à *escola de todos (as)*, as noções colocadas por Santos se harmonizam com a prática da gestão cooperativa da escola, na forma da autoridade e do poder compartilhado entre docentes, estudantes e suas famílias.

Envolver os (as) estudantes na gestão da escola implica a busca de uma outra maneira de se relacionar, para além das práticas hierarquizadas, que,

comumente, colocam de um lado o (a) opressor (a) e do outro o (a) oprimido (a), como bem nos ensina Freire (2005), na sua obra *Pedagogia do Oprimido*. Pressupõe a construção de espaços de organização dos (as) estudantes e estratégias de participação, tanto para a tomada de decisão quanto à gestão da escola. À luz dos dados da pesquisa, duas práticas ou dispositivos pedagógicos emergiram como sendo os mais determinantes para a participação dos (as) estudantes na gestão da escola: as *Responsabilidades* e a *Assembléia da Escola.*

Na sua obra, aqui e acolá, Freinet faz recorrentes referências ao modo como trabalhou, na perspectiva de desenvolver a vida comunitária na escola. Ao relatar um dia de atividades com o seu grupo de estudantes, heterogêneo em todos os sentidos, inclusive em relação às idades, assim descreveu o que acontecia antes mesmo de entrarem na sala: "A equipe da limpeza já está trabalhando, tirando a poeira, limpando o quadro-negro, acendendo o calefador, se for o caso. O responsável pelo som põe uma canção ou uma melodia [...] se está com vontade" (FREINET, 1995, p. 76-77). Este é, pois, apenas um extrato de um generoso relato, envolvendo muitas outras responsabilidades assumidas pelos estudantes da sala de aula do educador francês.

Dividir responsabilidades, entre crianças e adultos, para o bom funcionamento da escola é a mola propulsora da vivência da cidadania, porque permite ampliar o campo de atuação da esfera privada para a pública, do individual para o coletivo. No início do ano letivo da Escola da Ponte, acompanhamos os debates que foram realizados em todos os espaços de trabalho, objetivando a elaboração, pelos (as) estudantes, do quadro de *Responsabilidades* para o ano 2005/2006. A partir das categorias constantes no quadro do ano anterior, as discussões aconteceram, na busca do consenso quanto à definição daquelas responsabilidades que deveriam se mantidas, reformuladas, excluídas ou mesmo acrescidas.

A idéia de Freinet sobre cidadania, ao propor a partilha da gestão da sala de aula com os (as) estudantes, discutida anteriormente, converge com a experiência da Escola da Ponte descrita por Pacheco (2004, p. 99, Grifo do Autor), que afirma: "a organização de meios e a gestão do bem-estar são de responsabilidade colectiva, de acordo com categorias de tarefas a que se dá o

nome de *Responsabilidades*". E completa: "O cumprimento das tarefas incube a grupos de alunos, aos quais se dá o nome de grupos de responsáveis."

É comum a pedagogia Freinet, base do MEM, ser praticada a partir da adesão de professores (as), isoladamente, sendo raras e talvez por isso não tenhamos conhecimento de escolas públicas brasileiras em que o trabalho acontece de maneira integrada, à luz de um mesmo projeto. Se a divisão de responsabilidades é uma prática presente nas salas de professores (as) ligados (as) ao MEM, no caso da Ponte não há limites de salas ou de turmas, pois a unidade de referência é a escola como um todo. Ali, depois de diversos debates, exemplificados nas notas de campo (APÊNDICE I, p. 313), as categorias para o quadro de *Responsabilidades* foram aprovadas em assembléia de alunos (as), tendo ficado definido uma dúzia delas, a saber: Refeitório; Arrumação/ Material Comum/ Cabides; Biblioteca; Murais/Mapas de Presença/Datas e Aniversários; Terrário e Jardim; Jornal; Recreio Bom/Jogos e Vídeo; Clube dos Limpinhos/3 R's Eco-Pontos; Correio da Ponte; Computadores e Música/Som da Assembléia; Visitas na Ponte; Assembléia. Do Apêndice "I", transcrevemos o que segue:

> Umas das Responsabilidades mais debatidas foi a *Datas, Aniversários e Mapa de Presenças* [este título acabou sendo reformulado], especialmente a parte relacionada ao controle da freqüência. Avaliaram que o ano passado ocorreu de ser colocada a marca de falta, quando a criança estava presente. A professora estimulou o grupo a apresentar idéias que resolvessem os problemas detectados na prática do ano passado, numa postura de questionar para que as crianças pensem, encontrem soluções para os problemas. O *Mapa de Presenças* é mensal, onde se tem uma folha com os nomes de todas as crianças e na frente colunas com as datas do mês. Um ponto verde é colocado quando o aluno esteve presente; amarelo quando compareceu, mas chegou atrasado e vermelho quando faltar. A sugestão de consenso foi colocar a marca da falta somente no final do dia e por um dos membros do grupo que a criança fizer parte.

Discutidos os problemas e definidas as categorias de *Responsabilidades,* foi aberto o processo de inscrições para os (as) estudantes e os (as) professores (as) fazerem as suas escolhas de acordo com as afinidades relacionadas às respectivas atividades. É estratégico que, em todos os grupos, se inscrevam pelo menos uma dupla de docentes, encarregada de fazer a mediação durante as reuniões semanais de grupo, como também por ocasião de algumas intervenções.

A qualidade dessa mediação é definidora do desempenho de cada grupo e por sua vez é tributária do grau de compreensão conceitual do (a) professor (a), sobre a referida práxis, no contexto do projeto da escola.

Um conjunto de procedimentos orienta e organiza, cotidianamente, os *grupos de responsáveis*, que permanecem juntos por um ano letivo, quando só então acontece um novo processo de escolhas. Os grupos se reúnem por uma hora, todas as semanas, para o balanço e o planejamento da semana seguinte, oportunidade em que fazem registros em atas, destacando as conquistas e dificuldades. Periodicamente os grupos apresentam resumos à assembléia de alunos (as).

Mais adiante chamaremos a atenção para anexos de atas de assembléias onde constam descrições de debates nos quais percebermos as conceituações de estudantes sobre o que sejam as R*esponsabilidades*. Eles (as) afirmaram que "as responsabilidades funcionam para resolver os problemas e ajudar a escola". Embora não conste em ata, nas nossas notas de campos há depoimentos de quem afirma que as *Responsabilidades* servem, para: "Resolvermos problemas da escola sem ser na assembléia; Grupos que ajudam a escola a ser mais organizada; É um grupo de meninos, neste caso, que melhora o funcionamento da escola", entre outros. Logo, a maneira participativa da Escola da Ponte se organizar e o respeito ao (à) estudante, segue na contramão da crítica feita por Ferreira (2004, p. 83), quando se refere às práticas escolares hegemônicas que inferiozam o papel dos (as) estudantes: "[...] percebe-se que há um sujeito escolar sobre o qual o predomínio é quase absoluto: os estudantes. Mesmo existindo, o seu poder de influência na escola e na educação é desprezível e desprezado."

A organização da escola por *Grupos de Responsáveis* confere um papel de destaque ao corpo discente. Durante as assembléias da Escola da Ponte são feitas comunicações dos grupos, que se alternam a cada semana. Nas nossas notas de campo há registros da assembléia do dia 11/11/2005, quando alguns grupos se colocaram: o que cuida da biblioteca mostrou alguns livros danificados, convidando a todos a melhor cuidarem dos livros; o do *Correio da Ponte* informou que fariam uma visita aos Correios de Vila das Aves, na semana seguinte; o de *Visitas na Ponte* falou da estratégia que estarão adotando de terem sempre duas pessoas a guiarem os (as) visitantes, uma que conheça mais o funcionamento da

Escola e outra que conheça menos, para que esta última possa apreender com o (a) colega mais experiente, o que nos faz lembrar os fundamentos da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) proposta por Vygotsky e que será referenciada mais adiante.

O grupo do *Recreio Bom* também fez uma comunicação na mesma assembléia, apresentando um *Texto Inventado*[27] sobre o tema limpeza. Sugeriu que se tornasse o *Texto da Quinzena*[28], para que o conteúdo pudesse ser bem explorado por todos (as) da Escola. Neste grupo percebemos que a palavra esteve muito mais com o (a) professor (a) do que com as crianças, o que parece se justificar pelo seu ingresso na equipe ter se dado naquele mesmo ano letivo, há cerca de apenas dois meses.

Em síntese, ao defendermos que é possível a edificação de uma *escola de todos (as),* evocamos a importância da legitimação do espaço da participação dos diferentes segmentos, incluindo-se os (as) estudantes, enquanto princípio norteador da gestão à inclusão e sinalizador de estratégias de vivência da cidadania. A proposta de gestão da escola por *grupos de responsáveis*, emerge a horizontalidade a demarcar as relações entre os atores e atrizes sociais, no que diz respeito à maneira como se colocam e assumem papéis na comunidade.

Nas suas análises sobre as tematizações de Foucault acerca do poder, Machado, R. (2005, p. X) afirma que "o poder não é um objeto natural, uma coisa; é uma prática social e, como tal, constituída historicamente." A concepção de que todas as funções são igualmente importantes, no âmbito de uma comunidade solidariamente integrada, impõe pensarmos o poder como uma construção tecida a muitas mãos, no sentido de uma equipe, de um grupo ou de um indivíduo no grupo, ser potencialmente capaz de agir e intervir, de produzir e transformar. Os *grupos de responsáveis* da Escola da Ponte situam-se nesta perspectiva protagônica e

[27] Segundo Pacheco (2004, p. 96) na Ponte "há sobretudo, dois tipos de texto: o 'texto inventado'(que é quase do equivalente do chamado 'texto livre') e o que resulta da procura, seleção e tratamento de informação, e que é posto nos murais." Freinet (1976, p. 19 e 21) defende "o texto livre como base de uma pedagogia viva", afirmando que "um texto livre deve ser realmente livre. Quer isto dizer que escrevemos quando temos alguma coisa a dizer, quando sentimos a necessidade de exprimir, escrevendo ou desenhando, aquilo que em nós se agita."

[28] A *História* ou *Texto da Quinzena*, fotocopiada ou em livros, é um dispositivo utilizado na Escola da Ponte. Os textos "são adaptados aos projectos em curso e às características de cada nível de desenvolvimento e servem de referência para todos os alunos, no decurso de uma quinzena de trabalho" (PACHECO, 2004, p. 104), ou seja, todos (as) os (as) estudantes lêem o texto e o mesmo é explorado de diferentes formas, podendo ser numa atividade que trabalhe conteúdos da Língua Portuguesa, até a montagem de uma dramatização.

positiva de exercício do poder, pelas crianças, pelos (as) adolescentes e pelos adultos, indistintamente.

No projeto pontista, o fortalecimento da participação tem o seu ápice, sobretudo, nas sextas-feiras, das 15 às 16 horas, na Assembléia da Escola, como bem afirma OE12: “Na altura que eu entrei aqui passava a semana ansiosa que chegasse a sexta-feira só pra hora da assembléia, adorava.” E reforça o seu contentamento: “A assembléia era como um momento forte, alto, era mesmo às sextas-feiras, ao final do dia, mas era assim um momento alto mesmo. Eu vivia a semana só a pensar na sexta-feira.” A fala do entrevistado pode sugerir saudade de uma práxis que já não existe mais, entretanto, o contexto em que fez tal comentário revelava os impactos da assembléia sobre o educador que acabara de chegar.

A assembléia é mesmo um dispositivo ímpar da Escola da Ponte, porque reúne, no Cinema de Vila das Aves, os (as) educadores, alguns familiares, pessoas em visita à Escola e, especialmente, os (as) estudantes, que discutem temas a partir de uma pauta organizada previamente. Sem os (as) alunos (as) não há assembléia, pois trata-se de um momento completamente mediado por aqueles (as) que são eleitos (as) pelos seus pares, para compor a mesa diretora dos trabalhos, ao longo de um ano.

Foto 5 - Mural com informações para a eleição da Mesa da Assembléia.

Durante alguns dias da campanha, que é coordenada por uma comissão eleitoral com tarefas bem definidas (ANEXO E, p. 331), os (as) candidatos (as) que compõem as listas ou chapas, defendem as suas propostas, distribuem material de propaganda confeccionados em oficinas, visitam os espaços de trabalho para expor as suas idéias e conquistar adeptos (as), realizam debates entre si.

A democracia vivida na Escola da Ponte materializa, com a prática da assembléia de escola, o fortalecimento, desde cedo, da formação cidadã, na

perspectiva de reforço à participação e à autoria, assentado em princípios e "valores morais e éticos; e o entendimento sobre como estratégias de resolução de conflitos podem contribuir para a formação ética e psíquica das pessoas, bem como para a transformação das relações interpessoais no âmbito escolar" (ARAÚJO, 2004, p. 22). A relevância da experiência sistematizada na Ponte nos intima a colocar a assembléia como determinante para os projetos político-pedagógicos comprometidos com o ideal da *escola de todos (as).*

O paradigma construído na Escola da Ponte sinaliza para uma práxis bem fundamentada e igualmente bem tecida. O alcance dos resultados, verificados na condução do processo para a eleição da mesa e, posteriormente, à realização das assembléias são exemplos a serem considerados quando se busca a construção da democracia na escola. As crianças apreendem que os direitos civis e políticos devem ser preservados, tendo em vista a garantia de direitos sociais. Para que seja dimensionado como se dá o processo, vejamos, no Quadro 7, o que informara um cartaz que foi afixado nos murais da Escola da Ponte.

Segunda-feira, dia **3 de Outubro**, as Listas terão oportunidade de se encontrarem para concluir a discussão e elaboração da Lista de Promessas, bem como da lista de materiais necessários para a campanha eleitoral. Para isso, a Comissão Eleitoral afixará um horário.

As Listas candidatas devem entregar à Comissão Eleitoral, até **dia 4 de Outubro** (terça-feira) **às 12h e 30m**, a Lista de Promessas e a de materiais.

Nesse mesmo dia, será afixado um calendário (Lista, espaço, tempo) relativo às oficinas das Listas para a preparação de materiais de propaganda que se deverão realizar nos dias **6 e 7 de Outubro**.

De **10 a 13 de Outubro**, em todos os espaços, os momentos finais do dia destinar-se-ão à Campanha eleitoral (debates das promessas de cada Lista), de acordo com um calendário definido pela Comissão Eleitoral.

Quadro 7 – Cartaz sobre as Eleições para a Mesa da Assembléia. Fonte: Acervo da Equipe de Responsabilidade "Assembléia", Escola da Ponte, 2005.

Os (as) estudantes-candidatos (as) se submetem a uma legislação eleitoral, que prevê o cumprimento de prazos, entre outras exigências. O cartaz expressa o cuidado e a seriedade dispensada à organização do pleito, bem como os elementos do regulamento, que, em muitos sentidos, nos faz lembrar as eleições presentes nas nações de regime político democrático, cujo voto direto permite a escolha daqueles (as) que ocupam cargos e representatividade, nos poderes executivo e legislativo.

As propostas das listas são objetos de discussão durante a campanha eleitoral, num exercício para que o voto seja conseqüência da análise e da identificação do (as) eleitor (as) com o conteúdo programático das propostas e não pela simples afinidade pessoal com alguém que represente uma determinada candidatura.

O material necessário para a confecção do que é utilizado na propaganda da campanha eleitoral, também é definido previamente, conforme o calendário apresentado no Quadro 8. Os (as) integrantes das listas trabalham na preparação de faixas, dobraduras e outros tipos de panfletos a serem distribuídos nos espaços, por ocasião dos debates.

Data e Hora	Laboratório	Refeitório	1º Andar	Rubem Alves
6 de Outubro - 14h	Lista A	Lista B	Lista C	Lista D
7 de Outubro - 14h				

Quadro 8 - Calendário para as Oficinas de criação de material de propaganda. Fonte: Acervo da Equipe de Responsabilidade "Assembléia", Escola da Ponte, 2005.

Durante dois dias, na parte da tarde, os (as) integrantes das listas deixaram as tarefas convencionais de estudante, para assumirem o papel de verdadeiros (as) cidadãos (ãs), preparando o material de propaganda das suas campanhas. Esta prática somente é possível pela clareza da intencionalidade do projeto *Fazer a Ponte*, que impulsiona à construção de estratégias pedagógicas que flexibilizam as atividades de cada estudante, a partir do plano do dia, que é individual. Assim, a oficina de criação de material de propaganda constou nos planos do dia dos (as) envolvidos (as) nas listas, não se constituindo em desvio de uma atividade para outra, mas de atividades constantes na própria planificação de cada um (a).

Estando pronto o material de propaganda, começou a fase de debate nos quatro espaços da Escola. Por dia, cada lista visitou um dos espaços e nele permaneceu por vinte minutos, tempo distribuído, para: auto-apresentação dos (as) candidatos (as), apresentação e discussão das propostas constantes no plano da lista. Abaixo, temos o quadro 9 com a tabela divulgada pela Comissão Eleitoral, constando o calendário da Campanha Eleitoral, seguido da Figura 2 com o material

de propaganda de uma das listas e da Foto 6, registro da visita da Lista “A”ao espaço do 1º andar, local de trabalho das crianças da 1ª vez.

Data e Hora	João de Deus	1º Andar	Rubem Alves	António Gedeão
10 de Outubro 15h 40m	Lista A	Lista B	Lista C	Lista D
11 de Outubro 15h 40m	Lista D	Lista A	Lista B	Lista C
12 de Outubro 9h	Lista C	Lista D	Lista A	Lista B
13 de Outubro 15h 40m	Lista B	Lista C	Lista D	Lista A

Quadro 9 - Calendário da Campanha Eleitoral para a Mesa de Assembléia da Escola da Ponte. Fonte: Acervo da Equipe de Responsabilidade “Assembléia”, Escola da Ponte, 2005.

Figura 2 – Panfletos da Lista “A”.

Foto 6 – Integrantes da Lista “A” com faixa.

Na Ponte, as crianças que acabaram de ingressar na escola, algumas com pouco menos de seis anos, votam e podem ser votadas. Como nas eleições de adultos, também há Título ou o Cartão de Eleitor (a) (Foto 7), há lista de aptos (as) a votarem, há mesas de voto, urnas, atas, publicação dos resultados e cerimônia de posse dos (as) eleitos (as), ou seja, os (as) estudantes vivem na cidadania.

As eleições para a mesa da assembléia mobilizam toda comunidade, que reconhece nesse dispositivo pedagógico a importância da co-responsabilidade e da participação das crianças e adolescentes na gestão da Escola. Ao final do pleito, a

mesa é, portanto, composta por estudantes de todas as idades, de ambos os sexos, integrantes dos diferentes Núcleos, com representações de todas as listas votadas, conforme o princípio da proporcionalidade dos resultados da votação recebida por cada lista.

Foto 7 – Criança do Núcleo de Iniciação 1º ano, prepara-se para votar, conferindo o seu Cartão de Eleitora.

Para OE13 a assembléia "é a pedra de toque da escola", é o espaço de "participação viva" legitimado pelos (as) estudantes para contribuírem com a gestão compartilhada da Escola, não somente no sentido de, coletivamente, resolverem os seus conflitos, mas "é importante para os miúdos perceberem o porque das coisas" (OE13), para a análise de temas, tomada de decisões, definição de regras a serem observadas por todos (as). Logo, durante as assembléias os (as) educadores (as), alguns pais, mães e visitantes acompanham todo andamento, mas sem direito a voto. Só falam quando a presidenta da mesa lhes concede a palavra, fato que acontece muito próximo do término da assembléia.

O tipo de assembléia construído pela Ponte apresenta um paradigma coerente com a "democracia participativa, que tenta trazer para o espaço coletivo a reflexão sobre os fatos cotidianos, incentivando o protagonismo das pessoas e a co-participação do grupo na busca de encaminhamentos para os temas abordados" (ARAÚJO, 2004, p. 24). Não obstante o investimento para o reconhecimento e o respeito às diferenças, determinantes para uma boa convivência humana, a busca do consenso permeia as discussões por ocasião das assembléias. O uso da palavra é um instrumento posto a serviço da argumentação decorrente dos posicionamentos sobre determinados pontos de vista. Já o diálogo que é travado faz sentido no contexto da negociação, no campo das diferenças e dos conflitos.

Na Ponte, esgotado o processo de discussão sobre um determinado ponto de uma Convocatória (ANEXOS F e G, pp., 332-333) que requer deliberação, a assembléia vota entre as propostas que emergem do debate e ganha aquela que

obtiver o mínimo de 50% mais um, entre os votos dos presentes. A decisão, registrada em ata (ANEXO F e G, Id.), passa a ser reconhecida por todos (a), ou seja, torna-se um encaminhamento de todo um coletivo, deixando de ser apenas uma escolha da maioria.

As votações, realizadas por cada segmento da escola, acontecem em momentos distintos, no âmbito dos colegiados. Na *Assembléia da Escola*, que também poderia ser denominada de *Assembléia dos (as) Estudantes*, o voto é restrito aos discentes e, assim sendo, "a assimetria entre os lugares de professor e de aluno está totalmente preservada" (AQUINO; SAYÃO, 2004, p. 26). Nos Anexos "F" e "G" (pp. 332-333), ainda que apresentem a segunda e a terceira convocatórias do ano letivo e, conseqüentemente, atas em estágio inicial de amadurecimento dos (as) redatores (as), é possível verificarmos a combinação entre os pontos da pauta e a seqüência das discussões.

Numa mesma assembléia, por uma questão de tempo, não é possível que todos (as) falem, que opinem através do uso da palavra, mas a mesa zela para diversificar os atores e atrizes sociais a se expressarem, construindo um espaço marcado pela heterogeneidade de idéias, embora RCA2 destaque que "Educar para a cidadania, respeitando a individualidade, não é fácil." Assim, quem deseja falar inscreve-se, erguendo o braço e cabe à presidenta definir a quem vai conceder, levando em consideração não somente a ordem de inscrições, mas também, como foi dito, a democratização do acesso à expressão do pensamento.

Foto 8 – Momento de votação, na Assembléia.

O espaço de discussão coletiva é aberto para que se concorde, discorde, para réplicas e tréplicas, num ambiente de diálogo, onde, como foi dito anteriormente, através da palavra, se negocia e se tira encaminhamentos favorecedores da convivência cooperativa. Porém, quem observa uma assembléia na Ponte, não faz idéia do trabalho que

é feito antes e depois. Há dois professores que integram o *grupo de responsáveis* da mesa de assembléia. Eles fazem a orientação, através de reuniões preparatórias e reuniões de avaliação, pós-assembléia.

A assembléia, na Escola da Ponte, revelou-se como sendo, talvez, o dispositivo pedagógico mais bem sistematizado, o qual consideramos o cérebro da autonomia, que ali se espera seja construída entre crianças e adolescentes, assim como enseja a possibilidade mais concreta de efetiva participação destes, nas decisões da instituição. É na assembléia que os *grupos de responsáveis* prestam contas do que fizeram durante um determinado período, e, como já foi dito, é o espaço para discutir os problemas, para a apresentação de propostas que contribuam para uma boa gestão da Escola.

Embora não conste em ata (ANEXO G, p. 333), na assembléia do dia 11 de novembro de 2006 a presidenta da mesa da assembléia começou os trabalhos, avisando: “Começamos mais tarde, vamos sair um pouco mais tarde.” A firmeza e o discernimento são capacidades trabalhadas junto a quem assume a responsabilidade de coordenar. Trata-se de uma função determinante para o êxito da assembléia, considerando que quem coordena tem plenos poderes para dirigir os trabalhos por cerca de uma hora.

Na assembléia supracitada as *Responsabilidades* foram amplamente discutidas e na ata consta que “alguns meninos disseram que as responsabilidades funcionam para resolver os problemas e ajudar a escola.” Diante do questionamento, pela mesa, sobre como seria as atuações dos *Grupos de Responsáveis* vários relatos foram feitos e uma seqüência de novos questionamentos partiram da mesa, sobre o funcionamento dos *Grupos de Responsáveis* no cumprimento das suas responsabilidades.

Zelando para que não houvesse desvio dos temas tratados, postura que atestamos ter sido adotada pela mesa em todas as assembléias, na terceira daquele ano os debates foram conduzidos por perguntas dos membros da mesa, conforme pode ser verificado na ata do Anexo “G” (p. 333), tanto é que na reunião de avaliação, realizada sempre que acaba cada assembléia, um dos (as) professores (as) orientadores (as) fez a seguinte colocação: “Não vimos para a assembléia para fazer perguntas, mas para debater com eles. A mesa não pode ficar muito fixa no guião. Terça-feira falamos melhor sobre isto.” A professora

pontuava sobre o papel dos que integram a mesa de estabelecer parcerias para o diálogo com os demais, sem se colocar numa posição de superioridade e tampouco conduzir os trabalhos de maneira mecânica, a partir da leitura de um passo a passo.

Ao referir-se ao guião (ANEXO H, p. 334) a professora chamara a atenção para o planejamento, um roteiro esquematizado previamente, que tem por objetivo nortear o processo de condução da Assembléia, de modo que os (as) componentes da mesa estejam organizados (as) em seus papéis e atribuições. O guião oferece segurança, mas a proposta é de que a coordenação dos trabalhos não fique presa à leitura do mesmo, utilizando-o apenas como referência e apóio. A Assembléia é, portanto, uma atividade muita bem preparada e posteriormente avaliada, o que torna-se determinante para o êxito que se verifica semana a semana.

Efetivamente, pudemos observar que o comportamento dos (as) estudantes da Escola da Ponte é diferente do comportamento daqueles (as) de outras escolas, o que se justifica pelas características do seu processo educativo. A implicação de todos (as), nos processos de reflexão, de tomadas de decisões e nas ações empreendidas a partir da partilha de responsabilidades, surge como resultado da formação cidadã ali verificada. Na *escola de todos (as)* é imperativo que se construa uma práxis de gestão participativa, envolvendo os (as) estudantes e, neste sentido, dispositivos como as *Responsabilidades* e a *Assembléia de Escola* são estratégias aliadas a esse tipo de projeto de escola.

2.2.3 O Quadro de Direitos e Deveres

É próprio do (a) cidadão (ã) ter direitos assegurados, mas também é preciso ter consciência da necessidade do cumprimento de deveres e da luta por novos direitos. Esse princípio é expresso na ata nº 03 da Escola da Ponte (ANEXO G, p. 333), onde consta uma seqüência de intervenções das crianças, que sinalizam como se dá o processo de formação na cidadania e a prática que

possibilita o desenvolvimento da capacidade comunicacional. Destacamos o seguinte trecho:

> [...] o Bruno Miranda explicou que um direito era algo que podíamos cumprir e o Ricardo Martins concluiu, dizendo que só os tínhamos se cumpríssemos os deveres. Depois a Lara perguntou o que era um dever e vários meninos disseram que um dever era algo que tínhamos que cumprir. Porque é importante ter uma lista de Direitos e Deveres?"- foi outra questão colocada pela Lara. A Maria Clara, respondendo à questão, disse que, se não os tivéssemos, a nossa escola parecia uma selva. Depois a Sabrina disse que era importante ter a lista para a escola funcionar bem e estar em harmonia. Para terminar o assunto, a Lara perguntou o que devíamos fazer quando não se cumprissem os direitos e deveres. A Maria Clara disse que, se não cumpríssemos os deveres, perdíamos os direitos e a Sabrina acrescentou que devíamos de ter um castigo.

Entendido como instrumento regulador dos comportamentos individuais, no seio da convivência coletiva, o *Quadro de Direitos e Deveres* assume um papel importante, também na escola, não somente por nortear as condutas dos (as) estudantes, mas por orientar à mediação e à intervenção dos (as) educadores (as) no contexto da formação pretendida. A sua importância revela-se na construção da autonomia, que se inscreve "dentro da própria criação dos direitos e deveres, que eles próprios constroem e que lhes permitem agir dentro da escola, agir dentro do grupo coletivo, mas de uma forma mais autônoma" (OE3).

A organização da vida de uma comunidade escolar cooperativa requer empenho de todos (as), quanto à participação, que gera o reconhecimento daquilo que é definido pelo coletivo. Estamos a falar de um processo que deve se iniciar muito cedo, já na primeira infância, pois apreender a validar as decisões do grupo não resulta de imposição externa e sim da identificação, implicação, sentimento de pertença e, finalmente, da co-responsabilidade frente às orientações elaboradas em conjunto.

AVISO

DEBATES SOBRE OS DIREITOS E DEVERES

Os debates sobre os Direitos e Deveres vão realizar-se nos dias 7, 8 e 9, pelas 14h00, em todos os espaços.

Estes debates serão dinamizados pela Comissão de Ajuda que no dia 9 (quarta-feira) irá recolher as propostas de alteração por tutorias.

É importante reflectirmos sobre os direitos e deveres e pensarmos em possíveis alterações.

Assim estaremos preparados para aprovar a nova lista de direitos e deveres do ano lectivo 2005/06.

ELEMENTOS QUE VÃO DINAMIZAR OS DEBATES:

Abílio e João Pinheiro – João de Deus r/c
Susana Salgado e Sara – João de Deus 1º a.
Rita Cardoso – António Gedeão
Mário Rui – Rubem Alves

Quadro 10 – Cartaz com aviso, informando os "Debates sobre os Direitos e Deveres". Fonte: Acervo da Equipe de Responsabilidade "Assembléia", Escola da Ponte, 2005.

O Quadro 10 explicita que, na Escola da Ponte, é no exercício do diálogo, da negociação e da busca do consenso, que o Quadro de Direitos e Deveres é construído pelos (as) estudantes, até ser legitimado pela assembléia de escola. A chamada para os debates, ocorridos nos quatro espaços de trabalho (João de Deus - Térreo; João de Deus - 1º andar; António Gedeão e Rubem Alves), não deixa dúvidas quanto à atenção que é dispensada às ações propositivas das crianças, que apresentam e votam as propostas que entendem ser aquelas que melhor satisfazem as necessidades da maioria.

O encaminhamento dado pela Escola da Ponte é o mesmo que entendemos se mostrar coerente com o projeto da *escola de todos (as)*. Crianças e adolescentes, na condição de estudantes, colocam-se em posição central e, portanto, protagônica, em substituição ao lugar de submissão e de obediência excessiva, que lhes foi reservado, historicamente. É evidente que um grupo cooperativo somente se consolida num espaço em que há respeito mútuo e a disciplina necessária ao trabalho, o que pressupõe a existência de regras claras, observadas pelos que foram sujeitos da elaboração. Tal construção não se dá no vazio, tampouco distante da orientação do (a) educador (a). Há de se reconhecer um paradigma de racionalidade coerente com a teoria vygotskyana, que defende a figura do (a) mediador (a) social, alguém mais experiente que age, por meio da linguagem, colocando-se como facilitador (a) da relação sujeito-objeto de estudo.

No aviso do Quadro 10 consta a informação que os "debates serão dinamizados pela Comissão de Ajuda". Esta Comissão é composta por seis estudantes, quatro deles (as) escolhidos (as) entre os (as) que integram a mesa da assembléia e os (as) demais indicados (as) pelos (as) professores (as). No cotidiano escolar são os (as) responsáveis por resolverem problemas que afetam os seus pares, especialmente a partir dos registros feitos no dispositivo *Acho Mal*, um painel afixado em cada espaço para que nele seja escrito aquilo que por ventura não esteja a andar bem.

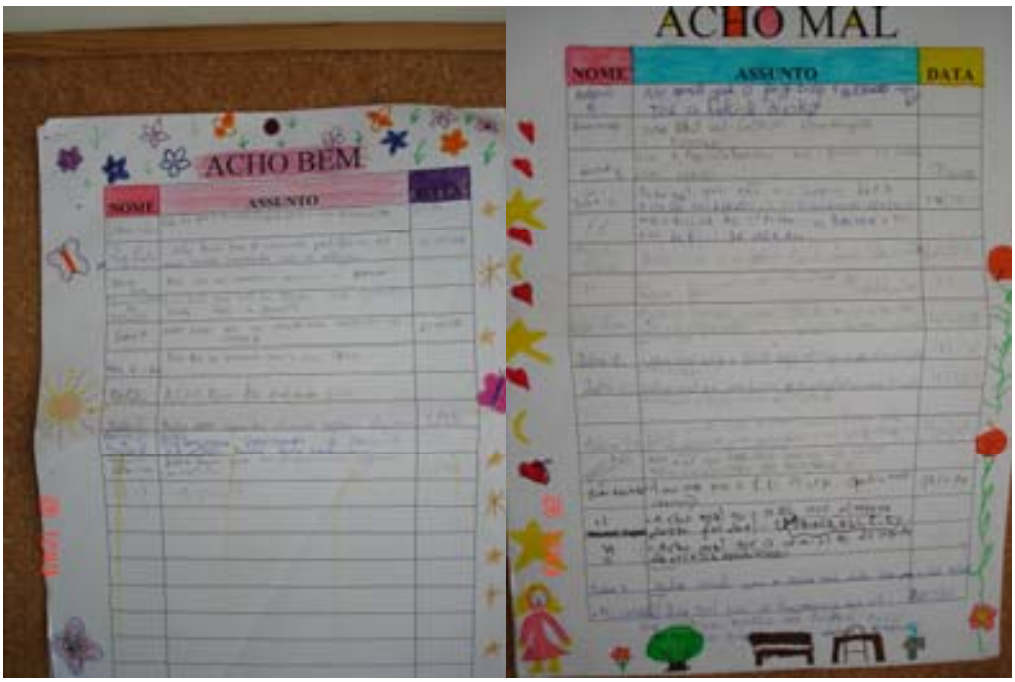


Foto 9 – Dispositivos *Acho Bem* e *Acho Mal*, no mural de um dos espaços da Escola da Ponte.

Nota-se que, no mesmo espaço de trabalho, o dispositivo do *Acho Bem* tem metade da página limpa e o *Acho Mal* está completamente preenchida, o que indica uma provável violação de direitos, ausência de cumprimento de deveres e de maturidade suficiente para enaltecer as qualidades do outro. Com a lista de pontos do *Acho Mal* parecem ficar evidenciadas as razões de ser da *Comissão de Ajuda* a dinamizar os debates sobre os direitos e deveres.

Mas o aviso ainda informa que a *Comissão de Ajuda* "irá recolher as propostas de alteração por tutorias". O (a) Professor (a) - Tutor (a), como vimos, neste trabalho (pp. 52-53), faz todo acompanhamento da vida escolar de um grupo de crianças, sendo o espaço de reuniões semanais bastante favorável para o

debate, em pequenos grupos, sobre determinados temas e produção de sínteses, como é o caso do que foi proposto para a sistematização do novo Quadro de Direitos e Deveres, cujo objetivo é nortear a vivência dos (as) educando (as) em comunidade.

Por ocasião do período de debates sobre os direitos e deveres, na reunião de tutoria foi trabalhada uma ficha onde constavam os seguintes itens para preenchimento: Direitos - propostas para eliminar; Direitos - propostas para mudar os que já estão; Direitos - propostas para acrescentar; Deveres - propostas para eliminar; Deveres - propostas para mudar os que já estão; Deveres - propostas para acrescentar. Com base no quadro do ano anterior, puderam eliminar; alterar e/ou acrescentar. Partiram da reflexão no grupo, realizada nos dias 7 e 8 (Quadro 10, p. 98), para a individual, sistematizada na reunião com o (a) Tutor (a) e depois retomado no debate na tarde do dia 9, um movimento de construção intelectual de posicionamento sobre o tema em pauta.

Ao final de todo um processo de intensa participação, a *Assembléia de Escola* realizada no dia 11 de novembro aprovou os direitos e deveres especificados, adiante, no Quadro 11. Como pode ser conferido pela ata (ANEXO G, p. 333) um dos questionamentos que norteou a discussão foi o seguinte: “Porque é importante ter uma lista de Direitos e Deveres?” Antes da votação uma das participantes procurou responder a questão, afirmando: “Se não os tivéssemos, a nossa escola parecia uma selva.” Não consta na ata n° 03, mas registramos a fala de outra criança, que disse: “Servem para nos organizarmos e tornarmo-nos uma escola diferente.” Pelo conteúdo dos discursos, parece ser clara a idéia de coletividade e da necessidade de alguns códigos para organizarem a vida em sociedade, numa comunidade singular.

Para alguns (algumas) educadores (as) brasileiros (as) o fato da Escola da Ponte localizar-se num país da Europa ancora o êxito do projeto educativo ali desenvolvido, considerando a tradição de se vincular à cultura européia, como sendo uma cultura *maior*, *mais civilizada,* de *povo mais educado*. Na tentativa de desmontarmos tal justificativa destacamos dois aspectos. Em primeiro lugar a Ponte é a única em seu país a apresentar os resultados de formação e de instrução, nas bases político-pedagógicas já realçadas. Em segundo lugar chamamos a atenção para o *Quadro de Direitos e Deveres* adiante aduzido, onde é

possível observarmos que traduz especificidades do projeto *Fazer a Ponte*, mas também há orientações comuns a toda e qualquer escola brasileira.

Do quadro, extraímos alguns bons exemplos do que parece ser invariante se comparados Brasil e Portugal: “Ir à casa de banho [sanitário], quando necessário; Sair da sala a horas e ter intervalo se trabalhar e se me portar bem; Beber água, quando necessário,” são destaques entre os direitos. Entre os deveres “Fazer os trabalhos de casa, quando houver; Respeitar toda a comunidade escolar (professores, auxiliares, pais, colegas e visitas); Não mascar pastilha elástica no espaço de trabalho; Não atirar papéis ou outros objectos desadequados.”

DIREITOS	**DEVERES**
Debater os problemas e dar a minha opinião, em momentos oportunos; ● Aprender com os outros responsavelmente; ● Ser respeitado e ajudado pelos outros; ● Ter amigos e ajudá-los; ● Ser livre e feliz, sem idéias tolas; ● Estudar sozinho ou em grupo, em silêncio e harmonia; ● Ouvir o tipo de música que queremos; ● Trabalhar responsavelmente no computador, quando necessário; ● Ir à casa de banho, quando necessário; ● Sair da sala a horas e ter intervalo, se trabalhar e se me portar bem; ● Participar na Assembléia, de diversas formas e com responsabilidade; ● Ter material em condições para trabalhar; ● Ter professores e auxiliares alegres, bons e amigos, com a colaboração dos alunos; ● Ter uma alimentação saudável e comer a tempo e horas; ● Jogar futebol ou outros jogos com quem queremos e com quem queira jogar conosco, cumprindo as regras; ● Publicar textos inventados no jornal; ● Ter cabide próprio;	Tentar chegar a horas; ● Estudar em silêncio no espaço e falar só quando necessário; ● Levantar o dedo para pedir a palavra, quando quero falar ou quando preciso de ajuda; ● Fazer os trabalhos de casa, quando houver; ● Respeitar toda a comunidade escolar (professores, auxiliares, pais, colegas e visitas); ● Ser amigo dos amigos, sem idéias tolas; ● Ajudar e aceitar a ajuda dos outros, sem idéias tolas; ● Poupar água e tratar bem os animais e as plantas; ● Não baloiçar nem arrastar as cadeiras ou outro mobiliário; ● Não mascar pastilha elástica no espaço de trabalho; ● Ser limpo e arrumado no espaço de trabalho e no recreio; ● Não atirar papéis ou outros objectos desadequados; ● Poupar, cuidar do material escolar e guardar depois de o usar; ● Arrumar os jogos depois de os utilizar e ter cuidado para não os estragar; ● Cumprir, respeitar e ajudar as responsabilidades;

• Fazer trabalhos criativos com os amigos; • Beber água, quando necessário.	• Separar as embalagens e colocá-las no eco-ponto correcto; • Não mexer nos extintores.

Quadro 11 – Direitos e Deveres dos Alunos – Escola da Ponte 2005/06. Fonte: Acervo da Equipe de Responsabilidade "Assembléia", Escola da Ponte, 2005.

La Taille (1992), estudioso brasileiro, contribui de maneira significativa com esta discussão ao aduzir as idéias principais da obra de Jean Piaget (1896-1980) sobre juízo moral. Todavia Piaget desenvolveu os seus estudos iniciais no âmbito do jogo de regras, cuja fundamentação é possível ajudar na reflexão sobre as práticas de cidadania na escola. Para tanto, podemos considerar a existência de um jogo da convivência coletiva, que é o jogo jogado entre crianças, adolescentes e adultos, que estão envolvidos (as) na cena educativa.

"Para Piaget, os jogos coletivos de regras são paradigmáticos para a moralidade humana", afirma La Taille (1992, p. 49). O autor apresenta três razões para a sua assertiva e no âmago das mesmas encontra-se a idéia do jogo enquanto atividade regulada por normas previamente estabelecidas e conhecidas, mas que podem ser alteradas pelo grupo de jogadores (as), sujeitos com autonomia para legislar num campo de negociação que conduza ao consenso e, conseqüentemente, de respeito ao que é decidido pelo grupo envolvido diretamente.

Segundo Piaget, a prática e consciência da regra é processual (Ibid., p. 49-51), dividida em três etapas. A *anomia* é a primeira delas, quando "crianças de até cinco, seis anos de idade não seguem regras coletivas." A *heteronomia* é a etapa das crianças até nove, dez anos, marcada pelo "interesse em participar de atividades coletivas e regradas." Porém, nesta fase a criança concebe as regras como sendo sagradas e intocáveis, pelo respeito a quem as elaborou e a tradição. Alterá-las é visto como um erro e não como a possibilidade de contrato entre os que jogam. Para as crianças desta etapa não há possibilidade de elas próprias serem legisladoras.

Finalmente, a última etapa é a da *autonomia*, que trás características opostas à fase da heteronomia, pois as crianças jogam, seguindo as regras. Logo, ao atingir a capacidade necessária para jogar com autonomia, a observância às "regras é compreendido como decorrente de muitos acordos entre os jogadores,

cada um concebendo a si próprio como possível 'legislador', ou seja, criador de novas regras que serão submetidas à apreciação e aceitação dos outros" (Ibid., p. 50). Assim, a regulação decorrente das regras instala a autonomia, reconhecendo a heteronomia, perspectivas que se nutrem.

É perfeitamente possível pensarmos no *Quadro de Direitos e Deveres* da Escola da Ponte à luz dos estudos de Piaget sobre o juízo moral, aliás, trata-se de um referencial assumido por OE2, durante a entrevista. Neste sentido, o Anexo D (p. 327) apresenta os perfis do (a) aluno (a), que são orientadores da transição de um núcleo para outro. Neles é possível verificarmos a evolução gradativa da criança, num percurso que passa pelas etapas da *anomia*, da *heteronomia*, até chegar à *autonomia*.

A diferença é que na Ponte nada está condicionado às idades e sim ao amadurecimento decorrente das práticas de interações sociais. Neste sentido aproxima-se dos estudos de Vygotsky (1989) para quem a aprendizagem e a construção do conhecimento é mediado no âmbito da *Zona de Desenvolvimento Proximal*, que demarca a distância entre o *nível de desenvolvimento real*, caracterizado pelas aprendizagens já consolidadas e o *nível de desenvolvimento potencial*, quando o (a) aprendente ainda necessita da ajuda do (a) mediador (a) social, alguém que conhece o tema em questão.

Na Ponte as práticas de mediação, tendo em vista a autonomia, acontecem na valorização dos agrupamentos heterogêneos para o trabalho do cotidiano, na composição da mesa da assembléia e dos grupos de responsáveis, sempre com crianças e adolescentes de diferentes faixas etárias. Uma dupla composta de criança autônoma e criança ainda na etapa da heteronomia ou mesmo da anomia faz a apresentação da escola para um visitante e essa mistura também acontece em debates e no trabalho por oficinas, de acordo com os interesses.

Desde cedo as crianças da Escola da Ponte vão apreendendo a respeitar as regras, o *Quadro de Direitos e Deveres*, porque diferentemente de como ocorre em relação ao Jogo de Regras, são imersas no processo de construção e reconstrução das mesmas. Apoiadas umas nas outras, sobretudo nas mais experientes, as crianças compreendem que as regras não são o resultado de uma imposição externa e sim de uma prática social do grupo, da coletividade a qual

pertencem. Nisso reside a importância desta práxis para a formação do (ã) cidadão (ã), no contexto de um projeto inclusivo.

2.2.4 As aprendizagens acadêmicas

Os conhecimentos escolares, materializados num currículo acadêmico, são tomados, neste trabalho, como partes integrantes da proposta de formação do (ã) cidadão (ã) que estamos a aduzir até este ponto e que prosseguirá daqui por diante. Não nos apetece fazer a defesa da minimização da importância das crianças terem amplo e consistente acesso ao patrimônio cultural da humanidade, em nome de discursos pedagógicos facilmente mutáveis. A pesquisa nos fez constatar que é possível a humanização do currículo oficial, organizando-o por objetivos (ANEXO D, p. 327), de modo a torná-lo mais compreensível para as crianças, para que melhor signifiquem os conteúdos trabalhados.

Aprender a Estudar
(Hino da Escola da Ponte)

Estudar ñ é só ler nos livros
Que há nas escolas,
É também aprender a ser livre, sem idéias tolas.
Ler um livro é muito importante
E, às vezes, urgente;
Mas os livros não são o bastante
Para a gente ser gente.
É preciso aprender a escrever,
Mas também a crescer, mas também a sonhar.
É preciso aprender a viver, aprender a estudar.

Estar na Escola da ponte é estudar ,
Estar contente consigo é estudar. **Refrão**
Aprender com os outros, aprender consigo **Bis**
E ter um amigo também é estudar

Estudar também é repartir, também é saber dar
O que a gente souber dividir para multiplicar.
Estudar é escrever um ditado
Sem ninguém nos ditar
E, se um erro nos for apontado, é saber emendar.
É preciso em vez de um tinteiro,
Ter uma cabeça que saiba pensar,
pois, na escola da vida, primeiro está saber estudar.

Quadro 12 - Hino da Escola da Ponte. Fonte: Arquivos da Escola da Ponte, 2005.

Neste sentido, verificamos que há um trabalho dedicado para que as crianças atinjam os objetivos e se apropriem dos conteúdos desse mesmo currículo, que é válido para todas as escolas. Na Escola da Ponte essa questão não é pacífica, pois há pais, mães e professores (as) que demonstram ansiedade em torno dos (as) educandos (as) dominarem as

competências ligadas às diferentes áreas de conhecimentos, mas há também aqueles (as) que, pacientemente, consideram oportuno aguardar o tempo de cada criança e ampliar o conceito de formação escolar, como bem sugere o texto do Hino da Escola (Quadro 12). O ponto principal, que divide opiniões, parece ser o fato do ensino assumir uma outra conotação, em relação ao modelo convencional, marcado pelo (a) professor (a) que professa numa determinada matéria, através de aulas. OE1 faz a seguinte afirmativa: "Um dos fantasmas deste projecto tem o nome de ensino. [...] É evidente que nós, verdadeiramente, só aprendemos aquilo que nos submetemos a aprender." Opinião compartilhada por OE3, que diz: "Só se aprende porque se quer aprender, não é? e a escola deve promover e tenta promover exatamente isso, desde os mais pequeninos, até os mais velhos."

As falas expressam o valor do envolvimento da pessoa, de está motivada para apreender, toca no peso que exerce o interesse, que impulsiona o ser humano a querer saber, mas também traz o componente da racionalidade, em palavras como as de OE1, que enfatiza: "nós aprendemos [na vida acadêmica] muitas coisas que não quisemos aprender e que aprendemos e que foram úteis. Esta idéia que nós só devemos aprender aquilo que queremos aprender...". O entrevistado deixa em aberto para que seja completada a sua idéia, mas afirma: "O desejável é que nós sejamos capazes de pelos nossos próprios meios, de aprender tudo aquilo que precisamos."

Embora sejam dimensões distintas, a palavra ensino forma um par inseparável com aprendizagem, pois numa relação educativa há sempre alguém mais experiente, professor (a) ou até mesmo uma criança, que por vezes se coloca na posição de ensinante. Na fala de OE3 a pesquisa é colocada como técnica central para as aprendizagens, mas também evidencia que, na Ponte, trata-se de uma prática que requer ser aperfeiçoada. Nas suas palavras revela a intencionalidade e a expectativa de que a Escola possa dedicar uma maior atenção à pesquisa, "porque uma criança que depende de um professor, que lhe dar argumentação [...], que não busca, que não procura [...], ao procurar este conhecimento ele está a desenvolver determinados esquemas de análise, de sínteses."

No período acompanhado, durante a pesquisa, constatamos que no Núcleo de Iniciação há um esvaziamento do trabalho por projetos e nos demais

núcleos a experiência é insipiente. O momento vivido pela Escola e as alterações na equipe provavelmente exercem as suas influências, haja visto o que nos disse um dos entrevistados: “As universidades não nos preparam para educar as crianças para a responsabilidade, para a autonomia, para saber pesquisar. Quem vem pra aqui começa a ver o ensino de outra forma”(OE5).

Apesar do resultado das palavras evocadas ter colocado o ensino como uma das mais lembradas pelos encarregados (as) de educação, quando associam à manutenção do projeto, OE6 reconhece todas as outras dimensões, mas coloca a metodologia e o método que utilizam na Ponte, como sendo “uma das mais valias, sem dúvida alguma. [...] a metodologia faz a distinção em relação às outras escolas.” Realmente, de um jeito muito próprio, a escola criou rotinas que colocam a instrução num contexto de formação. Há o permanente reforço da ligação entre a escola e a vida, entre os conteúdos estudados e o cotidiano.

A despeito disso, RCA1 nos contou sobre a indignação da filha, ao assistir a uma matéria de telejornal que abordava o problema de um dos candidatos a presidência da república ter deixado de cumprir promessas de campanhas passadas. O entrevistado reproduziu a fala da filha: “'Ah! Precisa ter cuidado! Então como é que é? então ele prometeu e não cumpre? Nós’, e ela disse nós, ‘pusemos, fizemos a lista das promessas e agora vamos ter que cumprir’”. RCA1 explicou que, nos últimos dois anos a filha participou das campanhas para a Mesa de Assembléia da Escola da Ponte, e agora demonstrara a nítida clareza da responsabilidade diante das promessas apresentadas durante a campanha.

RCA1 deu-se conta de que a filha, “rapidamente, conseguiu da prática, do dia-a-dia dela, conseguiu perceber o que se passa no dia-a-dia, na sociedade em geral.” Na sua avaliação as crianças que passam por processos de formação como o que é vivenciado pela sua filha “estão mais sensibilizadas para aquilo que nos rodeia e são mais críticas.” Entretanto, como em qualquer escola brasileira, portuguesa e, certamente, de outros paises, na Escola da Ponte há uma preocupação imensa, no sentido das crianças construírem as competências ligadas à leitura, à escrita e ao cálculo: “[...] no fundo que o pessoal queira ou não queira, em termos sociais é o que é importante, em termos sociais é o que importante” (OE4). O teor da fala de OE4 é o mesmo de tantos outros (as) educadores (as), inclusive ao refletir: “Nós sabemos que não é só isso que é importante, mas em

termos sociais é o que é importante. [...] é preciso encontrar um equilíbrio entre as dimensões todas" (OE4).

Em seis meses observamos um grande investimento, neste sentido, especialmente no Núcleo da Iniciação. Em nossas notas de campo há sucessivos registros de planos de trabalho envolvendo objetivos das áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Em princípio imaginávamos tratar-se, aquela, de uma opção pedagógica para os primeiros anos da criança na escola, idéia que acreditamos que deveria ser adotada pelas escolas brasileiras, onde a educação infantil está longe de ser universalizada.

Passadas algumas semanas, educadores (as) nos relataram que naquele núcleo havia uma concentração de crianças com enormes fraturas em relação às aprendizagens básicas, justificando a estratégia utilizada naquele momento. A ampliação da escola trouxe consigo situações novas a serem administradas, com algumas dificuldades decorrentes do crescimento da equipe e do quadro discente: "Nós temos aqui miúdos, temos um número excessivo de miúdos complicadíssimos, não que a Ponte nunca tenha tido, já teve, claro que já teve e foi brilhante com eles e fez maravilhas com eles, mas hoje veio perturbar muito, muito" (OE13).

Outro entrevistado é contundente em chamar a atenção para dificuldades de ordem diferente dos problemas de socialização, de atitudes das crianças. Para OE3: "aprendizagem da leitura e da escrita, fundamentalmente, são as dificuldades deles e nós temos que perceber que uma criança que não domina a leitura e a escrita e a iniciação matemática, dificilmente progredirá". Uma das conseqüências é que "depois muitos miúdos transitam para a Consolidação muito mal, em Língua Portuguesa, em casos de leitura, casos específicos"(OE5). A "perturbação", portanto, ganha os contornos do momento da Escola, da crise apontada, da instabilidade da equipe, do tempo que esta necessita para compreender o projeto na sua inteireza.

A opção de dar ênfase à Língua Portuguesa e à Matemática não é aceita por todos (as) da equipe, porque suscita que são áreas mais importantes do que as outras. "Pra mim não há uma área mais importante do que as outras. São todas importantes e o que eu me impacto é que se tenha vivido muito, até em desproveito de outras áreas, a vivência da Língua Portuguesa, da Matemática",

coloca-se OE9, de maneira firme, pois lembra que essas áreas também são vividas quando se trabalha as demais. No âmago dessa fala temos as idéias de interdisciplinaridade, de currículo integrado, defendidas por estudiosos (as) como Santomé (1998), bem mais coerentes com o projeto da Ponte. Na fala de OE13 uma afirmativa que mais parece um desabafo: "Esta escola não ver a criança como um aluno. Ver a criança como criança, um ser aprendente, em crescimento". Essa percepção faz uma enorme diferença, que é olhar para a criança de um modo transdisciplinar, que implica em "não só ver Matemática, um Português, um Inglês, mas ver a Matemática, o Português, o Inglês, a responsabilidade, o cidadão, o ser autônomo, a solidariedade, sobretudo", conclui OE13.

Num dos espaços da Escola, em especial, o trabalho realmente estava excessivamente preso ao Português e a Matemática, esvaziado da proposta de aprendizagens a partir de projetos, articulando outras áreas de conhecimento. Na sua fala, OE6 evidencia "que a metodologia do trabalho por projetos trouxe pra eles [os estudantes], se calhar, o significado para tudo que fazem aqui." O entrevistado é cauteloso e complementa com uma observação da maior pertinência: "Não quero estar a dizer isso, que só o trabalho por projetos trás significados. Acho que há margem e espaços para todos os trabalhos, não quero dizer que é só em projetos."

Tal realidade trouxe a seguinte análise por parte de OE2: "[...] é um espaço onde os professores estão arraigados em práticas tradicionais." Porém, ressalta: "Mesmo ai as crianças estão a aprender. O problema é que não sabem porquê aprende e mata a idéia da autonomia." Logo, saber o porquê das coisas é umas das traves mestras do projeto de *escola de todos (as)*, inclusive para aliviar os determinismos do currículo oficial, que continua a direcionar às aprendizagens acadêmicas, mas que precisam adaptar-se à formação global do (a) cidadão (ã).

Mediar essa formação, de modo que as crianças sejam protagônicas não se constitui em tarefa fácil. OE4 recorreu à sua capacidade de análise crítica para se dizer capaz de elaborar projeto para as crianças e fazer a integração das disciplinas, sendo o maior desafio orientar para que elas elaborem os projetos, pelo fato da "grande maioria dos professores não está habituada a trabalhar assim, nunca trabalhou assim, nem sabe como é que é, nem muito menos a trabalhar com grupos que estão a fazer coisas diferentes ao mesmo tempo." O mesmo educador fala das suas expectativas de que no Núcleo da Iniciação, embora sem fazer

projetos com a profundidade que se espera no de Consolidação, realize atividades "pelo menos que exista um contexto que dê uma certa unidade ao que estão a fazer, pelo menos. Se eles começarem a mostrar outras coisas, melhor. Que exista um contexto que lhes dê maior significado naquilo que estão a fazer" (OE4).

Assim, é imperativo que cada escola, no seio da sua equipe, construa as estratégias para se fazer autora do seu projeto educativo. Urge que construa uma direção curricular para nortear a formação das crianças, com base nos conteúdos eleitos, como sendo indispensáveis e nas prioridades que promovam o bom desempenho acadêmico nas competências básicas. É preciso que superemos o modelo denunciado por Santomé (1998, p. 161) de que os "conteúdos mínimos geralmente não são interpretados diretamente pelos professores." O autor aborda um imenso problema ao destacar o papel que tem assumido o livro-texto ou o livro didático, de transferir ao professor e à professora aqueles conteúdos acadêmicos, interpretados pelas editoras como sendo os legítimos, face às dificuldades que têm os (as) docentes de se dedicarem à pesquisa e à reflexão.

Portanto, as aprendizagens acadêmicas devem se inserir entre as prioridades do projeto educativo da escola. Interpretar de outra maneira seria comprometer a formação do (a) cidadão (ã), que no projeto de *escola de todos (as)* pressupõe o acesso a uma sólida instrução, articulada com as demais dimensões.

2.3 A SINGULARIDADE DE QUEM APRENDE

Ao pensarmos na construção de um projeto de *Escola de Todos (as)*, evocamos *a singularidade de quem aprende* como sendo uma das idéias matriciais dessa proposta. Os dados empíricos da nossa pesquisa apontam à pertinência de tal asseveração, no instante em que revelam um paradigma de escola inclusiva, aquela que, na essência, cuida de preservar as necessidades individuais de formação de cada criança, adolescente e jovem, no ofício de estudante. Assim pensada, a aprendizagem acontece num contexto de autonomia e somente faz "sentido quando a criança adquiriu já determinadas ferramentas que lhes permitem,

ele próprio, sozinho, organizar os saberes e para além disso ainda pensar sobre esses saberes, que adquiriu" (OE3).

É comum, no âmbito da discussão educacional sobre inclusão, debatedores (as) logo se reportarem ao atendimento às crianças com "necessidades educativas especiais". Por mais que se diga que o trabalho é o mesmo, na prática é difícil tamanha simplificação. Pais, mães e educadores (as), expressaram o desejo de ver profissionais especializados (as), compondo a equipe da Escola, de modo que as aprendizagens de todas as crianças sejam verticalizadas. Na opinião de OE4 "as psicólogas tornaram um contributo importante, neste sentido", mas, ainda assim, entende que seriam necessários profissionais mais especializados (as) para resultados mais satisfatórios. Corroborando, OE11 acredita que o trabalho avançaria "se houvesse um professor mais direcionado para os meninos com problemas, depois ajudava aos outros, quando tivesse oportunidade. Não era ser só professor daqueles meninos, não." A opinião do entrevistado é baseada na expectativa de que um trabalho mais direcionado às crianças com algum tipo de dificuldade diagnosticada, abra as possibilidades para que elas "tenham as mesmas oportunidades que os outros têm, porque se os outros pedem, esses meninos não pedem. [...] eles precisam muito do nosso contato, do nosso corpo, percebe?" (OE11).

Em se tratando de princípios, aqueles aduzidos no texto do projeto educativo da Escola da Ponte, materializam-se numa práxis igualmente coerente. Neste sentido, é levada a efeito a idéia de que "cada ser humano é único e irrepetível, a experiência de escolarização e o trajecto de desenvolvimento de cada aluno também são únicos e irrepetíveis" (ESCOLA DA PONTE, 2004, princípio 07). Todos têm, portanto, necessidades educativas especiais, que movem às aprendizagens realizadas individualmente e nas trocas cooperativas entre colegas e com os (as) educadores (as).

Porém, não basta defendermos a valorização da pessoalidade, do atendimento adequado às necessidades de aprendizagens de cada criança, sem atentarmos para o fato que a escola precisa se estruturar para esse tipo de demanda. Em 30 anos de projeto, a Ponte aprendeu a cuidar da relação número de alunos (as) e número de professores (as) por espaço de trabalho. OE2 disse ter descoberto "duas coisas: primeiro, há um número crítico que a partir do qual não

há escola, há depósito de alunos e esse número crítico é entre 80 e 120, mas também depende das pessoas, não é só quantitativo, é também qualitativo." Para fundamentar a presença de mais de um (a) educador (a) por espaço de trabalho, reforça a constatação: "Depois, não há relação pedagógica, quando o professor tem que interagir com mais de uma dúzia de alunos." Inegavelmente, com escolas e salas superlotadas abrem-se os caminhos para a exclusão e, portanto, o fracasso escolar.

Contudo, um estudo de Macedo (2005), pesquisador brasileiro, contribui de maneira significativa para a discussão em torno dos "fundamentos para uma educação inclusiva", considerando que para defendermos uma *escola de todos (as)* requer pensar na lógica da inclusão, que transcende as semelhanças, para acolher as diferenças que singularizam cada ser humano. Partindo deste prisma, o conceito de inclusão toma uma abrangência para além do que se costuma verificar no léxico dos estudos sobre a educação de crianças com algum tipo de limitação, seja física ou orgânica.

A escola que inclui, a *escola de todos (as),* é aquela instituição organizada, pedagogicamente, para a promoção da educação da maioria excluída, cerca de 70% da população, formada não somente pelos "portadores de alguma deficiência, mas também os pobres, analfabetos, famintos, os que não têm onde morar, os doentes sem atendimento" (Ibid., p. 18). Em nome da emergência de uma educação inclusiva, além daquela dos discursos, o autor continua a sua reflexão: "[...] é uma proposta tardia de colocar essa maioria junto aos que têm acesso às boas condições de aprendizagem e de ensino na escola e que podem receber uma educação em sua versão ordinária, comum, ou seja, não especial ou excepcional" (p. 18).

Aproximar a todos (as), indistintamente, da possibilidade de apreender um currículo que envolva as atitudes e as competências para um bom convívio social, para a ascensão acadêmica e profissional, para o exercício da cidadania, faz com que, na Escola da Ponte, cada criança tenha autonomia para gerenciar as suas aprendizagens, a partir de uma cultura escolar que considera os diferentes ritmos, as escolhas pessoais, bem como as regras e orientações curriculares do sistema nacional de educação. Entretanto, esses pressupostos levados a efeito não se materializam no cotidiano de forma tão completa e linear, pois são tributários das

pessoas e do tempo que necessitam para se apropriar do projeto e realizarem orientações seguras.

Numa das suas falas, OE2 relatou o diálogo com uma criança num dos espaços da Escola: "perguntava-lhe o que estava a fazer e ela disse-me o que estava a fazer," até aqui tudo bem, pois é de se esperar que o (a) estudante saiba o que faz. Em seguida perguntou: "Por que estava a fazer? e ela disse-me: – porque está no plano. E por que é que está no plano? – eu fiz o plano com a professora e ela disse para por isto. Tu resolveste? – não. A professora sugeriu." Percebemos o peso da decisão da professora, em detrimento do exercício da escolha por parte da criança, o que seria mais coerente para o projeto da Ponte, tanto é que OE2 menciona: "E eu parei. Isto não tem nada a ver com este projeto." Entretanto, o diálogo também evidencia uma construção realizada em conjunto: professora e estudante, num contexto em que a sugestão substitui a imposição. O entrevistado arrisca uma justificativa: "É isto, nos tempos de crise, e só quem viu pode ter fé."

As planificações feitas pelas crianças da Ponte, a cada quinze dias (ANEXO B, p. 318), não devem ser objeto da decisão dos (as) educadores (as), não surgem do nada, nem do acaso. Excetuando-se aquelas do espaço do Núcleo de Iniciação – 1ª vez ou primeiro ano de escolaridade – para quem a autonomia ainda encontra-se em estado bastante insipiente, as demais fazem a gestão do currículo, que é organizado em listas de objetivos (ANEXO D, p. 327), separados por disciplina do currículo oficial. A organização por objetivos foi a maneira que a equipe da Escola encontrou de tornar mais fácil a compreensão por parte dos (as) estudantes. Nos murais de todos os espaços ficam dispostas as listas de objetivos e ao final da quinzena as crianças avaliam com os (as) professores (as)-tutores (as) os objetivos trabalhados no período e se conseguiram ou não *ultrapassá-los,* como costumam fazer referências.

Os (as) professores (as) que atuam em cada espaço de trabalho, além de dedicarem-se ao todo, responsabilizam-se por acompanhar o desempenho das crianças em uma ou mais disciplinas e emitem as suas opiniões, inclusive orientando-as sobre os objetivos que são importantes de serem trabalhados na quinzena seguinte, sejam novos objetivos, porque a criança atingiu aqueles que foram anteriormente previstos ou a continuidade de um trabalho, no caso de não

terem sido atingidos num tempo de quinze dias. A partir do Plano da Quinzena[29], no início de todas as manhãs, cada criança organiza o seu Plano do Dia. Logo, num mesmo espaço, há um plano do dia para cada criança, cuja proposta é que trabalhe, solidariamente, com outras quatro ou cinco do seu grupo, não obstante os planos serem diferentes.

No dia-a-dia, os (as) professores (as) estão divididos pelos espaços de trabalho e dedicam-se ao atendimento das crianças. À medida que cada uma vai concluindo a elaboração do seu Plano do Dia (APÊNDICE H, p. 310), um (a) professor (a) verifica os objetivos que pretende atingir e, com base neles, encaminha as atividades mais adequadas. Com essa pratica a Ponte desconstrói os seculares modelos correntes, baseado no ensino, em que o planejamento é tarefa, exclusivamente, realizada pelos (as) docentes. Assim, nos ensina OE13: "[...] é o João, a Joana, o Pedro, o Antônio que estão a aprender, por que que tem que ser eu a pensar sobre o que eles querem aprender? Não sou bruxa nem tenho inspirações para saber o que aquela criança quer e decidir por ela."

Na Ponte os (as) professores (as) têm o controle do processo educacional, sobretudo, através da mediação entre o currículo e as planificações realizadas pelos (as) próprios (as) aprendentes. Os (as) docentes não realizam planificações de aulas, considerando que tal tarefa cabe a cada estudante. Na Ponte não há aula magistral, conforme o modelo adotado pela maioria das escolas correntes. OE13 defende que sejam as crianças a decidirem sobre os seus percursos, mas alerta para o fato que na Escola da Ponte também há muitas coisas comuns às outras escolas: "nós temos programa e temos que cumprir, necessariamente, lógico. Só que a forma como cumprimos esses ditos programas do Ministério é que é completamente diferente."

Segundo OE13, diferentemente das outras escolas, na Ponte é dada a oportunidade para a criança ser partícipe ativo, no momento de escolha do que

[29] "O plano da quinzena há sempre algumas datas que geralmente estão relacionadas e, assim, a professora de Português leva e apresenta à equipa e se a equipa achar tudo bem, pronto, vamos trabalhar em todos os espaços, com os meninos que temos. Os professores das Ciências, assim, também há aquelas datas, aquelas semanas, também apresentam. [...] agora não fica só por aí, porque nós vamos auscultar os meninos e eles vão nos dizer se querem, se não querem, como querem, como não querem, a partir daí é que vamos desenvolver [...]. Os órgãos de poder têm ai as eleições [...]. Os órgãos de poder só fazem sentido de serem estudados com as nossas eleições, só faz sentido com as nossas eleições [as eleições para a mesa da assembléia]" (OE8).

quer trabalhar e da forma como quer trabalhar os conteúdos curriculares. Por se tratar de uma construção, sinalizada no *Perfil de Transição* (ANEXO C, p. 324), a partir do Núcleo da Consolidação percebemos os (as) estudantes (as) bem mais autônomos (as), recorrendo diretamente às fontes para acessar informações, sem ter o (a) professor (a) como intermediário (a). Com destreza utilizavam livros didáticos ou enciclopédias, disponíveis nas estantes do espaço, acessam os sites na internet, realizam atividades fotocopiadas, entre outras.

Foi recorrente acompanharmos os (as) estudantes dos Núcleos da Consolidação e do Aprofundamento copiarem questões dos livros didáticos para em seguida responder. Muitas dessas questões traziam propostas pouco reflexivas. Já no Núcleo da Iniciação havia uma predominância de atividades fotocopiadas ou mesmo geradas ali, de imediato, no instante em que eram escritas com a caneta, pelo (a) professor (a), na folha de trabalho da criança. Mais do que a análise de cada atividade do livro e da sua pertinência ou não, dos sentidos, do significado e da contextualização das mesmas, estava evidente que o compromisso educativo era muito maior com "a concretização de um ensino individualizado e diferenciado, referido a uma mesma plantaforma curricular para todos os alunos, mas desenvolvida de modo diferente por cada um, pois todos os alunos são diferentes" (ESCOLA DA PONTE, 2004, princípio 20).

De todo modo, entendemos que as situações de aprendizagem, especialmente a partir de atividades transcritas de livros didáticos e aquelas fotocopiadas poderiam ser mais bem cuidadas, de modo a torná-las mais significativas e coerentes com os princípios do projeto *Fazer a Ponte*. Uma proposta seria atenuar o uso dos livros didáticos e fazer um investimento maior na organização dos fichários, conforme as listas de objetivos, que, no caso da Ponte, são ferramentas compostas de atividades fotocopiadas, elaboradas pelos (as) professores (as), que se respaldam em diversas fontes, inclusive os livros didáticos.

Entretanto, os fichários também foram utilizados por Freinet (FREINET, E., 1978; SANTA ROSA, 2004) de maneira muito bem sistematizada e continuam a compor o materialismo escolar das salas de aula de professores (as) ligados (as) ao MEM. O educador francês organizou um tipo de fichário com material para pesquisas e outro para atividades com auto-correção, especialmente para as áreas

da língua e da Matemática, em que o (a) professor (a) prepara as fichas a partir do currículo e "põem à disposição da criança exercícios destinados à aquisição dos mecanismos do cálculo (operações, problemas, exercícios sobre os números complexos e a geometria), ortografia e conjugação, nos diferentes cursos." (FREINET, 1976a, p. 145).

Na Escola da Ponte a ficha de trabalho com exercícios é amplamente utilizada, apresentando diferenciais em relação a como se utiliza nas escolas e/ou salas de aula freinetianas. Enquanto nestas o uso do fichário de auto-correção implica no estudante copiar o conteúdo da mesma, responder, refazer se for necessário e por fim corrigir, usando a ficha correspondente onde constam as respostas, na Ponte o processo é simplificado e atualizado ao tempo presente. Os fichários são organizados em pastas do tipo arquivo que trazem na capa a lista de objetivos do currículo, cujas fichas/atividades darão conta de atender.

Na Escola da Ponte não se copia o material das fichas, pois elas são fotocopiadas e o fichário vai sendo reabastecido ao passo em que as fichas vão sendo utilizadas, assim como os (as) professores (as) vão produzindo fichas novas, com situações que reforcem as aprendizagens e atendam aos que ainda não conseguiram ultrapassar o respectivo objetivo. Se uma pasta/fichário de Língua Portuguesa traz na capa uma lista de objetivos, numerados de um a trinta (Foto 10), dentro da pasta vamos ter trinta saquinho numerados de um a trinta. Dentro do saquinho 01 estarão somente atividades, explorando o objetivo de número 01, disposto na lista de objetivos da capa da pasta. Por exemplo: se o objetivo é "identificar o nome próprio", as atividades do saquinho 01

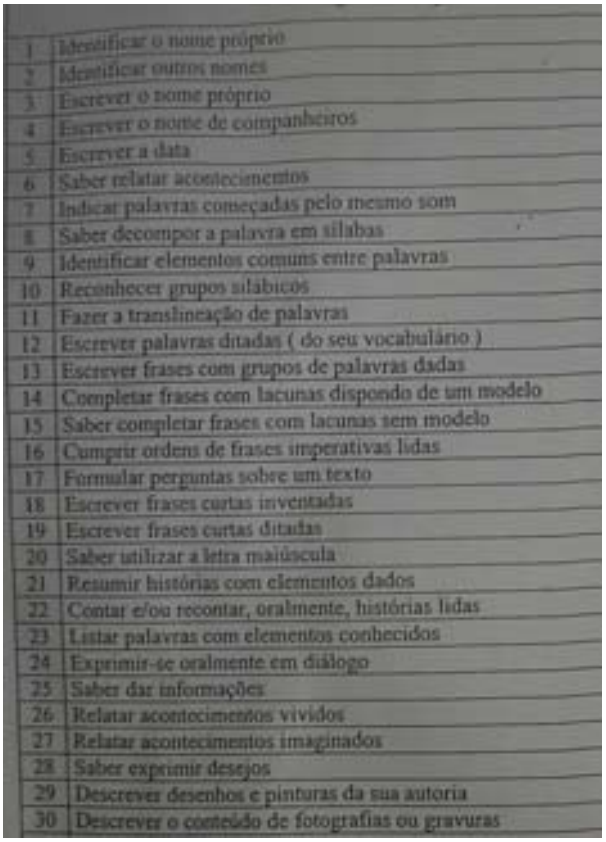

1 Identificar o nome próprio
2 Identificar outros nomes
3 Escrever o nome próprio
4 Escrever o nome de companheiros
5 Escrever a data
6 Saber relatar acontecimentos
7 Indicar palavras começadas pelo mesmo som
8 Saber decompor a palavra em sílabas
9 Identificar elementos comuns entre palavras
10 Reconhecer grupos silábicos
11 Fazer a translineação de palavras
12 Escrever palavras ditadas (do seu vocabulário)
13 Escrever frases com grupos de palavras dadas
14 Completar frases com lacunas dispondo de um modelo
15 Saber completar frases com lacunas sem modelo
16 Cumprir ordens de frases imperativas lidas
17 Formular perguntas sobre um texto
18 Escrever frases curtas inventadas
19 Escrever frases curtas ditadas
20 Saber utilizar a letra maiúscula
21 Resumir histórias com elementos dados
22 Contar e/ou recontar, oralmente, histórias lidas
23 Listar palavras com elementos conhecidos
24 Exprimir-se oralmente em diálogo
25 Saber dar informações
26 Relatar acontecimentos vividos
27 Relatar acontecimentos imaginados
28 Saber exprimir desejos
29 Descrever desenhos e pinturas da sua autoria
30 Descrever o conteúdo de fotografias ou gravuras

Foto 10 - Listagem dos objetivos de Língua Portuguesa dispostos na capa de uma pasta/fichário do Núcleo de Iniciação.

favorecerão para que o objetivo seja atingido, e assim por diante.

O uso de fichários na escola permite, sobremaneira, o respeito à singularidade de quem apreende, pois, de acordo com a planificação de cada um, frente aos objetivos, são apresentadas as atividades, sem que jamais se observe duas ou mais crianças trabalhando numa mesma ficha. Ainda que os objetivos de duas delas sejam os mesmos, nos fichários há atividades/fichas diferenciadas, para atender a um mesmo objetivo. Trata-se, pois, de uma estratégia à inclusão, considerando a heterogeneidade dos grupos de aprendentes..

Apoiada estritamente na classificação, a escola que exclui busca a homogeneidade e organiza-se pela aproximação das semelhanças e pontos comuns. Entretanto, "classificar é uma forma de conhecimento" (Macedo, 2005, p.18) e por si só não abstrai o conteúdo perverso da exclusão. Na Ponte, por exemplo, é com base nos critérios previstos no perfil do aluno (a) (ANEXO C, p. 324), que se define o núcleo mais adequado para cada um (a) e o momento de fazer a transição de um para outro. Portanto, acaba por se classificar, ao definir quem fica e quem não fica num determinado núcleo, sendo este um claro emblema de que sempre estamos a classificar. O que fazemos da classificação é que é, de fato, a grande questão, porque "o problema, então, não reside em agrupar as coisas por classe, o problema reside no uso político, nas visões educacionais decorrentes de um raciocínio de classe que cria preconceitos, separa, aliena" (Ibid., 19).

Quando a compreensão é de que mais vale o percurso individual de cada um, em respeito ao próprio ritmo, os critérios são utilizados para avaliar o (a) estudante em relação a ele (a) mesmo, às suas capacidades, possibilidades e limites em cada momento. Já numa práxis escolar inclusiva, o desafio de atingir objetivos e de atender aos critérios não é uma responsabilidade individual. A lógica da inclusão é relacional. Logo, as dificuldades de aprendizagem e de formação de uma criança não é apenas um problema dela, mas de todos (as), pois a relação educativa envolve crianças e educadores (as), além da família, se quisermos pensar de maneira ampliada.

O respeito ao percurso individual de cada criança é comentado por um dos nossos entrevistados: "A coisa de na Ponte cada um ter o seu ritmo é muito bonito, mas quando o ritmo dos nossos filhos é menor do que o normal, é complicado

aceitar. Quando é pra frente, ótimo, mas quando é menor, é difícil" (RCA3). Na sua avaliação, em Portugal há uma exigência de que os (as) estudantes sejam mais competentes em Língua Portuguesa e Matemática, fato que muito se assemelha ao caso brasileiro. No Núcleo de Iniciação, o investimento nessas áreas é tão forte que RCA4 disse-nos não compreender a ênfase, o investimento em momentos de Português e Matemática e "por que que não existe o momento pra, pra outras: o momento das línguas, não é? falar outras línguas, um alemão, um russo, não é? ao nível artístico, ao nível estético fica muito, muito, fica muito aquém."

Portanto, a Escola valoriza a singularidade da criança, mas não deixa de se dedicar a prepará-la para que seja competente na vida, em todos os espaços de atuação. A saída da criança para uma outra escola exige sempre que esteja muito bem preparada, sob o risco de sofrer dissabores, diante dos desafetos da Ponte. Um responsável por ex-aluno da Escola, nos relatou que seu filho e alguns colegas ao chegarem em outra escola tiveram que enfrentar professores (as) que diziam que "eles tinham mais dificuldades" (ERCA) do que os demais. Entretanto, na sua avaliação "não eram mais dificuldades. Estavam habituados a um método de trabalho diferente, porque eles estavam habituados a fazer a pesquisa por eles próprios. [...] mas no quinto ano eles tinham as melhores notas da escola."

Há sempre muitos questionamentos de interessados (as) em saber se as crianças da Escola da Ponte acompanham bem os conteúdos, quando chegam noutras escolas. Não era o propósito desta pesquisa, mas procuramos ouvir o responsável por dois ex-alunos, justamente para sabermos quais são os resultados de um processo de respeito à singularidade da criança, nos moldes que lá acontece. Diante da afirmativa de que os (as) egressos (as) da ponte tinham "as melhores notas da escola", não deixei de lhe questionar a que se deviam as críticas dos (as) profissionais de outras escolas.

Conforme nos relatou ERCA, na escola para onde foi o seu filho e outros alunos (as), ao finalizarem o ciclo de estudos na Ponte, os (as) professores (as) diziam que as "notas altas" dos (as) mesmos (as) não correspondiam à realidade, pois "eram fictícias, porque o nível de exigência tinha baixado. Como baixavam a exigência, porque eles eram fracos, eles acabavam tirando notas melhores." Diziam que "eram fracos alunos, por terem vindo da Escola da Ponte", o que para os pais e mães era "incompreensível" e inaceitável. Nas palavras de ERCA, o grau

de satisfação: “Uma vez eu disse: desculpa. Eu aceito que tu não concordes com o método de trabalho, o que eu não aceito de forma alguma é que, como profissional da educação, vá denegrir a imagem que eles têm da escola que gostaram.”

Eis que tivemos uma demonstração dos conflitos a partir da falta de acolhida ao projeto *Fazer a Ponte*, por parte dos (as) profissionais de outras escolas. Para os (as) alunos (as), sair de uma escola onde estão sempre a trabalhar em pequenos grupos de quatro ou cinco para um modelo de auditório, cada uma por si, sempre haverá de suscitar algum tipo de dificuldade. Na Ponte são estimulados (as) a trocarem solidariamente e a assumir o compromisso com a própria aprendizagem e com as aprendizagens e comportamentos dos (as) colegas do grupo. Cada um (a) trabalha conforme o próprio Plano do Dia, interage com os (as) colegas do grupo e recorre a eles (as) sobre o que ainda não sabe, antes de recorrer a um (a) professor (a). Por vezes, antes da saída para o intervalo ou ao final da tarde, observamos grupos permanecerem no espaço até que todas as crianças acabassem as suas atividades e todo material estivesse organizado. É atribuição de todos (as) colaborar com aquela que ainda não concluiu, que não está pronta para sair do espaço. Algumas crianças, às vezes, sequer percebiam que algo estava fora do lugar, mas somente quando tudo estava organizado a professora autorizava a saída do grupo.

Com base em seus próprios escritos, Macedo (2005, p. 22) defende a pertinência de lembrar que “é útil usar exemplos fortes ao analisar o problema da inclusão, para tomarmos consciência do preço do estar juntos, isto é, sairmos de uma certa idealização de que incluir sempre é bom e tranqüilo.” Na perspectiva da inclusão ninguém está isento de responsabilidades, divide-se com todos (as) tanto as conquistas quanto as dificuldades. Todos (as) são interdependentes, se complementam, se implicam, crescem juntos (as) e em conjunto buscam soluções para os problemas.

Na Escola da Ponte alguns dispositivos pedagógicos contribuem para a superação dos encaminhamentos massificados, garantindo a singularidade do processo educacional da criança e o trabalho na perspectiva da inclusão. Exposto nos murais dos espaços, há cartazes com duas categorias: *Eu Já Sei* e *Preciso de ajuda* (Foto 11). Neles as crianças escrevem sempre que se dão conta de que já apreenderam, que atingiram um determinado objetivo ou quando já investiram no

estudo de um conteúdo ou assunto e não conseguem apreender e nem os colegas do seu grupo têm elementos para ajudar.

Foto 11 – Mural com os dispositivos *Eu já sei* e o *Preciso de Ajuda.*

Ao informar que já sabe sobre um determinado conteúdo, a criança informa ao (à) professor (a), mais diretamente ligado àquela área de conhecimento, de que já pode ser avaliado, imprimindo um caráter inteiramente generoso ao processo de avaliação. Neste sentido, o extraordinário do paradigma pontista é pensarmos que é o (a) estudante quem diz o momento que está pronto para ser avaliado. Assim, a avaliação acontece a partir do que ele (a) já sabe e não do que ainda não sabe.

Diante da informação de que o (a) estudante já sabe sobre um conteúdo, o (a) professor (a) coloca-se ao lado dele (a) e lhe dá uma ficha/atividade, com ênfase no objetivo correspondente. A criança já sabe que deverá trabalhar sozinha e sem consulta, mas também poderá não ser uma ficha e sim uma conversa, um diálogo entre ela e o (a) docente, pois é a natureza do conteúdo a ser avaliado que determinará o tipo de instrumento. Ao mesmo tempo, quando informa que já sabe a criança também se coloca à disposição de quem tem dúvidas sobre aquele mesmo assunto.

Por outro lado, quando informa de que precisa de ajuda, a criança oferece elementos para a organização da *Aula Directa*, como é chamada a aula expositiva na Escola da Ponte. O (a) professor (a) reúne cerca de cinco demandas semelhantes ou que guardem aproximações e marca uma aula apenas para os (as) que disseram precisar de ajuda. Não se impõem a todos (as), uma atividade que é necessária apenas para alguns (algumas).

Apesar dos aspectos controversos que possam ser identificados, para quem observa o trabalho da Ponte, sem uma leitura mais aprofundada do seu projeto, não é difícil ficar extasiado (a) com o que vê, pois sempre serão naturais os comparativos com as escolas correntes, que, como bem afirma Sousa (2006, p. 341), "não temos como deixar de reconhecer que demandará um bom tempo para que o chão da nossa escola pública seja cimentado pela cultura da participação." Participar, ativamente, da planificação das informações que precisa se apropriar e dos conhecimentos que precisa construir é, pois, algo raro de se verificar em escolas. Eis que estamos a falar de um elemento da matéria-prima da *escola de todos (as)*: a emergência de se respeitar a singularidade de quem aprende.

2.4 A SUPREMACIA DA DIMENSÃO PEDAGÓGICA

Como se estivesse entregues a serem asfixiadas por uma secular burocracia, as escolas públicas, amiúde, curvam-se perante um modelo organizacional cujas normalizações padronizadas sobrepõem-se à dimensão político-pedagógica e, portanto, ao que seja mais razoável para o projeto educativo de cada instituição. É evidente que não estamos a sugerir total desvencilhamento de normas gerais, que funcionam como organizadoras do que se convencionou chamar de *sistema de ensino*, mas defendemos que sejam questionadas se, quando aplicadas, tolherem a possibilidade de cada escola construir a sua identidade e o cumprimento da sua finalidade precípua. A Escola da Ponte, por exemplo, "começou a ganhar força, a ganhar pernas pra andar, combatendo as leis, ultrapassando as leis, transgredindo. E foi conseguindo, e foi conseguindo e

chegou onde chegou" (OE8), porque, via de regra, há um descompasso entre os tempos e orientações dos órgãos centrais e as necessidades reais das escolas.

A força coercitiva que é imposta pela burocracia da gestão do ensino, representada pelos Ministérios, Secretarias da Educação, Diretorias e similares, chegam a desconsiderar até mesmo as prerrogativas das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que, tanto a do Brasil quanto a de Portugal orientam para que a escola seja autônoma na elaboração do seu PPP. Num estudo sobre a *organização burocrática da escola*, De Rossi (2004, p.53) diz que "quando diretores, supervisores e professores não transcendem a burocracia ou a organização, a dominação permanece dissimulada". Quando acontece de tal forma estamos diante da constatação que "as escolas não têm autonomia, os professores não são autônomos. Só é autônomo quem conduz a sua própria existência, no respeito à existência dos outros e só se pode conduzir com os outros", menciona OE2, com base no conhecimento acumulado em décadas de implementação de um projeto educativo emancipador.

Frente à baixa formação política dos que estão nas escolas, especialmente dos (as) educadores (as), e ao poço de contradições dos *sistemas de ensino*, as concepções que orientam a maneira de organizar as escolas "convergem e sinergizam para encarar o conhecimento no multideterminismo de imperativos, normas, proibições, rigidezes e bloqueios" (MORIN, 2003, 27). OE2 representa várias vozes da comunidade, para quem se há "obediência hierárquica instituída, se as escolas são geridas numa lógica técnica, instrumental e administrativa, não tem nada a ver com autonomia," que é base da cidadania plena.

Diante da necessidade de avanços, no que diz respeito à qualidade social da educação, para que a escola básica seja pública, no sentido referido por Gadotti (2000; 2006a) é urgente que a burocracia seja flexibilizada ou que as equipes das escolas assumam uma postura de rebeldia pedagógica em confronto com o Estado de conformismo e passividade, naturalizado nos meios educacionais. A postura da comunidade escolar, sobretudo da equipe, é determinante para o fortalecimento do projeto da Escola, de modo que possa sobreviver independente da tendência política que esteja fazendo a gestão do sistema educacional.

É certo que projetos emancipadores como o *Fazer a Ponte* encontra mais afinidades com os governos de esquerda, como destacou OE1 (APÊNDICE F, p.

276). Porém, o entrevistado lembra que o Contrato de Autonomia foi assinado com o Ministério da Educação, estando a direita no poder, conforme raciocínio que "talvez o governo de esquerda tivesse alguma dificuldade de subscrever, que é uma lógica de uma certa privatização, de uma certa privatização da escola pública ou, se quiseres, numa progressiva desestatização da escola pública."

Continuando com a sua análise crítica sobre o modelo predominante nos *sistemas* de ensino, o mesmo entrevistado analisa o peso da burocracia: "O que nós temos hoje são escolas que são meras repartições, há um Ministério que diz-lhes o que que em cada escola tem que acontecer todos os dias e de que forma tem que acontecer. Tá tudo previsto, tudo previsto." OE1 detalha: "O currículo é fixado nacionalmente, as disciplinas são fixadas curricularmente, o número de horas, a carga de cada disciplina está definida nacionalmente, quem é que pode ser professor é definido nacionalmente. [...] define os manuais". No caso do Brasil nem tudo é definido nacionalmente, pois existem as redes de ensino estadual e municipal, mas a denúncia de OE1 bem se aplica, inclusive ao mencionar que "até, até é o Ministério quem define quem é que vai trabalhar em cada escola."

Por outro lado essas prerrogativas são discutíveis, quando experiências diferenciadas emergem das escolas e que acabam por reforçar a relevância da "desestatização" da escola pública, de modo que "as escolas têm que cada vez mais serem estimuladas a pensar autonomamente, a agir autonomamente e serem avaliadas pelos resultados" (OE1). Por entender que a autonomia da escola pode gerar uma certa idéia de privatização, o entrevistado clarifica porque entende que o Contrato de Autonomia não agradaria aos governos de esquerda.

Contudo, o projeto de *escola de todos (as)* exige o estatuto da diferença, da clareza de uma identidade, da proeminência da autonomia para agir, conforme a sua realidade. Não satisfaz, por exemplo, a padronização de documentos, como o PPP e o regimento escolar, como se verifica escolas que produzem esses documentos, adaptando informações, até mesmo com base em modelos elaborados pelas próprias secretarias de educação, que insistem em exigir obediência a um teor formatado, ainda que isso não seja explicitado com uma maior clareza. Numa análise histórica, Nóvoa (2002, p. 22) coloca como "dilema da profissão docente", a necessidade de "adaptação à diferença" e de gerirem para

que as escolas superem os modelos, as padronizações, a uniformização, na maneira de se organizarem.

Nóvoa (Ibid., 23) defende que o diálogo com a comunidade exige dos (as) docentes "redefinirem o sentido social do seu trabalho", pelo distanciamento "de filiações burocráticas e corporativas". Eis que estamos diante de um desafio que arriscamos afirmar, que, em termos conceituais, a análise realizada por Silva (2002), sobre a *Estrutura organizacional do sistema estadual paulista,* continua atualíssima, inclusive ao se transpor para outros estados da federação. O autor afirma: "A cultura burocrática que impregnou o modo de conduzir a rede estadual trouxe como conseqüência a rigidez na fixação de papéis" (p. 25). As situações: "quando da divisão do trabalho, a impessoalidade no relacionamento entre alunos e professores, a alienação dos trabalhadores, o formalismo, a avaliação que privilegia mais a conformidade às regras do que aos objetivos e etc" (Id.).

Os dados empíricos da nossa pesquisa sustentam a pertinência de colocar a dimensão pedagógica numa posição de completa superioridade, em relação à administrativa, à financeira ou, de modo geral, aos processos burocráticos de todas as ordens. Para RCA3, "a pedagogia é acima de tudo, é o que defendemos sempre, é o mais importante. As condições físicas não é o mais importante, a parte pedagógica, essa sim é mais importante e é o que acima de tudo defendemos." O sentido da existência da escola é a sua condição de instituição educativa e, assim sendo, a dimensão político-pedagógica é o âmago, cabendo às demais a posição de atividades-meio, que só se justificam se podem facilitar, e não dificultar, para que o pedagógico aconteça.

Na Escola da Ponte encontramos o respaldo empírico para defender a proeminência do pedagógico, seja pela história da instituição ou mesmo pelo seu presente. O passado denuncia que a Escola viveu por cerca de vinte e cinco anos, contando com um discreto setor administrativo, enquanto o presente diz que a sua ampliação para o atendimento aos três ciclos trouxe consigo a necessidade de um aparato administrativo. Porém, este não é um ponto pacífico e há quem afirme que a crise que a Escola atravessa é decorrente dessa multiplicidade de perspectivas e de encaminhamentos.

Já OE7 afirmou que continua "a entender que o aspecto pedagógico é fundamental." Entretanto, defende que "a escola com o número de alunos que tem

e com toda a estrutura que foi alterada não pode viver sem um suporte em termos de gestão e da organização por trás dela." E complementa a sua tese com um indicativo: "[...] sem dúvida que o aspecto pedagógico tem que prevalecer, mas [...] temos sempre uma barreira de uma administração". OE7 avalia que a Escola da Ponte "tem o privilégio de realmente ter dado um passo em frente, pela ousadia, portanto, do mentor do projeto, [...] que arrisca. É uma pessoa teimosa."

De acordo com a burocracia, no momento em que a Ponte transformou-se numa escola de três ciclos, "era preciso o Ministério nomear uma Comissão Instaladora. Comissão Instaladora que ia assegurar, digamos, a instalação desses órgãos. A instalação, em dois anos, dos órgãos dessa nova escola" (OE1). Não obstante, vários (as) entrevistados (as), ressaltaram que, com a instalação da Comissão "as questões administrativas, por sua vez, começaram a sobrepor às pedagógicas" (OE9), ocupando a maior do tempo das reuniões e subtraindo atenções da discussão pedagógica, como tivemos a oportunidade de acompanhar, durante as observações que realizamos. Daí, nasceram desencontros entre membros da equipe da Escola, sugerindo uma certa disputa sobre o que seria mais importante, se o administrativo ou o pedagógico. OE8 ameniza: "Tem que haver sempre uma estrutura administrativa para que tudo funcione, para que tenhamos os ordenados a tempo e a hora, essas coisas que são preciso, pronto."

Se for preciso conviver com alguma burocracia, e sempre será, resta predominar o bom senso para que não aconteça a crise vivida na Ponte, pelo menos na época da nossa pesquisa, em que a discussão nas reuniões eram, majoritariamente, sobre os temas relacionados às lutas da Escola "para pensar o que vai se fazer com o Ministério. Uma escola não pode gastar um quarto do tempo, um quinto, a discutir essas coisas, a resolver essas coisas, não é possível" (OE4). Para manter o projeto *Fazer a Ponte*, arriscamos em dizer que os embates com o poder público vão sempre acontecer, assim como as transgressões. A propósito das lutas políticas, constante na pauta da Escola, OE5 assim se expressou: "nem sempre temos autonomia, porque, ao fim ao cabo, a lei não prevê a nossa escola e isso passa por questões políticas," no espaço da heteronomia.

A escola tem em seu projeto a massa que desencadeia as crises, mas ao mesmo tempo os ingredientes que a mantém cheia de vitalidade. Colocar o pedagógico na centralidade do processo faz com que os (as) profissionais (as) se

organizem sem a preocupação de assumir funções que impliquem no afastamento do trabalho com as crianças. Coordenadores (as) são antes de tudo professores (as), que orientam os percursos das crianças diretamente nos espaços, num jeito de gerir que envolve alunos (as) e professores (as), atribuindo leveza ao cotidiano escolar. A comunidade, incluindo as famílias das crianças, luta em prol de um projeto educativo carregado por uma intencionalidade e é esse projeto que orienta a comunidade escolar para encontrar, na participação e na responsabilidade, os antídotos contra a alienação que a burocracia por vezes submete a todos.

Numa síntese muito bem construída, RCA2 coloca questões que na sua opinião fortalecem a chamada crise vivenciada pelo projeto da Escola da Ponte, no limiar do seu trigésimo aniversário. Uma das causas é o fato de setores da equipe estarem atenuando o grau de importância do pedagógico, aproximando a Escola das outras instituições congêneres. Com essas mudanças, a Escola passou "quase a ser regida por uma forma tradicional, em que o regulamento tradicional tem aquela hierarquia e não havendo hierarquia nenhuma, quase passou a haver submissão, subjugação e hierarquia e isso aqui não funciona", rechaça RCA2.

A histórica práxis da Ponte evidencia que a informalidade é possível sem que se deixe de conferir seriedade ao trabalho pedagógico desenvolvido pela instituição escolar, considerando que o planejamento e a avaliação acontecem, necessariamente, levando em conta o quadro conceitual do projeto educativo e os objetivos curriculares. Eis que o caso pontista desconstrói o modelo denunciado por Silva (2002), porque, em nome de um projeto educativo emancipador, rompe com o excesso de obediência emanado dos órgãos externos à escola.

A maneira original de organizar os (as) estudantes, os espaços e os tempos; de distribuir a equipe; de realizar a avaliação e de definir as progressões, mas, sobretudo, a sua metodologia, que rompe com a concepção de ensino na forma que é conhecido, com aulas, professor (a) discorrendo sobre conteúdos, alunos (as) enfileirados a transcreverem lições, entre outros dispositivos hegemônicos, evidencia, definitivamente, o estágio de superação com um ciclo de subjugamento da escola aos determinismos da burocracia. Pelo protagonismo da sua equipe e o apóio das Famílias dos (as) estudantes, a Escola ousou sair de uma espécie de fôrma, para implementar o seu próprio projeto, colocando o pedagógico no topo, para onde olha e de onde observa a comunidade escolar.

2.5 A GESTÃO COLEGIADA

Começamos com uma afirmativa: administrar é inerente à condição humana. Ainda que não seja consciente, tanto a vida privada quanto a pública, exige permanentes planificações, basta pensarmos que, por si só, a sobrevivência do indivíduo nos grupos sociais que toma parte, é sempre decorrente de ações planejadas e gerenciadas, sob o efeito da sua condição de sujeito crítico ou acrítico. Até mesmo antes da invenção da escrita, a história da humanidade, revelada pelos estudos da Arqueologia e da Antropologia, dá conta das descobertas e das gestões realizadas pelo Homem, para garantir a própria vida, num processo de constante evolução.

Na contemporaneidade, no que tange às instituições, a boa qualidade da gestão garante o êxito dos projetos empreendidos e ela poderá se dá de forma democrática ou não. Para uma escola que pretende consolidar-se por levar a cabo um PPP capaz de incluir a todos (as), somente faz sentido pensarmos numa gestão do tipo colegiada, aquela que é baseada no princípio da democraticidade e da convergência de diferentes pontos de vistas sobre um mesmo objeto. Logo, se a idéia de inclusão carrega consigo o reconhecimento da heterogeneidade, é preciso diluir o poder, abrindo o espaço para a negociação e a decisão compartilhada, sem desconsiderar os campos de conflitos que perpassam a convivência coletiva.

É a gestão colegiada que deve se encarregar da tarefa de fazer a mediação do projeto da escola, de zelar pela coerência entre o seu quadro de intencionalidades e as práxis dos atores e das atrizes sociais, de redirecionar as ações, tendo em vista os princípios e atingir as metas definidas. Porém, a tensão faz parte das instituições que pretendem ser democráticas, porque a história das organizações denota uma maior tradição dos modelos unilaterais, excessivamente hierarquizados, tendenciosos à dominação de uns sobre os (as) outros (as).

O caso da Escola da Ponte é emblemático da tensão que fizemos referência. Não obstante o seu projeto educativo comprometido com princípios, finalidades e objetivos emancipadores, durante a pesquisa observamos uma comunidade preocupada em gerenciar fraturas nas relações interpessoais, decorrentes de algum tipo de subjugação imposta pela fase transitória vivida pela

Escola, de acordo com diferentes depoimentos. Sair da condição de escola que, por 25 anos, trabalhou apenas com o primeiro ciclo, para atender, também, ao segundo e ao terceiro, trouxe uma série de mudanças, com reflexos na sua gestão.

As palavras de OE1 sobre a ampliação do *Fazer a Ponte* são elucidativas: "o projeto acompanharia os alunos desde o primeiro ano até o nono ano e nesse exato momento, em 2001, quando, [...] em termos práticos e organizacionais passa a ser uma nova escola, tem que se organizar de forma diferente". Para o nosso entrevistado é como se em 2001 tivesse nascido uma *nova escola* e, na seqüência da sua fala, procura explicar: "[...] tem um outro tipo de autonomia administrativa e financeira, que a escola primária não tinha e era, portanto, necessário criar os órgãos que a lei prevê, que uma escola com essa dimensão tem."

O processo de instalação dos órgãos, anunciados por OE1, fez com que o Ministério da Educação nomeasse uma Comissão para instalá-los, num prazo de dois anos. Tratam-se dos órgãos de gestão previstos na legislação educacional portuguesa e, sobretudo, no Regimento Interno da Escola da Ponte, documento que já no artigo 1º, alerta que a sua origem "decorre do Projecto Fazer a Ponte, quaisquer dúvidas sobre o sentido das suas disposições deverão ser clarificadas à luz dos princípios, finalidades e objectivos do próprio Projecto." Deste modo, o projeto educativo é colocado como principal referência para dirimir impasses ou situações não previstas no Regimento ou Regulamento Interno.

Deixamos de discutir sobre o funcionamento dos órgãos da Escola da Ponte, em virtude de, na época da pesquisa, os mesmos ainda não estarem instalados, causa de muitos conflitos entre a Associação de Pais e a Comissão Instaladora e entre esta e alguns membros da equipe, além daqueles conflitos existentes entre pares da equipe da Escola. Entretanto, é oportuno destacarmos que o Regulamento[30] prevê os seguintes órgãos de direção, gestão e administração da escola: "Conselho de Pais/Encarregados de Educação; Conselho de Direcção; Conselho de Gestão; Conselho de Projecto; Conselho Administrativo".

O projeto de organograma da estrutura da Escola da Ponte (Figura 3) revela o quanto, através dos órgãos colegiados, a Escola pretende garantir a construção de um sistema que respalde a participação soberana de todos (as) que

[30] Documento disponível em www.eb1-ponte-n1.rcts.pt, o qual sugerimos uma leitura, que em muito facilitará a compreensão a quem possa interessar o aprofundamento do tema.

integram a comunidade escolar. Amplia, também, a interlocução com outros setores da sociedade, quando inclui, no Conselho de Direção, o Presidente da Junta de Freguesia[31] e o Representante das Atividades Culturais ou Econômicas de Vila das Aves.

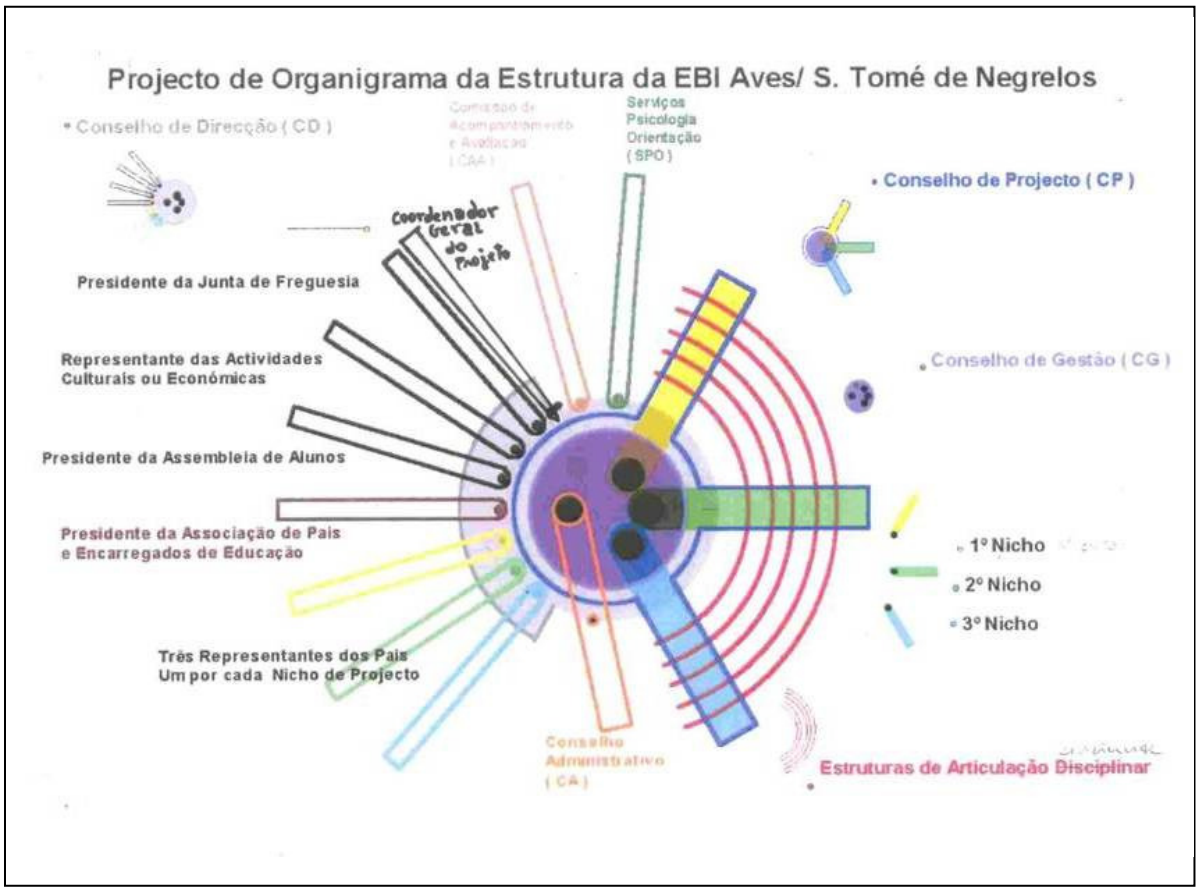


Figura 3 - Projeto de Organograma da Estrutura da Escola da Ponte. Fonte: Arquivos da Escola da Ponte, 2006.

Notadamente, o organograma deixa de fora o Conselho de Pais/Encarregados de Educação e no artigo 10 do Regulamento Interno encontramos uma provável justificativa: é a instância máxima "de legitimação do projecto e o órgão de apelo para a resolução dos problemas que não encontrem solução nos demais patamares de decisão da escola". Esse Conselho é formado pelos encarregados (as) de educação e tem um regimento próprio.

Percebemos uma estrutura organizacional que, ao ser implementada, exigirá muito empenho e envolvimento para fazê-la funcionar, mas que é aguardada pela comunidade da Ponte, como uma das dimensões fundamentais

[31] Na organização política brasileira corresponde ao prefeito do município.

para consolidar a autonomia institucional. Autonomia que, nas palavras de OE3, “ainda não existe e só acontecerá quando os órgãos tiverem instalados e em pleno, a todo vapor. Depois disso, ainda nós vamos passar por esse período de instalação, de adaptação”.

Já RCA3 destaca a importância que terão os pais com a instalação dos órgãos: “Nós temos quase a maioria no Conselho Diretor, na direção da Escola e a direção vai decidir o rumo que a escola vai tomando. Vamos ser sempre nós a decidir se é aquele projeto que queremos para os nossos filhos etc, etc.” E complementa, demonstrando a expectativa depositada na fase a ser iniciada na Escola, com a instalação dos órgãos, compostos de representantes dos diferentes segmentos: “vamos ter que conviver juntos, quer pais, quer professores, quer auxiliar de educação, quer etc, etc, etc, etc [...]. Eu suponho que a estrutura, neste momento, está bem, mas o futuro dirá, percebes?”

O Regulamento Interno da Escola da Ponte, em seu artigo 11, trata da composição e funcionamento do Conselho de Pais/Encarregados de Educação. Um dos itens que nos chamou a atenção, em especial, é quando dispõe que “as reuniões do Conselho são convocadas e dirigidas pelo Coordenador Geral do Projecto ou, no seu impedimento, pelo presidente do Conselho de Gestão”. Embora o mesmo artigo especifique que “só os encarregados de educação têm direito a voto”, ficamos a questionar as motivações para não ser um pai, uma mãe ou outro (a) responsável a coordenar o referido Conselho.

Ao longo das entrevistas esse tema foi sendo tratado e RCA2 contribuiu, para que compreendéssemos: “não vai ser o coordenador do projeto a coordenar os pais, mais sim a ser responsável pela coordenação entre, com a mediação entre, a pedagógica na escola, os educadores, os professores e tal”. A preponderância da dimensão pedagógica revela-se, também, no instante que o Coordenador do Projeto tem assento garantido em todos os órgãos de gestão da escola, objetivando cumprir o importante papel de mediar as discussões de interesse pedagógico. Ainda conforme as palavras de RCA2, no Conselho de Pais o Coordenador do Projeto assume a mediação entre a equipe “e aquilo que os pais pretendem e entendem que seja” o projeto educativo que escolheram para a educação dos seus filhos e filhas.

A definição de papéis e de competências é primordial na práxis colegiada, para que não ocorram intervenções esvaziadas do saber qualificado e próprio de cada segmento. Fazer a gestão da escola, no seio da coletividade não implica em confundir os papéis "porque não passa pela cabeça de pai nenhum ter a arrogância de chegar num Conselho de Projeto e dizer: agora vocês vão passar a fazer dessa maneira, daquela e daquela outra [...] invertiam-se os papéis", tranqüiliza RCA2. Do mesmo modo que não seria de bom tom a equipe interferir nas escolhas das famílias.

Pela tradição das práxis de participação, independentemente dos órgãos da escola, já especificados, encontramos, em pleno funcionamento, a *Associação de Pais e Encarregados de Educação da Escola da Ponte*, um colegiado que, pelos depoimentos, há anos presta o seu contributo ao projeto educativo da instituição. Esse tipo de Associação é comum em Portugal, mas a da Ponte encontra-se na vanguarda. Ela tem estrutura própria e é normatizada por um Estatuto, que de acordo com o que nos contou RCA3, é tudo muito bem pensado, desde a forma de montar a sua direção.

Os cargos da Associação que exigem uma participação mais ativa são ocupados por aqueles (as) que expressam melhores condições de representação. RCA3 justifica: "quando temos uma reunião com o Diretor Regional, com o Ministro e têm que ser pessoas que estejam mais a vontade para falar, que tenham mais conhecimento, que saibam estar. O resto é tudo igual." Na sua fala o entrevistado sinalizou os critérios que justificam a escolha dos (as) dirigentes da Associação e, ao afirmar que "o resto é tudo igual", revelou a horizontalidade que demarca as atuações de todos (as) e de cada um, fato que confirmamos ao acompanhar diversas reuniões da Associação, oportunidades em que jamais percebemos resquícios de práticas de dominação, de autoritarismo ou dependência de uns em relação aos (às) outros (as).

Ao dialogarmos sobre a questão da gestão da escola, durante as entrevistas foram recorrentes as referências à idéia de poder, porque é mesmo de se esperar que falar de gerenciamento suscite elementos que transversalizam práticas históricas que embasam as relações sociais, no âmbito das organizações. Numa de suas falas AE evidencia os efeitos da postura assumida pela gestão, a partir da Comissão Instaladora: "alterou um bocadinho, claro que altera sempre,

porque são outros [...]. Acho que têm que ser eles a me darem ordens, porque se fica um mandando fazer isso, outro mandando fazer aquilo outro, não dá certo." Este profissional parece não ter clareza sobre as competências da função que ocupa e deixa claro que, formalmente, há pessoas a quem deve se reportar, como sendo detentoras da palavra final e do direcionamento de como agir e explicita a seguir: "Eu optei por fazer assim: eu pergunto, eles falam e eu, às vezes, outros me dizem qualquer coisa, e eu digo sim senhor e vou ter com eles e se eles disserem sim, sim pode fazer, eu faço e se disserem não pode, eu não faço."

A alteração na Ponte ou as mudanças nas relações de poder, destacadas por AE, também são compartilhadas por OE9, associando à chegada da Comissão Instaladora como tendo sido um *divisor de águas*. Para o segundo entrevistado, antes da Comissão Instaladora, o poder era substituído pelo *carisma* do então coordenador do projeto, que, na sua opinião, "exercia alguma influência sobre as pessoas", mas uma influência positiva, pelo domínio conceitual do projeto, que acabava por repercutir junto à comunidade. OE9 complementa o seu pensamento: "[...]essa coisa do poder estava completamente diluída nas questões que nós discutíamos em equipa. Não havia a imagem do presidente disso ou do coordenador daquilo." A conjugação dos verbos no tempo passado, evidencia um outro momento da Escola, desta feita sugerindo que, na contemporaneidade, o poder assume uma configuração diferente da perspectiva do projeto pontista.

Ao afirmar que antes o poder era diluído na equipe, OE9 apresenta, concretamente, o que apontam as reflexões de Machado, R. (2005, p. XIV), para quem "o poder não é algo que se detém como uma coisa, como uma propriedade, que se possui ou não. [...] Rigorosamente falando, o poder não existe; existem sim práticas ou relações de poder. [...] Não é um objeto, uma coisa, mas uma relação," idéias que o autor constrói tomando por base os estudos de Foucault (2005). É dessa maneira que o poder toma forma em projetos educacionais inclusivos, como é analisado por OE13, que afirma: "Num projeto como este só faz sentido o poder da criação. [...] todos têm o poder de criar, todos têm o poder de intervir, todos têm o poder de construir."

Já para OE12 na Ponte "não há poder. São tarefas diferentes, com responsabilidades diferentes. Somos um todo, um todo." Ambas, as posições dos entrevistados, nos parecem demonstrar coerência com os princípios do projeto de

escola de todos (as), do mesmo modo como reforça OE4 e OE11, este último o faz por analogia: "[...] sem um de nós a funcionar, é um carro sem uma roda, pronto. Um carro tem quatro rodas e cada uma delas tem sua função e entre nós cada um tem sua função e se um falhar, falhamos todos." A idéia de trabalho em equipe é mais forte "daí entre nós não sentirmos que um manda mais, um manda menos, um está acima, outro está abaixo. Não há uma pirâmide. Estamos todos no mesmo nível, cada um desenvolvendo a sua função" (OE11).

Além de reconhecer a importância de todas as tarefas realizadas numa instituição, sem que umas preponderem sobre as outras, assim se expressou OE4: "Há capacidades de argumentação diferentes e isso leva que as pessoas tenham poderes diferentes dentro da escola, não é? mas acho que é mais ou menos natural. [...] diferentes grau de profundidade e de conhecimento do projeto." O entrevistado chama a atenção para o argumento, posto como contraponto ao poder no formato dominador que normalmente apresenta-se, elemento que acrescenta ao debate e que pode ser pensado a partir de estudos como os de Habermas (1989; 1992; 1997; 2002a).

Na sua Teoria da Ação Comunicativa, Habermas destaca o poder do diálogo para a negociação e o entendimento e, como vimos, aponta requisitos necessários para a *situação ideal de fala*, sendo o primeiro deles a clareza do pronunciamento, condição para que o (a) orador (a) seja compreendido (as) pelos (as) seus interlocutores (as). Essa clareza em muito depende do conhecimento e domínio sobre o tema tratado, que acaba por tomar a forma de uma espécie de poder, que conduz para que a pessoa "consiga abocanhar mais as discussões, não tanto por uma questão de poder, mas por uma questão de argumentação. [...] a pessoa consegue ou não consegue argumentar sobre o que está a querer", nos ensina OE4, com base na experiência que a Ponte implementa junto a distintos segmentos da sua comunidade.

A gestão colegiada da Escola da Ponte se coaduna com a reciprocidade de responsabilidades, frente a um projeto coletivo, dilui o poder, às vezes centralizado, e convoca a comunidade para o engajamento em prol da obra comum. Esse processo democrático implica e convoca cada indivíduo a decidir livremente, "mas no respeito por um objetivo comum. Pode não ser, pode não estar de acordo com tudo aquilo que acaba por ser decidido e resolvido, mas vai

respeitar aquilo que maioritariamente, que era determinado e decidido" (RCA2). Esse processo não é simples, porque evoca o sujeito politizado, que colabora para a democratização da escola, embora num contexto em que, segundo afirma RCA2, tudo "está hierarquizado, mas só está no sentido legalista, formal. Depois, as comunidades em si, individualmente, é que deviam ter a capacidade de se organizarem em rede."

O entrevistado RCA2, faz um chamado para o protagonismo e a rebeldia de cada comunidade escolar, no sentido de, efetivamente, ter em suas mãos o seu próprio destino. Não é sempre que o projeto da escola comporta o que deseja o Estado. "A sociedade, cada vez mais, tem tendência a funcionar em rede, cada um se considera como parte interventiva, como um dos que participou e interviu no resultado final, que é, ao fim ao cabo, a democracia na sua capacidade plena," defende RCA2. Assim entendida, a gestão da escola acontece não por obra de uma ou duas pessoas, mas de um grupo.

Sabemos que, aos poucos, o poder público tem se apropriado desse discurso prol democratização das instituições, gestado nos movimentos sociais e, assim sendo, não vislumbramos maiores dificuldades para que as escolas efetivem os seus colegiados, visto que, uma série de dispositivos legais orienta nessa direção. O principal desafio é o da formação política de cada comunidade, para não se deixar ser massa de manobra de políticas vendidas como democráticas, mas que no cerne trazem embutidos encaminhamentos ditatoriais.

2.6 CONSTRUINDO PONTES

No primeiro capítulo deste trabalho apresentamos o cenário do estudo, no que tange aos seus objetivos, justificativa, percurso metodológico e campo pesquisado. Anunciamos as nossas intencionalidades e escolhas de pesquisadora, que têm norteado a construção de uma tese comprometida em oferecer subsídios, para que se possa vislumbrar uma escola pública inclusiva: a *escola de todos (as)*.

Ainda no primeiro capítulo, assumimos o compromisso com um referencial metodológico que se vale, especialmente, das falas dos (as) entrevistados (as),

para revelar o objeto de estudo. Com este propósito, neste segundo capítulo ouvimos os (as) atores, atrizes e autores (as) sociais e a partir das suas falas extraímos a matéria-prima que defendemos como sendo invariante, para a construção de uma ponte segura, capaz de nos conduzir à *escola de todos (as)*.

Deixamos os dados falarem por si, para escrevermos sobre a matéria-prima que se mistura, amalgamando-se pelos seguintes elementos: *A formação do (a) cidadão (ã); A singularidade de quem aprende; A supremacia da dimensão pedagógica* e *A gestão colegiada*, cuja gênese remete-se às próprias falas de quem vivencia a experiência de implementar, coletivamente, um projeto político-pedagógico comprometido com a inclusão.

Por fim, é fato que sem matéria-prima não há pilares e sem pilares não há ponte. Assim, no terceiro capítulo cuidaremos de identificar os pilares que sustentam a ponte para a *escola de todos (as)*.

CAPÍTULO 3

Os Pilares da Ponte

para a *Escola de Todos(as).*

Foto 12 - Espaço de Trabalho do Núcleo de Aprofundamento.

3.1 ABERTURAS

> A escola tem de reencontrar a vida, mobilizá-la e servi-la, dar-lhe um objectivo; e para isto deve abandonar as velhas práticas, mesmo que elas tenham tido a sua majestade, e adaptar-se ao mundo do presente e do futuro. (Célestin Freinet)

A construção de uma ponte que permita a passagem de todos (as) as crianças e adolescentes para uma escola efetivamente pública, coloca-se, no âmbito deste trabalho, como imprescindível à cidadania. Através da pesquisa aduzimos um contributo propositivo, revelado de modo contíguo à escola, por ser esta a origem do problema em tese e pelo fato do campo de estudo ter sido uma instituição com a trajetória protagônica da Escola da Ponte. Servir é o desafio que se coloca à escola.

Contudo, a identificação dos pilares capazes de dar sustentação à ponte para a *escola de todos (as)*, aquela que, efetivamente, servirá, tornou-se essencial, porque já sabemos que sem pilares não há ponte e que sem ponte não há maneira segura de ultrapassar os limites impostos por uma escola excludente. Assim, partindo de um processo de reflexão sobre as próprias experiências na escola, cada entrevistado apresentou a "sua explicação do mundo de que faz parte" (FREIRE, 1997, p. 90), a partir de falas e posicionamentos que nos serviram de ferramentas para a defesa dos 04 (quatro) pilares: *Projeto, Liderança, Equipe* e *Famílias.*

As dimensões ou pilares, na forma aqui aduzida, guarda relação de interdependência, como acontece com a ponte de concreto armado, cuja estrutura fica comprometida quando há problemas em algum dos seus pilares. Foram recorrentes, nas falas dos entrevistados, referências à *crise*, ou seja, às dificuldades que a Escola da Ponte tem atravessado nos últimos anos. Deste modo, a partir da lógica que estamos tecendo este estudo, percebemos a crise como sendo decorrente de alterações nas dinâmicas político-pedagógicas, que acabam por comprometer a estrutura que dá sustentação ao projeto da escola.

Embora não exista subjugação entre pilares, é a extensão da Ponte que determina quantos são necessários. De certo, sabemos que *Projeto, Liderança,*

Equipe e *Famílias* apresentaram-se como sendo basilares e com eles já é possível uma ponte. Entretanto, diante da incompletude das construções humanas, defendemos que os atores e as atrizes sociais de cada comunidade façam o exercício de identificar outros pilares necessários, para tornar a ponte de cada um ainda mais segura. Do outro lado da ponte, a expectativa é que possamos nos juntar ao posicionamento de OE1, que afirma: “Eu aqui encontrei crianças verdadeiramente felizes na escola, e é algo que já raramente se encontra”, asseveração esta que entendemos não deva alimentar a falsa ilusão de que a ponte nos conduzirá a uma espécie de paraíso educacional, como avisa OE10: “Esta escola não é perfeita, a infância não é perfeita, as crianças não são perfeitas, nem têm que ser.”

A partir deste ponto procuraremos construir cada pilar, ao tecermos as falas dos (as) entrevistados (as), buscando os sentidos por eles atribuídos, ao se expressarem sobre cada tema, à luz da práxis pontista.

3.2 PROJETO

Embora nem sempre esteja no plano consciente, a atitude de projetar é uma condição natural do ser humano, nas mais diferentes situações. Entretanto, Boutinet (2002) denuncia que, nos últimos tempos, tem ocorrido um uso abusivo da idéia de projeto, gerando o que denominou de “desvios patológicos”, quando, em nome do projeto, há excessivos apelos à idealização de um futuro abstrato, em detrimento de um presente vivido. Para este autor “a mania do projeto nos conduz a um fluxo incessante de iniciativas através de uma fuga para o inexistente, que apresenta todas as virtudes em relação ao presente” e para reforçar a sua crítica sobre a efemeridade dos projetos, complementa: “[...] o que conta não é mais a coerência e a pertinência do empreendimento feito, mas a capacidade de esboçar novos empreendimentos” (p. 16).

No âmbito das políticas educacionais brasileiras e por extensão nas práticas de numerosas escolas, a transitoriedade dos projetos tem sido comum de ser observada. Sem a pretensão de esgotar a questão, defendemos a hipótese de

que tal fenômeno possa ser decorrente do caráter de obrigatoriedade imposto a quem simplesmente é chamado para executar projetos que foram idealizados por outrem. A concepção de projeto que aqui defendemos impõe que o indivíduo se proteja "das usurpações cada vez maiores de um certo burocratismo e, portanto, dos riscos que esse burocratismo invasivo o faz correr" (Ibid., p. 17), para que, verdadeiramente, o projeto seja o "identificador da escola [...]", como afirma OE7, ao tomá-lo enquanto norteador das práticas político-pedagógica da escola.

Entretanto, mais do que um documento estanque, o projeto da escola é uma obra humana em estado permanente de aperfeiçoamento, com base na realidade, nas necessidades, nos problemas de cada momento. Por ser complexa a realidade, não necessariamente vale se tomar integralmente o que disse Rousseau (2002, p. 85): "Em todo tipo de projeto, devem ser consideradas duas coisas: em primeiro lugar, a excelência absoluta do projeto, em segundo, a facilidade da execução."

O projeto é a condição que o coletivo de pessoas se impõe de fazer e refazer percursos, para "encontrar a sua própria resposta pra sua própria comunidade" (OE10). Essa capacidade de mutação, mantendo a essência, caracteriza o que seja um projeto para além do escrito e, por conseguinte, singular.

Durante a pesquisa foi freqüente ouvirmos o qualitativo *diferente*, em referência à Escola da Ponte, cuja explicação reside no próprio projeto que, inegavelmente, distancia-se do que praticam as outras escolas. Sempre em mutação, o *Fazer a Ponte* investe na capacidade de ser adaptado em respeito às diferentes demandas das crianças. A fala de RCA2 é bastante ilustrativa dessa idéia: "esta escola é diferente porque as outras são todas iguais entre si e com as devidas diferenças. Eu acho que há escolas com muito boas práticas e com muito bons resultados, mas, eu acho que esta é diferente, mesmo, é diferente mesmo." Para que tenhamos uma *escola de todos (as)* é preciso que as escolas sejam diferentes umas das outras, justamente porque as crianças, as famílias e as equipes são diferentes, ou seja, cada escola tem que ser uma escola, com identidade própria, com um projeto personalizado.

O fato de ser diferente, de implementar um projeto de inclusão, de formação na cidadania, é possível que sejam as principais motivações ou razões que têm atraído as atenções de centenas de educadores (as) brasileiros (as) que

cruzam o Atlântico, todos os anos, para visitar a Ponte. OE1 faz uma análise pertinente: “Esta escola tem um projeto, tem uma história, tem uma experiência de trabalho. Obviamente pode constituir um fator de estímulo pra muita gente que quer mudar as coisas e não pode e precisa de alguma inspiração, de alguma luz, ok.” Complementa: “[...] pode ter essa utilidade, agora, daí a querer transformar-se num modelo pronto a aplicar, compre que se vende e não sei que... tenho mantido algum distanciamento em relação a essas confusões..., procuro desmistificar.”

OE1 reforça a nossa idéia de que o projeto realmente é um dos pilares da ponte para a *escola de todos (as)*, por ser objeto da decisão de quem pensa e age e não de quem se entrega à reprodução de modelos. OE2 ensina-nos, sobre a importância das pessoas: “Para manter um projeto é preciso haver lucidez, clarividência, alguma paixão, algum sentido crítico, muita vontade de ir para frente”, atributos que de certo não faltaram na história do projeto *Fazer a Ponte*, pois o mesmo, conforme as palavras de OE1, “não existia se não existisse o professor Zé,” em alusão a quem ousou começar e com outros (as) traçar uma trajetória que já dura trinta anos.

O projeto é resultado da ousadia, da permanente busca da autonomia, que não é outorgada, mas construída, gestada no processo de educação política. “Pergunta-me: - sóis autônomos agora? eu digo: ainda não. Eu sou menos autônomo agora do que era em 76. Éramos autônomos, enganávamos o Estado. Éramos autônomos, porque fazíamos aquilo que era preciso”, sinaliza OE2, frente as conseqüências decorrentes da visibilidade e do reconhecimento do projeto, pelo Ministério da Educação.

A visibilidade trás consigo aspectos favoráveis e desfavoráveis. No caso pesquisado, os anos na *clandestinidade* garantiram a sua auto-organização, consolidação conceitual e a conseqüente implementação de uma cultura escolar, enquanto a visibilidade da última década trouxe-lhe prestígio social, mas acirrou os ânimos dos (as) opositores (as) das práticas libertadoras e a inveja de quem padece na repetição de velhas práticas. Com a saída do governo socialista, o Ministério da Educação, por razões ditas estruturais, quis extinguir o *Fazer a Ponte*. Não obstante aos méritos do projeto, OE1 avalia o que lhe pareceu determinante para a manutenção, quando dos enfrentamentos que se deram entre a Escola e o governo, já nesta década: “não é alheia a circunstância desta escola já ser

conhecida em Portugal, no Brasil e noutros pontos do planeta. Foi talvez este facto que fez com que a escola não fosse extinta, sumariamente, porque era esta a vontade do Ministro da Educação."

As diferentes conjunturas políticas também determinam os momentos de tranqüilidade e de crise da Escola da Ponte. O Contrato de Autonomia assinado com o Ministério da Educação, no ano de 2004, inaugurou uma etapa de rompimento com a instabilidade imposta pelas oscilações no poder público. Neste sentido, assim se expressou OE2: "o Contrato de Autonomia nos protege, porque independentemente da mudança de Governo, o Contrato mantêm-se, antes não. [...] o Contrato foi assinado na última semana do Governo de direita" (OE2).

Finalmente, as riquezas das falas dos (as) envolvidos (as) neste estudo, suscitaram alguns pares de palavras que se apresentam contextualizados nesta idéia de projeto, enquanto pilar: ruptura e continuidade; expansão e desafios; rejeição e identidade; crise e passividade; instalações e financiamentos.

3.2.1 Ruptura e Continuidade

Para Machado (2000, p. 39) "nossos projetos nos sustentam, sendo sustentados, por sua vez por uma arquitetura de valores socialmente acordados." O autor reforça o que dissemos lá atrás: a atividade de projetar é inerente ao ser humano e quando se trata de um projeto institucional, deve ser, essencialmente, coletivo. Tal afirmativa vai se fortalecendo, ao passo que mergulhamos no caso pontista, guiados pelas falas dos (as) entrevistados (as) da nossa pesquisa e, a partir delas, podemos constatar que o projeto da Escola da Ponte tem sido resultado de uma história marcada por rupturas, mas também pela continuidade das práticas que se mostram coerentes com o seu quadro de princípios e valores matriciais.

As falas de OE2 são autobiográficas e não há como fugirmos dessa circunstância, por mais que tenhamos o compromisso com a manutenção do anonimato dos entrevistados. Os seus depoimentos oferecem elementos fundamentais para a compreensão do que seja determinante para que um projeto comece e sobreviva por tantos anos, não obstante às crises. Vejamos o que diz: "A

razão de ser do projeto é uma razão pessoal. [...] o projeto começou da vontade de uma pessoa, que correspondeu às necessidades de muitas outras", ou seja, o projeto nasce sempre da escolha de alguém e se nutre da capacidade dessa pessoa agregar muitas outras. Eis que identificamos um primeiro elemento.

Como acontece com todo e qualquer tipo de projeto, o de uma escola sempre deverá pretender alterar o estado das coisas, porque é amalgamado por metas, que sinalizam mudanças para um novo jeito de fazer, tendo em vista materializar uma determinada intenção político-pedagógica. Por sua vez, se as metas dizem respeito a uma dada realidade, única e irrepetível, fica evidente que não podemos copiar as metas do outro, do mesmo modo que o jeito construído para atingir uma meta poderá não ser replicável. Portanto, temos aqui outro elemento a ser considerado, na tarefa de erguer o projeto, enquanto pilar, qual seja: os projetos são, condicionalmente, singulares.

Um posicionamento de OE2 apresenta-se extremamente esclarecedor, do ponto de vista da orientação: "Eu queria dizer que a minha razão de vida não é a Ponte, é aquilo que na Ponte aconteceu. É a ruptura de paradigma que aqui surgiu e que pode acontecer em qualquer lugar." Nesta fala ancoramos a expectativa de que este estudo fortaleça idéias de superação e de edificação de projetos, assim como fez a Escola da Ponte, que se desprendeu dos modelos tradicionais de organizar e conceber os processos de ensino e aprendizagem e a relação professor (a)/aluno (a), autorizando-se à autonomia, na construção de uma cultura escolar. A atitude de promover mudanças no instituído não parece ser uma tarefa das mais fáceis, considerando que conhecemos projetos de escolas que sobreviveram por não mais do que uma década, alguns deles despidos do protagonismo e marcados, unicamente, pela tentativa de tomar experiências exitosas, como modelos.

Manter um projeto envolve sempre alguma continuidade, num contexto de mudanças e atualizações. Começar é o primeiro grande desafio, porque exige uma gênese, uma história, uma razão, uma motivação. No caso do *Fazer a Ponte,* OE2 afirmou: "tudo confluiu para que junto com a minha capacidade de resiliência, que aprendi até os quatro anos de idade, levantar um projeto que eu nunca imaginei. [...]. Um projeto tem, sobretudo, uma origem existencial." Nas palavras do

entrevistado verificamos a força do sujeito histórico e da sua capacidade de mover-se, de ir pra frente, a partir das determinações do meio social e político.

Neste caso, OE2, baseado na própria experiência, coloca o projeto não somente como uma questão "técnica, política, pedagógica", mas também, "uma predisposição para viver, autenticidade, se quiseres, ou a busca dela", conforme disse ao abordar sobre o caso de o *Fazer a Ponte*. Para ele o projeto "tem uma herança cultural, social", que o anima, aliás, como é próprio das obras humanas.

Conforme OE2, o sujeito e a sua história são elementos preponderantes nas escolhas feitas por esse mesmo sujeito, o que não podemos afirmar que se constitua numa regra a seguinte equação: para cada pessoa que tenha uma história de vida marcada por carências na infância, teremos um bom projeto de impacto social. Entretanto, a pesquisa revelou o caso de um educador, que aliou a sua história pessoal com a experiência de educação política que vivenciou, gerando uma predisposição para realizar um projeto educacional intencionado para a transformação de uma realidade opressora.

As grandes alterações sociais, para OE2 são decorrentes de projetos e são processuais, porque "um projeto é para sempre" e "o mais importante que um projeto, é reconhecer que um projeto está sempre em fase instituinte." Em consonância com Boutinet (2002, p. 180), no tocante à denúncia sobre os usos e abusos do termo projeto, reforçamos que aqui estamos nos referindo ao projeto político-pedagógico da escola, que incorpora o compromisso educacional com o princípio da inclusão de todos (as). É justamente pela sua dimensão política, que não se restringe ao envolvimento dos (as) profissionais da educação e os (as) estudantes, mas também das famílias e de outros (as) atores e atrizes sociais. Contrariamente a perspectiva da provisoriedade, o projeto aqui defendido é gestado para ser tomado como atemporal e amalgamado pela convicção do inacabamento.

No APÊNDICE F (p.,276), na parte das transcrições das entrevistas gravadas, há relatos de OE2, que bem esclarece como foi o início do projeto *Fazer a Ponte*, o que nos parece caro nesta discussão. As freqüentes reuniões com as famílias e com os (as) professores (as) ajudaram a cimentar as bases do projeto. Os encontros diários dos (as) docentes tinham por objetivo a formação da equipe e nelas havia discussões voltadas à definição do perfil do (a) professor (a) e do (a)

aluno (a), num processo coletivo. “Alunos que não denotassem alguns indicadores de autonomia não poderiam ser colocados em situação de autonomia. Professor que não denotasse indicadores de solidariedade na equipa, não poderia agir, entretanto, na solidariedade”, lembra OE2.

A ruptura com a cultura escolar que alimenta a individualidade entre os educadores e a submissão das crianças frente aos adultos, mostra-se substancialmente necessária, quando se trata de um projeto que tem por finalidade *fazer a ponte* para a *escola de todos (as)*. Na escola estudada houve a quebra com a monodocência, para que os (as) educadores (as) pudessem interagir e se co-responsabilizarem pelo êxito do projeto coletivo e às aprendizagens das crianças.

Por outro lado, como antídoto para a subserviência das crianças aos planejamentos dos (as) professores (as), foi instituído a planificação realizada por elas próprias, que nos primeiros anos de projeto era semanal e atualmente é por quinzena. Essas mudanças foram se dando de maneira gradual e sistematicamente avaliada pela equipe e pela assembléia. “[...] lembro do primeiro grupo, quando os três fizeram o primeiro grupo, foi semana a semana, dando carta de alforria aluno a aluno, durante cerca de três a quatro anos. Foi seguro”, conta-nos OE2, com a firmeza de quem sabe que as mudanças não acontecem a *toque de mágica*, assim como a quebra de um paradigma só acontece com a fundamentação teórica pertinente à reflexão na/sobre a prática, que possibilita o rompimento, mas com a implementação de algo novo.

Em fase instituinte, a continuidade de um projeto depende da autoria coletiva de uma equipe pensante, que estude e reflita, teoricamente, em busca de respostas para as interrogações do cotidiano. Até parece um paradoxo, mas, neste momento, a continuidade do projeto da Ponte sinaliza ser tributária de uma ruptura, que talvez se configure em seu principal desafio: superar certa dependência intelectual em relação ao seu idealizador, que embora já esteja aposentado, é o único remanescente da equipe de 1976, ainda com alguma atividade na Escola. Operacionalizar essa medida implica num processo de consolidação da autonomia “porque senão continuamos dependentes de alguém que pensa e de muitos que realizam. Mas por outro lado é preciso esse alguém que pensa, mas não na função de pensar pelos outros, mas sim de ser aquele coordenador do projeto”, analisa OE2.

O projeto *Fazer a Ponte* passou por grandes alterações nos últimos cinco anos, ampliando-se até o terceiro ciclo, o que no Brasil corresponde ao ensino fundamental completo. Para OE10, é preciso adequar o projeto a essa nova realidade, pois "houve coisas que trouxeram enormes mudanças para esta escola, que foram o alargamento ao segundo e ao terceiro ciclo, que trouxe adolescentes, trouxe pré-adolescentes. A escola não estava preparada para adolescentes." Esta fala é representativa do que pensam vários (as) entrevistados (as), sobre essa nova condição, colocando-a como a razão central de algumas dificuldades, pelo fato de uma parte da equipe defender a manutenção de dispositivos pedagógicos históricos, mas que são avaliados como pouco significativos para a nova faixa etária atendida.

3.2.2 Expansão e Desafios

É inerente aos projetos exitosos em algum momento conviver com o desafio do crescimento, no sentido da expansão. Foi assim com o projeto *Fazer a Ponte*, que por duas décadas e meia funcionou sem a necessidade de organização por núcleos, pois com cerca de oitenta crianças e oito ou dez educadores (as) do primeiro ciclo, o trabalho acontecia sem que existissem sub-divisões. Porém, o atendimento educacional até o terceiro ciclo, trouxe consigo alguns desafios, sendo o principal deles: organizar a escola de modo a preservar o princípio do respeito à singularidade de cada criança e adolescente, em relação ao seu percurso de formação.

Para manter a estrutura do projeto e o respeito às diferentes etapas do desenvolvimento humano, na Escola da Ponte foram criados núcleos, que para OE13 são como "pequenas famílias [...]. Todos na mesma casa [...] que têm as mesmas horas das refeições, que se encontram, que conversam", mas estão em equipes específicas, responsáveis pelo andamento do trabalho do núcleo ao qual está ligada. Diferentes entrevistados (as) fizeram alusão às dificuldades decorrentes das mudanças com a expansão, o que aqui colocamos enquanto desafios ao projeto.

Entretanto, a ampliação não é percebida, necessariamente, como algo negativo, opinião de OE3, para quem "só faz sentido que uma criança que entra na Ponte faça um percurso escolar contínuo." De fato, na etapa da observação da pesquisa foi possível avaliarmos os efeitos da formação iniciada com uma criança de 6 (seis) anos e que a Escola tem a oportunidade de concluir aos 14 (quatorze) anos, na fase adolescente. O amadurecimento em relação ao perfil do aluno (a) e o alcance das aprendizagens dos objetivos curriculares estava presente no grupo de estudantes que concluía o terceiro ciclo, vindo de uma experiência de pelo menos 9 (anos) na Escola da Ponte.

Por outro lado, percebemos os reflexos, no coletivo, das enormes dificuldades entre aqueles (as) que ingressaram na Escola já adolescentes, vindos (as) de experiências com propostas distintas daquela autonomia que é trabalhada, desde cedo, à luz do projeto *Fazer a Ponte*, nas diferentes situações. As palavras de OE4 confirmam: "A entrada maciça de alunos o ano passado para o segundo ciclo que não estavam habituados a estar no projeto e continuam a entrar [...], normalmente não entram pelas melhores razões e isso também complica um bocado a vida."

Nessa fala fica realçada a abertura à inclusão, mas sugere uma reflexão sobre a necessidade de gerenciamento desse acesso, até para que a Escola seja de todos (as). Neste sentido, alguns cuidados são necessários, para que não venha a se transformar em instituição de atendimento, majoritariamente, às crianças e adolescentes excluídos (as) de outras escolas, seja por questões sócio-emocionais ou limitações orgânicas e psíquicas. Esses casos não são a maioria na sociedade e também não deve ser em grupos sociais, como a escola, pois, inegavelmente, são pessoas que precisam de uma maior atenção, para que possam se inserir numa cultura de reforço à autonomia e para o desenvolvimento integral, em condições plenas.

Quando pretende a inclusão, seja qual for o tipo de controle quanto ao acesso, é certo que a Escola sempre terá conflitos de interpretação do seu próprio projeto. OE5 lembra: "Esta é uma escola inclusiva, que nunca disse não para nenhuma criança" e RCA1 reforça: "Nós não podemos esquecer que a Escola da Ponte sempre foi uma escola inclusiva." Não obstante a essa clareza, recai sobre a comunidade um desafio maior, frente aos problemas de convívio social de alguns

estudantes, pois incluir esses casos não é tão simples ou restrito à retórica. O processo de formação na cidadania é obstaculado, quando começa depois de quatro ou cinco anos de passagem por outras escolas, como analisa OE7: "conciliar os hábitos que, à partida, estavam habituados e tentar realmente integrar-se dentro deste novo mundo, dentro deste ideário que, à partida, não é fácil, não é fácil para quem não tem um percurso anterior."

Para OE9 a ampliação da população da escola, não somente dos (as) estudantes, mas também dos (as) professores (as), que chegam com "novas culturas pessoais e profissionais" tem sido, efetivamente, um desafio ao projeto. Essas pessoas, quando chegam em grande número, acabam por provocar alguma desestabilidade na equipe, porque tende a acontecer um descompasso entre as mudanças pessoais e profissionais a serem enfrentadas e o tempo necessário para que aconteçam no seio de um debate, que só faz sentido se fundamentado no ideário que sustenta o projeto.

Reconheçamos: são as afinidades do (a) profissional com os princípios do projeto da escola, que atenuam as discrepâncias em sua prática e, por conseguinte, os desafios de gerir insatisfações em relação à realidade encontrada. A possibilidade de escolha do projeto imprime um enorme diferencial, pois as descobertas de afinidades, próprias do primeiro momento de contato, são substituídas pela ação consciente, situada num marco conceitual.

A expansão da Escola da Ponte, nesta última década, impõe desafios decorrentes do encontro de estudantes e professores (as) com um projeto educacional diferente. As palavras de RCA4 se constituem num emblema de tal assertiva: "[...] a Escola está mais rígida, mais fechada e isto meteu-me um pouco de confusão, porque se eu sabia o que era o projeto antes, quando estive cá com algumas visitas e na altura estava cá o Pacheco." A rigidez parece ser a opção por um caminho mais seguro num momento de transformação, que torna-se inevitável que ocorram mudanças e, portanto, "instabilidade", estado que RCA4 define: "o que está escrito no projeto, na prática, neste momento, não está a funcionar, na prática não está a funcionar, está mais no escrito do que no praticado".

Ainda assim, é no projeto *Fazer a Ponte* que RCA4 confia e afirma, seguro da sua escolha: "[...] a ser numa escola qualquer, que seja, que seja nesta, até porque eu acredito no projeto, acredito na filosofia desta escola." O comparativo

acentua-se quando enfatiza: “[...] eu quero que sejam as memórias [de escola] mais positivas para a ‘N’. Não quero que neste momento ela crie experiências negativas.” Com isso o entrevistado separa bem a Escola da Ponte das outras escolas e é nela que credita as melhores expectativas à formação da filha. RCA3, com base na própria história escolar cheia de traumas, corrobora, ao dizer: “Eu sempre tive uma admiração muito especial pela maneira como a Ponte trata o ensino”.

Tratar da expansão do projeto da Escola é também falar na ampliação da equipe e do número de estudantes atendidos (as). O perfil desse público conta bastante, especialmente do corpo discente, pelo envolvimento e co-responsabilização que é esperado por parte das famílias. Sobre esse perfil, RCA1 organiza em grupos: primeiro “há um grupo de pais que estão ali na escola porque conhecem o projeto e pensam que este projeto é ótimo e eu vou tentar que o meu filho aprenda da melhor forma possível e seja feliz.” Segundo, há “pais, em porcentagens não sei responder, que poderão ir pela própria questão da comodidade”, por se tratar da escola mais próxima de casa ou que facilita o deslocamento da criança. Por fim, no terceiro grupo “há um grande número de crianças que lá estão, entretanto não falei dos pais, falei de crianças, porque, entretanto, as crianças estão rejeitadas das outras escolas”.

O reconhecimento do compromisso do projeto da Escola da Ponte com a inclusão fica evidenciado no terceiro grupo. Segundo RCA1 são estudantes que chegam “por indicação de psicólogos, de médicos. A Ponte já surge como a última alternativa para que aquela criança atinja determinados, mínimo de sucesso [...] e consiga aprender algo ou então crianças que foram rejeitadas das escolas”, ou seja, “crianças que foram expulsas,” conclui RCA1.

Nessa composição, a escolha livre do projeto, a Ponte como possibilidade real e a comodidade, são as principais motivações que definem a comunidade escolar da Ponte, sejam estudantes ou profissionais que lá trabalham. Aduzimos a hipótese que, quando o percentual de livre escolha do projeto é feita por pelo menos 70% do seus utentes, são garantidas as condições de sucesso, mesmo diante das políticas de expansão. O zelo, no equilíbrio desses percentuais, determina a proporção dos desafios e as possibilidades de enfrentá-los sem maiores traumas, criando as condições seguras para a implementação do projeto.

3.2.3 Identidade e Rejeição

O PPP, no sentido que estamos a defender, congrega as especificidades que permitem que uma escola seja reconhecida no meio das outras, ou seja, trata-se de uma identidade construída dentro de uma rede de sentidos. É a partir dessa idéia que falamos do projeto institucional, amalgamado da "maneira como uma comunidade escolar toma consciência de sua identidade e afirma-se em sua autonomia, desenvolvendo principalmente vínculos de colaboração entre seus membros" (BOUTINET, 2002, p. 194). Para o autor o objetivo seria fazer dos membros "parceiros: pessoal administrativo, professores, alunos e pais" (id.).

Segundo OE3, a ausência de harmonia, verificada no seio da equipe, é decorrente da dispersão da mesma em relação ao projeto da escola, que deve funcionar como bússola, para todos os fazeres. Guiar-se por princípios divergentes àqueles que orientam o projeto, é ter a certeza de abrir o caminho para a instalação de conflitos, o que parece ocorrer a uma parte dos que ingressaram na Ponte sem o conhecimento necessário e até sem identificação com o seu referencial teórico-metodológico.

A experiência estudada revela, realmente, uma escola que tem identidade, condição que mobiliza rejeição por parte de alguns. "Este projeto põe em causa as próprias dinâmicas das outras escolas, põe em causa as formas de trabalhar, pela maneira que trabalhamos e nos organizamos" (OE3). Nessa fala, observamos o quanto é forte a autoria da instituição e o comparativo que impõe às outras escolas, pelo que realiza. Na opinião de OE8, o fato de ser diferente faz com que a Escola da Ponte não seja bem aceita pela demais escolas, porque "tudo que é diferente incomoda e, portanto, não, não sobrevive, mas só que ela vai sobrevivendo, com estas coisas todas, mas ela vai sobrevivendo."

Essa rejeição ao projeto *Fazer a Ponte* é analisada por ERCA, que percebe o potencial que tem o projeto para por "em causa o trabalho dos professores, nesse sentido. Eu acho que é um bocadinho, um bocadinho a essência do povo português, é assim: tudo que se faz melhor é uma chatice, porque depois vão exigir sempre o melhor." Pelo que consegue realizar, a escola revela uma cultura que

considera os direitos humanos, que desmistifica concepções pedagógicas arraigadas em pedagogias opressoras, esvaziadas do compromisso social.

O projeto pontista tem inspirado a formulação de políticas públicas para a educação portuguesa, por vezes destoantes dos interesses dos (as) professores (as), como é o caso do aumento da carga-horária, sem o aumento da remuneração, para fazerem o atendimento às crianças que depois das 16 horas não têm com quem ficar em suas casas. OE12 explicita o que já ouviu fora da Ponte: "'tudo isso foi por causa do vosso regulamento interno'. Eu digo: sim, mas nós já fazíamos isso. E falam: 'é, mas vocês são os culpados de agora nós trabalharmos mais, porque vocês lá, na vossa escola já trabalhavam assim'".

A diversificação do perfil dos estudantes da Escola é um dos pontos que caracterizam a sua identidade. RCA2 lembra que já foram "acusados de escola elitista", mas que isso não corresponde à realidade, porque a Ponte sempre incluiu a todos (as), "desde órfãos de pais vivos, que vivem em instituições de solidariedade, até filho de pessoas com muitas possibilidades de até por os miúdos em escolas privadas [...], portanto, temos de tudo." Outro ponto é a idéia de processo, de constante aperfeiçoamento do projeto, que pôde ser visualizado por ERCA que teve três filhos na Escola, em épocas diferentes. Para este entrevistado "o mais novo encontrou o projeto da Ponte mais elaborado, portanto ele usufruiu mais do projeto da Ponte do que o irmão, porque já estava mais elaborado, portanto ele enriqueceu-se mais do que o irmão".

A construção contínua do projeto, num contexto de inacabamento já realçado, é ponto de preservação da sua identidade, desde que se faça à luz da intencionalidade político-pedagógica e dos princípios claramente definidos na concepção. Para OE11 a Ponte é especial, porque trabalha de forma que é possível o (a) professor (a) chegar a todos (as) os (as) estudantes, porque não está sozinho numa sala de aula, mas atuando em cooperação com outros (as) colegas, dividindo as conquistas e dificuldades.

Em sendo verdade que a identidade está diretamente relacionada à autonomia, OE4 chama a atenção para o estado de permanente elaboração e reelaboração do projeto, que envolve: "O quê que está a fazer e para que. Essas duas coisas é que definem a autonomia, quer dos miúdos, quer dos professores, quer da escola". Para OE4 essas duas perguntas devem ser feitas por cada um (a)

porque “enquanto as pessoas não perceberem isso, estão a fazer porque alguém disse que é assim que faz, não é?” O entrevistado esboça um problema recorrente nas escolas: a dependência dos (as) professores (as) e, conseqüentemente, dos (as) estudantes. Na sua análise crítica, afirma que para o (a) professor (a) “é mais simples não ter que pensar muito, não ter que chatear muito. É fazer o serviço e pronto, está feito, não é?”

Entretanto, em projetos como o da Ponte não faz sentido a servidão, no sentido de substituição da autonomia. “A aposta na autonomia. Eu acho que esse é um desafio para todos e não só para os profissionais da educação, para os pais também, para os educadores, para que todos tenham responsabilidades” (OE1). Para o mesmo entrevistado “o sentido da educação é o sentido do permanente reforço da autonomia do educando”, que impõe desafios na gestão pedagógica que promova o alcance desse objetivo.

Com base em casos do cotidiano escolar, oferecemos sentidos sobre o que nos diz OE1 acerca dos riscos da excessiva teorização sobre a autonomia, esvaziada da atenção à prática: “eu receio que nós estejamos a pedir demais e a esperar demais de certos alunos que não têm ainda maturidade, em vários planos, [...] para tirar proveito da autonomia, talvez excessiva, que lhes é outorgada.” A entrada em massa de crianças, adolescentes e professores (as), oriundos (as) de outras experiências escolares, aumenta essa preocupação, porque redobra a necessidade de atenção por parte de quem já conhece o projeto. Os (as) que já estão na Escola são fundamentais para ajudar a quem chega, na tarefa de reconhecer os princípios e práticas que permeiam a cultura da Escola.

Compreender a dinâmica da Ponte, no contexto de uma intencionalidade político-pedagógica, demanda tempo, sobretudo porque a autonomia é um valor central e assim como os demais não é uma questão de outorga. A diversidade de dispositivos pedagógicos se insere numa unidade, “porque tudo está interligado” (OE3) e falar de apenas um deles, isoladamente, é ter ciência que “sempre vai ficar incompleto,” opina o mesmo entrevistado. Essa idéia é ilustrativa da imagem da rede, que é tecida a partir de fios que se entrecruzam e se unem através de nós.

Podemos perceber que, na Ponte, dispositivos pedagógicos dialogam entre si e se complementam, para responder ao que pretende o projeto. Desta feita, apesar dos desencontros e dos desagrados momentâneos, que

comprometem as relações interpessoais, OE7 afirma: “Parece uma situação contraditória comigo, porque eu continuo a entender que é um projeto que se justifica que exista.”

3.2.4 Crise e Passividade

A Etimologia ensina que o vocábulo crise tem origem no latim e no grego. Resumidamente, significa momento decisivo difícil, de mudança súbita, ação ou faculdade de distinguir, julgar. Já passividade vem do latim e em gramática é a voz passiva, contrário de atividade. As ações de decidir e mudar amiúde são aquelas que geram dificuldades e alguns desequilíbrios, porque alteram quadros e costumam mexer no aparentemente estruturado. A crise provoca inseguranças e, segundo o dicionário Houaiss, a Medicina sugere ser o “momento que define a evolução de uma doença para a cura ou para a morte.” Por analogia, a crise sinaliza uma nova etapa do projeto: superação de estágio conturbado para crescimento e amadurecimento, tornando-se ainda melhor ou, ao contrário, estagnação, que conduz ao fim.

Apesar dos problemas há uma convicção por parte de OE2 sobre o que dirão da Ponte no futuro: “Vão dizer dela o que nunca fez. Sabe por quê? Foi a primeira vez, que eu saiba, na História da Educação, que uma escola provou que a utopia é realizável e provou durante muitos anos” (OE2). Essa crença põe em evidência a capacidade realizadora e ao mesmo tempo de superação das pessoas, a ação que sufoca a passividade. Nas palavras de OE11 fica claro o quão é determinante o humano para o êxito do projeto: “Eu acho que o segredo do projeto agüentar, é cada elemento que estar a trabalhar, acreditar nele. Nós acreditamos no projeto, eu acho que o projeto agüenta.” Essa idéia se complementa com o seu contrário: “se nós fizermos de conta e trabalharmos sem acreditar nele, ele não se sustenta. Agora se nós acreditarmos no projeto e o tivermos dentro de nós, nós transmitimos isso a todas as pessoas,” conclui OE11.

O sentido de pertença e a identificação de cada pessoa com o projeto que toma parte, são colocados como segredo para a continuidade e, portanto, para se

transpor as crises naturais dos empreendimentos coletivos. As diferentes falas dos (as) entrevistados (as) dão conta da crise que atravessa a Escola da Ponte, nos últimos anos. Na opinião de OE2 a crise é representada pelo afastamento das pessoas das orientações matriciais do projeto, porque a "solidariedade é algo que se elabora e reelabora com os outros. Aqui não há solidariedade, aqui há uma autocentração." E há essa "autocentração dos professores, porque neste momento não há qualquer relação e se não há relação não há solidariedade" (OE2). Atrás falamos dos efeitos da expansão em curto tempo do projeto *Fazer a Ponte* e na fala de OE2 temos a confirmação de qual seja um dos antídotos para a crise: a necessidade de cuidar das relações, de zelar para que as pessoas se conheçam, ao passo em que se reconhecem no projeto.

Já para OE1 a crise é interpretada por outro ângulo, como sendo um estado permanente de "interrogar a realidade, nunca nos darmos por satisfeitos, estarmos sempre a interrogar a realidade e interrogar a nós próprios." OE1 liga o questionamento à crise: "Esta interrogação tem que ser permanente, portanto, este projeto tem que estar sempre em crise, se não estiver em crise está morto". Com isso, coloca a pessoa, a ação e o inacabamento das realizações como partes constitutivas do projeto.

A certeza de que o projeto é vivo e que deve se renovar, cotidianamente, abre espaço para a pergunta e para a busca de soluções. Trata-se de um quadro coerente com o modo da Escola da Ponte conduzir os seus processos. OE1 afirma: "tenho impressão que este projeto não consegue sobreviver se não estiver em crise permanente. Este projeto esteve sempre em crise, sempre. [...] precisa da crise para sobreviver, de outra forma é asfixiado por suas debilidades todas", isso porque os projetos não são perfeitos.

Sem receio de sermos repetitivas, achamos por bem chamar a atenção para a análise feita por RCA1, que também associa a crise à expansão do projeto *Fazer a Ponte*, que implicou no recebimento de um elevado número de estudantes e professores (as) com histórias escolares anteriores. Essas crianças e adolescentes trazem uma cultura de baixo investimento na formação do (a) cidadão (a) e as suas atitudes acabam por gerar desequilíbrios nos grupos de que tomam parte. Assim, "torna-se muito difícil, em pouco tempo, reeducar essa criança

ou essas crianças e quando há uma avalanche dessas crianças torna-se difícil fazer o trabalho, o trabalho que seria normal," comenta RCA1.

Contudo, a crise é o projeto pulsante, portanto, obra de quem age. Só se produz crise em meio à ação. Já a passividade nunca será positiva, porque é estéril, até mesmo da possibilidade de se cometer erros. É paralisante. Na crise, a passividade é destruidora, pela sua languidez e poder de aniquilamento. A de sempre valer mais a crise do que a passividade e os projetos agradecem.

3.2.5 Infra-estrutura e Financiamentos

Sem que sejam necessários estudos aprofundados, é ponto pacífico: a imensa maioria das escolas brasileiras, por exemplo, padece de uma infra-estrutura adequada às necessidades de aprendizagens e bem estar das crianças e jovens. A cena do cotidiano nos respalda para essa afirmativa, sem receio de cometermos equívocos. O atraso é flagrante, pois elas carecem de itens básicos, relacionados às instalações físicas, material didático-pedagógico, equipamentos, novas tecnologias e recursos humanos.

De uma forma ou de outra, parece ser esse também um dos problemas de paises como Portugal, tanto é que na apresentação do seu "Projeto Escola mais Humana", Marques (1997, p. 101), professor português, defende que "criar e/ou rendibilizar/valorizar espaços exteriores daria um aspecto humano, acolhedor a uma escola que se pretende inserida no meio colaborante e interactiva." Neste quesito, as fraturas do *sistema* educacional brasileiro são postas as claras, quando ainda nos deparamos em lutas pela humanização dos espaços internos das salas de aula e não somente dos espaços externos a elas. O autor também afirma que "um espaço organizado, limpo, agradável desperta, treina, suscita organização, limpeza, respeito pelos e nos utentes" (id.).

Não há quem discorde dos efeitos positivos junto à comunidade, de um prédio escolar atrativo, com espaços bem cuidados e preparados em consonância com o projeto da escola. Estamos a falar das boas condições, que fazem com que todos (as) se sintam bem ao estar na Escola e com ela estabelecer uma relação de

identificação. Se isso é verdade, é, portanto, inadiável que se altere a realidade adversa das instalações físicas das escolas brasileiras, algumas delas entregues ao abandono.

Referindo-se ao que gostaria de modificar na Escola da Ponte, se estivesse ao seu alcance, OE5 afirmou que faria dela "uma escola mais bonita, no aspecto físico". Em seguida, justifica: "Ela é bonita, mas em termos físicos não acho muito bonita. Acho que são os pavilhões. Não gosto dos pavilhões. Acho que eu gostava mais de umas salas mais coloridas, não sei." Sobre esse tema, também ouvimos diversos visitantes opinarem sobre as cores, que poderiam ser mais presentes na parte física e nos utensílios da Escola da Ponte, de modo a torná-la mais alegre.

Durante a entrevista, AE fez comparações entre a Ponte e as demais escolas portuguesas: "As outras escolas são grandes, têm condições pra tudo, têm bar [lanchonete]". Essa fala evidencia algo que estamos afirmando desde o começo: guardadas as proporções, a Ponte tem dificuldades semelhantes àquelas vivenciadas por escolas brasileiras, constatação que faz cair por terra certezas construídas por desavisados (as) que residem deste lado do Oceano Atlântico. Via de regra, as pessoas acreditam que a Europa é um oásis e que em todos os paises há um sistema educacional de ponta. A singularidade da Escola da Ponte reforça a idéia do quanto é determinante o protagonismo da comunidade escolar, o que pode se desenvolver em qualquer país de regime político democrático.

Segundo OE2, o Estado não oferece à Ponte o mesmo tratamento destinado às outras escolas, restando-lhe reaproveitar materiais de outras instituições. Nas suas palavras: "As mesas, as cadeiras e tudo o mais, nós vamos às escolas que recebem materiais do Estado, porque não nos dão, recuperamos o material perdido, pintamos e tá ai." Outras fontes de recursos garantem as condições de funcionamento do projeto: "As mesas foram os pais que compraram com o dinheiro dos pais, os computadores são dos financiamentos, todo material é de financiamentos próprios (OE2)." Esse quadro suscita uma reflexão: se por um lado a escola não deve se limitar aos recursos oriundos do Estado, quase sempre aquém das necessidades, por outro não deve obscurecer a sua responsabilidade, sob o risco de render-se à lógica da política neoliberal.

Neste sentido, OE2 lembra: “Quando se fala da autonomia, fala-se sempre da autonomia pedagógica, da autonomia administrativa. Não te esquece da autonomia financeira.” É mesmo para não esquecer, mas defendemos que a progressiva autonomia financeira aconteça em duas dimensões: a primeira no campo da integral gestão, pela escola, dos recursos que são previstos no orçamento, de acordo com o seu porte. Segundo, com a abertura para que cada escola articule a geração de recursos por outras vias.

No que diz respeito à gestão dos recursos, urge que se implemente uma política que, a partir do número de alunos (as) e de um orçamento elaborado pela escola, sejam lhes repassados os valores correspondentes. Deste modo, caberia a cada unidade educacional adquirir livros, equipamentos e material, fazer a recuperação das instalações físicas, comprar alimentos, contratar, remunerar e promover a formação continuada dos (as) profissionais, tomando por base as necessidades do projeto político-pedagógico. Acreditamos que, assim procedendo, haveria uma aplicação mais racional dos recursos.

Ao Estado, via órgãos gestores da educação, caberia as seguintes funções: “definição, execução e controlo de políticas nacionais e locais; afectação global de recursos; regulação de processos; estímulo ao desenvolvimento e mudança; avaliação de resultados; compensação das desigualdades” (BARROSO, 2005, p. 83), sem implicar na execução e no engessamento de um conjunto de ações massificadas para todas as escolas, a exemplo de como ocorre atualmente.

A auto-organização da Escola da Ponte tem viabilizado recursos financeiros para além do orçamento aportado pelo Ministério da Educação. Em função da legitimidade do seu PPP, promove cursos e “esses cursos dão muito dinheiro, os professores não ficam com um centavo e vai tudo pra escola”, relata OE2, para esclarecer como a Ponte “tem de tudo”, sem receber nada além do que o Estado remete às outras escolas. Complementa: “fazemos projetos e temos dinheiro entrando na escola. As outras escolas não fazem isso e são dependentes de tudo. Estágios. Nós ganhamos muito dinheiro com estágios aqui dentro.”

Como dissemos, a tecnologia educacional construída, coletivamente, na Escola, credencia a equipe a passá-la adiante, gerando dividendos para a sustentabilidade da mesma. A legitimidade do projeto *Fazer a Ponte* tem possibilitado a realização de iniciativas exitosas, na área da formação de

professores (as), inclusive no Brasil. Todo esse empreendedorismo nos parece positivo e oportuno, sem que implique, como já dissemos, atenuar a responsabilidade que cabe ao poder público.

RCA2 chama a atenção para o problema dos políticos portugueses deixarem de cumprir com os compromissos que assumem perante a população, o que não é diferente do caso brasileiro. Sobre o tema, na sua análise é comum "com a maior das facilidades e leviandades, dizerem: nós autorizamos isto, nós vamos fazer isto, podem contar que em determinados tempo ou prazo as coisas vão se concretizar e, de seguida, esquecem-se das promessas que fizeram". A falta de ética, na política, produz fracasso, cotidianamente, e na escola não é diferente, sobretudo naquelas esvaziadas de um projeto educativo assumido pela coletividade. Consideremos, pois, que infra-estrutura e financiamentos estão amalgamados nos destinos das Escolas.

3.3 LIDERANÇA

Líder ou liderança são palavras que fazem parte do léxico do mundo contemporâneo, com maior destaque no meio empresarial, na área de Administração, como lembram Formosinho e Machado (2000, p. 127). No segundo setor é mais freqüente se evocar a figura do líder, alguém que é capaz de coordenar equipes, tendo em vista projetos, com objetivos e metas a serem atingidas em curto, médio e longo prazo. É essa busca incessante por resultados, de modo a fazerem as pessoas e as empresas cada vez mais competitivas, que tem alimentado uma poderosa linha editorial de auto-ajuda, cuja principal promessa das publicações, é guiar os (as) leitores (as) na tarefa de se tornarem líderes.

No primeiro setor, que compreende a gestão estatal, a baixa presença de projetos ou o caráter provisório dos mesmos, pode ser o motivo central da baixa existência de lideranças, mas, também, a ausência de lideranças pode ser determinante para a carência de projetos. Resumidamente, defendemos que as lideranças só se constroem em meio a projetos e que projetos só se sustentam quando há líderes. É provável que tenhamos aqui indicativos que justificam as

carências no funcionamento dos serviços gerenciados pelo Estado: faltam-nos projetos coletivos e gestores líderes.

Entretanto, no setor público é comum ouvirmos referências preconceituosas sobre líder ou liderança, mas o fato é que nos mais diferentes meios, seja político, social, econômico, educacional, cultural, nos âmbitos público ou privado, será sempre necessário a presença de alguém ou de um grupo de pessoas cujas ações e palavras ajudem outras a pensar e a agir em consonância com princípios e escolhas coletivas. Para tanto, urge que se supere a concepção arraigada de chefia, no sentido pejorativo predominante nas organizações, onde por vezes a dominação e a tutela são amalgamadas na idéia de liderança e, por conseguinte, asfixia a autonomia, a autoria e o protagonismo dos atores e das atrizes sociais.

Formosinho e Machado (2000, p. 128) falam no (a) líder formal, aquele (a) que está na posição de gestor (a). Para esses autores, dele (a) é esperado que "tenha em conta o conhecimento e as perspectivas dos professores, trabalhe estreitamente com eles de forma a promover o respeito pelas experiências de cada um e reconheça as suas áreas de ignorância, parcial ou profunda e as dos outros." Trata-se, portanto, de uma liderança pedagógica e não de uma ditadura a partir do poder exercido por uma ou mais pessoas em situação de domínio e manipulação das demais. No âmbito deste trabalho não faz sentido pensarmos em hierarquia dentro da equipe do projeto e sim em autoria coletiva.

A verdade é que durante a nossa pesquisa as constantes recorrências ao caráter imprescindível do (a) líder ou da liderança foram tão fortes quanto à própria existência de o projeto *Fazer a Ponte*, o que nos faz situá-lo enquanto um dos pilares que sustenta a ponte para a *escola de todos (as)*. Logo, sem liderança falta uma coluna na ponte, o que acaba por comprometer a sua estrutura, tornando-a insegura para a ultrapassagem. A partir deste ponto, veremos o quanto a comunidade da Escola da Ponte reconhece a essencialidade da liderança que, historicamente, faz parte da estratégia de manutenção do seu projeto. Nos tópicos *Efeitos do Líder Histórico*, *Impressões de um Líder* e *Transição da Liderança* as falas dos (as) entrevistados (as) nos ajudam a construir este pilar.

3.3.1 Efeitos do Líder Histórico

Como bem afirma OE1, o projeto *Fazer a Ponte* "só tem se sustentado, porque há exemplos de dedicação extraordinários" entre as pessoas que lá estão e entre aquelas que por lá passaram. Inegavelmente, um bom exemplo é o do seu idealizador, o professor José Pacheco, que deu os primeiros passos, nos idos de 1976, para que o projeto viesse a se tornar aquilo que conhecemos. É pacífico o reconhecimento da importância desse educador e da sua liderança histórica, durante três décadas de projeto, condição que também pudemos verificar junto aos que revelaram discordâncias com alguns dos seus encaminhamentos.

Poderíamos aqui transcrever várias páginas, contendo diálogos que mantivemos com os (as) entrevistados (as), palavras colocadas de maneira poética, para falar desse educador. Com base em nossas experiências em escolas brasileiras, jamais encontramos um professor que mobilizasse tantos sentimentos, mas acima de tudo gozando de um respeito irretocável dos seus pares e das famílias dos (as) estudantes da Escola. Ao solicitarmos dos (as) entrevistados (as) que falassem sobre líder ou liderança na Escola da Ponte, em quase todos os casos as primeiras palavras eram de referências ao *professor Zé*, o José Pacheco.

A fala de OE11, converge com muitas outras: "o Zé é o pai de tudo, porque tudo começou com ele [...]. É ele quem tem sustentado o projeto, é quem lhe tem orientado, é ele quem tem, ao fim ao cabo, orientado a nós, é o Pacheco." Isso nos remete a pensar sobre a dependência das pessoas em relação ao criador, ao idealizador do *Fazer a Ponte*, mas ao mesmo tempo evidencia a entrega de um profissional ao seu trabalho, que o mesmo entrevistado analisa como sendo alguém de "uma força incrível. [...] quando ele tem um objetivo ele luta até o fim e foi essa força interior que fez com que ele agüentasse tanto. Tem uma força fora do natural." Essas palavras de certa forma mitificam o líder histórico, distanciando as pessoas da possibilidade de caminharem por elas próprias.

OE11 reforça a idéia do mito, da figura onipresente, "fora do natural", que tornou-se o José Pacheco para a comunidade da Ponte, quando diz: "pra nós era nosso ídolo e continua a ser. [...] É quase uma magia. [...] Eu ainda não consigo vê-lo fora da escola. [...] É a tal magia, percebes? Mesmo não estando, ele está."

Dessas falas extraímos pelo menos três características que acreditamos não deveriam faltar ao líder: perseverança e persistência na tarefa de atingir os objetivos; conhecimento, para ser capaz de aprender junto, mas também orientar; carisma para fazer por merecer o reconhecimento e respeito da sua equipe de trabalho. No seu relato, OE11 fala em *ídolo* e em *magia* e, a partir do que vimos e ouvimos em seis meses de pesquisa em campo, preferimos falar em determinação e legitimidade, ao analisarmos o papel que tem tido o professor José Pacheco, no contexto do projeto *Fazer a Ponte*.

Durante a pesquisa acompanhamos o drama de uma Escola que por trinta anos seguidos contou com a forte presença do educador que idealizou o seu projeto educativo e que agora se vê próxima a orfandade ou na incerteza quanto ao desejo ou não de se tornar independente desse líder histórico. Vejamos a opinião de OE3: "[...] o afastamento dele não foi muito feliz, porque foi numa altura em que nós ainda estávamos com grandes desequilíbrios dentro da equipa, ele teria que está por perto." Careceria questionarmos sobre o lugar da autonomia nesse processo, mas, para uma reflexão segura, este trabalho teria que adentrar na dimensão histórica do *Fazer a Ponte*. Para esta pesquisa nos basta refletir sobre falas que dão conta da necessidade do completo afastamento do José Pacheco da Escola e sobre aquelas que expressam inquietações frente à realidade que tem sido o afastamento desse professor da coordenação do Projeto, em decorrência da sua aposentadoria.

Na mesma linha, a opinião de OE3 acaba por ser justificada por OE5, ao destacar que o José Pacheco tem uma experiência da qual padecem os demais e complementa: "[...] eu não sei nem explicar, mas pronto, sem ele isso não tinha crescido da forma que cresceu. Acontece que, ao longo desses anos, foi ele sempre o coordenador disto e acho que o projeto ficou muito dependente dele, eu sinto isso". O que OE5 não consegue explicar ousamos fazê-lo, ao identificarmos no idealizador do projeto uma enorme disposição para realizar, nutrida pelo forte compromisso social e político com uma educação libertadora para as crianças, não obstante o grau de dependência que possa ter se solidificado por ter permanecido, quando, sem a pretensão de generalizar, sabemos que o mais comum é as pessoas transitarem por muitas escolas, talvez por ausência de um PPP que as faça criarem raizes.

José Pacheco iniciou um projeto para vida toda e o agarrou como o seu grande desafio de vida. É desta forma como entendemos que o Projeto foi tornando-se dependente dele e ele do Projeto, numa simbiose completamente consciente. OE5 afirma que apesar de reconhecer a sua importância, a comunidade não pode viver eternamente dependente. Por outro lado, OE4 entende que há um processo de afastamento que tem acontecido de forma demasiadamente rápida, embora defenda que deva mesmo ocorrer. Na seqüência, uma fala desse mesmo entrevistado referenda a importância da liderança do Pacheco e o seu grau de pertença à Escola: "Ou ele confia muito em quem cá estar ou ele não está a pensar muito bem, acho eu. Acho que ele está a fazer uma força grande para deixar de estar presente na escola." Ou seja, o afastamento definitivo da Ponte é uma decisão de responsabilidade, unicamente, do José Pacheco, cuja repercussão poderá ser positiva ou não.

Toda confiança que é depositada por uma comunidade num único educador, suscita questionamentos, que as falas dos (as) nossos (as) entrevistados (as) vão nos fazendo compreender as várias facetas de um mesmo aspecto do cotidiano de uma escola, ao construir a sua trajetória de fortalecimento do projeto político-pedagógico. OE6 lembra os tantos anos que o professor Pacheco esteve na posição de líder e observa: "mas o tipo de liderança que teve foi mesmo de líder, ou seja, não foi coordenador. Ele foi líder de uma equipa." Neste sentido OE6 produz uma reflexão extremante crítica e por isso rica, quiçá capaz de explicar uma das dimensões da crise vivenciada no momento, no que tange ao grau de dependência da equipe da Ponte, em relação ao José Pacheco: "Eu acho que a maior parte dos orientadores educativos que passaram por aqui não refletiram muito sobre o porquê das suas práticas."

Acima, num recorte de fala, OE6 denuncia um dos problemas que por vezes acomete os líderes muito fortes: orquestrar, até de maneira inconsciente, ações excessivamente ordenadas. E complementa: "[...] o professor Zé conseguiu fazer com que todos agissem simultaneamente, de acordo com o projeto. Nem sempre eles foram capazes de refletir sobre isto, o porquê de fazer." Aqui, recorro aos estudos de Alarcão (1996; 2002), educadora portuguesa, que tem se dedicado à produção acadêmica em torno do tema *escola reflexiva* e *professor reflexivo*, com

base em autores americanos como Schön e Kenneth Zeichner e em Habermas, filósofo alemão.

Para Alarcão (2002, p. 219), é necessário que a ação do professor seja, "na atualidade, realizado em equipa e o conhecimento profissional dos professores como entidade coletiva (e já não como indivíduos isolados) constrói-se no diálogo do trabalho com os outros e na assunção de objectivos comuns." Com isso queremos afirmar que a reflexão permanente na e sobre a prática é condição à autonomia e à aprendizagem. Uma escola que pretende a autoria e o protagonismo dos (as) atores e atrizes sociais requer um contexto em que profissionais, estudantes e famílias pensam, opinam, escolhem, argumentam, negociam, decidem juntos (as).

Embora entendamos a proposta de *escola reflexiva* (ALARCÃO, 2002) como sendo fundamental para a independência de um projeto político-pedagógico, não podemos esquecer que o líder histórico é produto da própria história da instituição. Ao que apuramos, enquanto muitos outros (as) educadores e educadoras passaram pela Ponte, o José Pacheco permaneceu, solidificando uma paternidade sobre o projeto, que é reconhecida, mas também carregada de problemas que afetam a continuidade da iniciativa, pela falta de uma liderança.

Na opinião de OE1, a superação dos problemas vivenciados pela Ponte, dependerá de conseguir "resolver o problema do líder histórico". Com efeito, o mesmo entrevistado afirma: "Esta escola precisa de facto de um líder, não sei se de um líder. A liderança pode ser compartilhada." Transformamos uma afirmação de OE8 em questionamento, para tentar responder o que fazer, então, com uma realidade em que "quando se fala da Ponte o Zé Pacheco está lá"? Mesmo estando aposentado, o Pacheco continua a ser o nome mais rapidamente associado à Ponte.

OE1 e outros (as) buscam nos estudos da Psicanálise, de Sigmund Freud (1856-1939), especificamente na categoria *Complexo de Édipo* (FREUD, 1924), a explicação para essa situação de vinculação entre a Ponte e o professor Pacheco. Vejamos a sua análise: "Em parte este projeto é criação do Zé e esta escola atravessa uma fase quase edipiana, que é como se tornar independente do criador, como ser autônoma, também ela?". Para OE1 "é de facto uma questão edipiana: como matar o pai? Se o pai não se mata a si próprio, como matar o pai?" É entre

os 3 e 5 anos de idade que o *Complexo de Édipo* manifesta-se na criança em relação aos seus pais, em plena fase fálica, quando sente maior necessidade de proteção. Essa fase vai encontrar as maiores possibilidades de resolução, quando chega à puberdade e o (a) adolescente consegue substituir o seu objeto do amor.

Somente justifica-se a reflexão que fizemos acima, pela via da analogia, face às tantas alusões dos (as) entrevistados (as) à teoria freudiana. Podemos aduzir que entre 3 e 5 anos um projeto de escola atinge o estágio crítico de incerteza quanto à sua continuidade. É nesse momento que a liderança define-se e é provável que quando o (a) líder decide por proteger o projeto, constrói laços fortes de pertencimento e de realização pessoal que o faz dedicar todas as atenções até os 8, 10 anos, quando deve deixá-lo caminhar com autonomia.

Pelas falas e práticas observadas durante a pesquisa, o José Pacheco transgrediu todos esses prazos, chegando ao final de três décadas numa posição de soberana liderança, que ao que tudo indica não foi tão positivo para a continuidade do próprio projeto. OE1 analisa o cenário da Escola da Ponte e sentencia: “O problema desta escola é o problema do criador que cria a criatura, que mata a criatura ou se afasta dela e deixa a criatura respirar e seguir o seu caminho ou então apropria-se dela, confunde-se com ela e ela morre com ele.” O entrevistado diz ser “curioso” o fato do criador há sete anos afirmar ter “consciência disto”, da necessidade de se distanciar. Entretanto, “continua a entender que esta escola é a sua criação e, portanto, as coisas confundem-se. O criador e a criatura confundem-se e continuará a confundir-se e isto dar asas, dar asas”.

Há uma corrente que afirma que a Escola da Ponte não depende mais e também não deve depender do José Pacheco. Porém, OE7 é cauteloso: “por outro lado, quer dizer, para isso acontecer deveria já está preparada para dar um passo à frente.” OE4 concorda com o seu colega, mas ressalta: “Eu acho que o professor Zé está a se suicidar, na minha opinião. Eu acho que ele está a se suicidar, claramente, e acho que está cedo demais.” Cumpre-nos questionar: quais são as razões para que uma única pessoa lidere por tantos anos um mesmo projeto? OE7 fala da necessidade de preparo da Escola para superar a dependência e OE4 entende que o afastamento do Pacheco está ocorrendo cedo demais. Logo, parece ficar claro que o seu afastamento desencadeia uma mudança na maneira da

escola se auto-organizar, para que outras pessoas se fortaleçam e assumam o papel que lhe coube em três décadas de dedicação.

A crise vivenciada na Escola da Ponte, que esta pesquisa revela, através das observações e das falas dos (as) entrevistados (as) não é identificada somente no que diz respeito à liderança ser exercida há 30 anos pela mesma pessoa, mas as falas evidenciam o quanto essa transição tem sido sofrível para a comunidade. O sofrimento também ocorre pelo constatação de que há um investimento à mudança da liderança. Vejamos o que diz OE9: "O que eu sinto é que neste momento o Zé Pacheco tem um peso cada vez menor, na grande maioria das pessoas e penso que algumas pessoas gostaria de tê-lo pelas costas, é aquilo que eu sinto." Com uma equipe reformulada e o Pacheco aposentado, esse processo de mudança é bem mais facilitado.

Entretanto, no fragmento de fala acima destacado, aparece de maneira transparente o incômodo que a presença do líder histórico sucinta na equipe. Na seqüência, OE9 fala do muito que esse educador ainda tem a fazer, a dizer e a ensinar na Escola, mas afirma: "as pessoas sentem-se incomodadas com ele, sentem incomodadas quando o lêem no papel, quando ele entra nos espaços. [...] eu vejo-o como alguém que vai ajudar e quando eu não concordo, eu digo-lhe." Durante a pesquisa pudemos acompanhar o José Pacheco realizar um tipo de acompanhamento de o projeto Fazer *a Ponte*, nos períodos em que esteve em Vila das Aves e na Escola. O seu trabalho é reconhecido e acolhido nas palavras de RCA1, "ele é uma pessoa que beneficia de facto: vem, analisa, observa, faz apontamentos e se calhar, às vezes, esses apontamentos que ele vai fazer em equipa, algumas pessoas encaram-nos como pessoais e isso é que não pode ser." Era realmente comum vê-lo a circular pelos espaços e, às quartas-feiras, dia da reunião da equipe, distribuía textos onde abordava as suas observações durante a semana, sem revelar os nomes ligados aos fatos.

Nos textos, Pacheco analisava os casos do cotidiano, com base no projeto, convidando o (a) leitor (a) à reflexão. Essa era a sua metodologia de interação e de intervenção. Segundo OE9 "para a maioria das pessoas, neste momento, ele incomoda" e algumas pessoas sentem-se incomodadas com a sua presença, porque "ele é uma pessoa exigente e exige que as pessoas

fundamentem as coisas, porque ele também não é uma pessoa fácil. Agora ele tem um certo carisma, junto aos miúdos, que eu não consigo ter, pronto."

Esse carisma equilibra a dimensão da exigência e reforça a sua liderança. Logo, a sua história no Projeto o faz se sentir autorizado a influenciar nas decisões da Escola, apesar de, oficialmente, já não ser mais da equipe, conforme menciona OE10: "temos o professor Zé Pacheco que está fora, mas que está dentro, que não está cá, mas de repente chega e muda tudo o que acha que deve mudar". O mesmo entrevistado, indiretamente, acaba justificando as dificuldades do *Zé Pacheco* de não intervir: "temos uma coordenação muito jovem, que tá a aprender [...] mas está a aprender como é que coordena uma equipa que [...] só teve um coordenador com aquele carisma." E finaliza: "o grande problema da Escola da Ponte é ser uma organização que depende do carisma de uma pessoa."

Na sua análise, OE10 evoca a importância da definição de papéis e o princípio da autonomia, para garantir a sobrevivência do projeto. Apresenta a importância da escola tornar-se autônoma da presença do José Pacheco, mas contando com ele nesse processo, para atenuar os riscos. OE10 ensina: "a escola tem que se preparar nessa autonomia, tem que recorrer a ele como um recurso esporádico, mas tem que encontrar as suas próprias respostas." Por outro lado essa participação parece difusa, porque o mesmo entrevistado, revela: José Pacheco, "diz: vocês têm que decidir sobre o vosso caminho, mas por outro lado volta e é capaz de em pouco tempo dizer um montão de coisas, de definir regras e fazer propostas, como alguém que está na equipa."

As falas dos (as) entrevistados (as) são de uma riqueza extraordinária, no sentido de nos possibilitar conhecer os efeitos produzidos, na instituição, pelo líder histórico, as dificuldades desse líder promover rupturas com essa condição e da comunidade tornar-se autônoma. OE10, afirma: "No passado era muito difícil ter uma posição contrária à dele, toda gente o seguia, porque ele é muito bom falador, muito bom comunicador, ele é um homem, pronto, é fantástico." O seu carisma faz com que, na opinião de RCA1, consiga êxito na defesa das suas idéias. Ele "consegue dizer as coisas às pessoas e as pessoas entendem, perfeitamente, aquilo que ele diz e ele não lhes impõe. É diferente: o Zé Pacheco é um líder, não é? no sentido verdadeiro," talvez como Araújo (1999, p. 92) fez questão de realçar:

"se por um lado o professor [...] surge com protagonismo, também pude ouvir dizer que ele trabalha em equipa e que divide responsabilidades."

Já vimos que Habermas defende que a capacidade de argumentar, objetivando o entendimento, não se constrói no vazio e sim a partir de requisitos que qualificam o espaço para o diálogo. RCA1 confirma tal assertiva, comentando: "Em termos pedagógicos é uma pessoa [Pacheco] de referência e, portanto, é muito fácil ele apresentar uma proposta viável, uma proposta que se encaixa bem em sua cabeça". Completa, colocando os (as) demais em posição de inferioridade: "mas pra nós temos que demorar, se calhar ir pra casa pensar, elaborar, estudar."

A condição de ter pensado um projeto para toda vida e ter se tornado o líder da comunidade escolar que implementa tal iniciativa, constituem-se em pontos determinantes para que o líder histórico resista afastar-se, apesar de afirmar o contrário. A permanência física parece que lhe dar a segurança da continuidade da sua obra, assim como alimenta a confiança de parte da equipe e dos pais, em especial.

Nas palavras de OE10, o José Pacheco "criou isto [o projeto *Fazer a Ponte*], ele vive disto, sonha isto, continua a sonhar isto, de ter aqui um pré-escolar", de implementar um projeto na certeza do inacabamento, do eterno aperfeiçoamento, do fortalecimento, "portanto, é um homem de posições muito fortes e com uma fé, uma determinação muito grande, um ousado e um louco, porque tem que ser um louco pra conseguir levar isto adiante" (OE10). A loucura referenciada decorre das tantas lutas que marcam o percurso do projeto, em trinta anos de rebeldia, de enfrentamento às contradições das políticas educacionais massificadoras.

Mestre, um título que OE13 afirma conceber somente a Jesus Cristo e ao José Pacheco. Ao primeiro no sentido da humanidade e o segundo do conhecimento pedagógico. Na sua análise, o Pacheco é um educador que teve a coragem de ousar "fazer diferente e, em conjunto com outros, porque, as coisas, nunca se faz sozinho, não é?" Para ele o Pacheco "conseguiu mudar a educação [...], conseguiu trazer os pais pra dentro da escola, não para falar de faltas disciplinares, mas para dizer: o que vamos fazer com o seu filho?" Essas falas continuam a nos oferecer pistas sobre o perfil esperado de quem exerce liderança.

AE, ressalta: “Há muita gente que gosta e há muita gente que não gosta do professor Zé Pacheco”, evidenciando que o líder legitimado também não tem a unanimidade. Complementa: “É pena, é pena ele abandonar isso, porque é capaz disto não sobreviver, só se alguém tomar conta disso, senão, com ele fora, é capaz disso se acabar, mas muita gente não gosta porque isso aqui é um bocado prisão.” A idéia de *tomar conta* diz muito para esta discussão, porque sugere os componentes do cuidado, do zelo que se deve ter com o PPP e da energia que requer seja desprendida para que se desenvolva em condições plenas. Refletimos: é comum profissionais da educação dedicarem-se de tal forma aos projetos das suas escolas?

Os receios de AE são os mesmos de RCA2, que localiza o *Fazer a Ponte* como sendo uma construção que em muito depende da liderança firme do José Pacheco, objeto “pelo qual lutou uma vida inteira. Bastava que ele desistisse, estou convencido que se ele desistisse hoje, amanhã isto estaria com uma grande precipitação temporal e o projeto deixava de ser”. Há nesta fala um reforço à idéia do projeto condicionada a uma pessoa, mas também reforça a proeminência do PPP ao aduzir que sem ele “a escola passava a ser mais uma, entre as outras tantas que existem” (RCA2).

RCA2 fala do terreno das hipóteses, mas procura refletir sobre o que teria sido determinante para o *Fazer a Ponte* atingir o atual estágio de reconhecimento: “eu acho que é uma coisa pessoal, muito própria e não partindo de uma vontade, é quase de uma obsessão, mas salutar, sadia, não é? não é possível desenvolver-se e atingir um patamar deste.” Assim, volta à idéia do criador, do líder, reforçando: “tem que ser obcecado pelo objetivo que se pretende, se não for, tchau, não, não chega lá [...]. É sempre indispensável que aja um líder, uma idéia e que ela seja desenvolvida de uma forma com garra, porque senão não é concretizada.”

O José Pacheco, reiteradas vezes afirma que já cumpriu o seu papel, no âmbito do projeto *Fazer a Ponte,* porém, assim como outros entrevistados, RCA2 entende que ele continua a ser o “líder natural de tudo que é a Escola da Ponte e o projeto da Ponte, mesmo estando numa posição de aposentadoria.” Essa certeza decorre da constatação de que “basta que ele esteja, basta que ele diga, basta que ele aconselhe para fazer pensar, fazer refletir sobre o que está a ser dito.” E aqui a reflexão ganha lugar de destaque na fala de RCA2, que percebe o líder histórico da

Escola da Ponte como sendo alguém que influencia e que, portanto, tem a possibilidade de cuidar para a manutenção do projeto.

Assim, podemos concluir que um dos problemas das lideranças históricas, com reconhecido grau de influência sobre uma determinada comunidade, é o de conseguir afastar-se dessa posição, deixando espaço para que possa (m) emergir outro (as) líder (es). RCA4, afirma: "o mentor do projeto aqui da Escola da Ponte, o Zé Pacheco, provou que o projeto pode funcionar, mas ainda não provou que pode funcionar sem ele, aí a questão. Sem ele ainda não está provado que funciona." Certamente caberá à própria comunidade provar que pode ser autônoma e capaz de dar continuidade ao projeto, até valendo-se do perfil de líder associada a de coordenador, como sugere o próprio RCA4: "é preciso alguém a coordenar, um pedagogo, um filósofo, o tal sonhador, não é? a coordenar."

3.3.2 Impressões de um Líder

Apesar de termos clareza do nosso objeto de estudo, aqui e acolá nos ocorrem perguntas, do tipo: será que tratar de especificidades do projeto da Escola da Ponte contribui para a escola brasileira? Abordar sobre as *Impressões de um Líder* é mais um desses momentos, que faz com que retornemos ao objetivo deste estudo, tentando não fazer desvios tão acintosos. Assim, em se tratando da construção de uma ponte que permita a passagem para a *escola de todos (as)*, evocar as vozes dos (as) protagonistas de uma experiência implementada em três décadas, revestem-se da maior relevância, porque decorrem de uma práxis.

No tópico anterior vimos como repercute a atuação do líder histórico de um projeto educativo, na percepção de diferentes entrevistados (as). A preponderância de uma personagem tornou-se visível em meio às falas sobre a cena político-pedagógica pontista. Os discursos tornaram óbvia a identidade daquele que se tornou o grande líder da Escola da Ponte, assim como as falas autobiográficas desse líder, arrolado entre os nossos entrevistados (as), determinaram à impossibilidade de manter o anonimato que a pesquisa em Ciências Sociais

recomenda. Da interpretação das falas saltou o presente tópico, que poderá ser esclarecedor, para o (a) leitor (a) que o tema desta tese venha a interessar.

Destacamos, entretanto, que jamais solicitamos a OE2 que falasse sobre si, visto que não estamos desenvolvendo um estudo na linha de *História de Vida*. Porém, a torção entre as idéias de projeto e de liderança, revelada a partir da experiência do *Fazer a Ponte*, fortalece a tese de que são elementos complementares. Durante a entrevista, o *Líder Histórico* da Escola da Ponte foi generoso ao nos apresentar um conteúdo precioso, com base em três décadas de implementação de um mesmo projeto político-pedagógico. Uma das conclusões a qual chegou, ele expressa com alguma convicção: "[...] se torna necessário em qualquer projeto um líder e eu vou acrescentar um termo: carismático" (OE2). Eis, que, agora, o entrevistado destacou um novo qualitativo para o líder, idéia que justifica: "Os projetos humanos ainda precisam, contrariamente ao que eu gostaria que fosse, ainda precisam de um líder e aqui surge um problema: não há neste momento, não emergiu da equipa um líder carismático."

A palavra carismático integra o léxico das religiões cristãs, sendo, nos últimos tempos a denominação de uma tendência do catolicismo bastante disseminada. Os dicionários associam carismático às palavras dom e missão, mas também como sendo um adjetivo que distingue um indivíduo dos demais. Para OE2 "um líder carismático leva tempo para emergir e para ser aceito" por uma comunidade e, na seqüência, faz uma declaração com base na sua história, no seu caso: "eu não seria presunçoso se dissesse que eu fui um líder carismático e que ainda sou, mas lamento que continue a sê-lo, porque não tem que ser o projeto a imagem do Zé, tem que ser o projeto a imagem do futuro, de quem vier a ser."

Das falas acima podemos compreender que o líder carismático abriga todos os sentidos grafados nos dicionários, do ponto de vista que as falas dos entrevistados abrem à expectativa de que o líder diferencie-se, efetivamente, das outras pessoas e assuma o projeto como uma missão, dedicando todos os dons de que é possuidor, a serviço da implementação do projeto. Sobre essas capacidades OE2 destaca: "Sempre que eu ajo eu tenho uma boa estratégia, porque não é suficiente ter uma boa idéia, é preciso ter estratégia e foi isso que deu a este projeto os trinta anos que ele tem."

Estratégia, um termo utilizado entre os militares, em seus planos de guerra, ao mesmo tempo também trata-se de um sistema pensado para alcançar bons resultados num empreendimento. O líder estuda, constrói e discute estratégias com a equipe da qual faz parte, tendo em vista a missão institucional e aquilo que está previsto no projeto coletivo. O desafio dos projetos humanos é conjugar, na construção de uma estratégia, princípios, meios e fins, num espaço de coerência.

Um projeto sem pessoas capazes de pensar estratégias, é pouco provável que sobreviva por muito tempo. Do alto da sua experiência, OE2 afirma: “Eu não sou melhor e nem pior que os outros, mas eu sinto que sou uma aberração,” ou diríamos que talvez seja alguém que trabalha muito bem na construção de estratégias, respaldado pela determinação que o faz perseguir uma missão. O entrevistado explica o motivo de se autodenominar como sendo uma aberração: “Eu não penso como a maioria, eu não ajo como a maioria, eu não resigno-me com a maioria, eu recuso-me a vegetar socialmente com a maioria e isso encontro noutras pessoas. Num projeto, uma pessoa dessas é muito perigosa”.

Dar-se o direito de pensar de um jeito próprio, combinado, unicamente, com as necessidades do projeto, é carregar à ação o compromisso com a autoria, e a capacidade de fazer escolhas, que deve permear uma pessoa, um grupo, uma equipe. Essa condição de dissidência do estabelecido, por vezes gera alguma rebeldia, que é o próprio confronto autonomiaXheteronomia. A Pró-atividade é inerente ao (à) líder e a todos (as) de uma comunidade pensante. OE2 opina: “socialmente eu sou um perigo muito grande, mas num projeto é preciso, porque todos fazem, não é um sozinho que faz, porque um sozinho, coitado, não faz nada. Sozinho é um coitadinho, mas se ele conseguir contagiar, uma equipa faz.”

A fala acima, quiçá expressa o que falta acontecer na Ponte, pós-aposentadoria do José Pacheco: surgirem pessoas com a capacidade de contagiar. Essa habilidade ainda faz falta à coordenação atual, o que contribui, segundo OE2, para o retardamento do seu total afastamento da orientação ao projeto. Disse-nos: “estou cansado da Ponte. Eu penso que a mim interessa não é ficar nos lugares onde as coisas estão feitas. É ir questionar, é ir modificar, é ir contribuir para criar algo novo onde é preciso que o novo aconteça”.

O entrevistado refere-se ao Brasil, numa alusão aos tantos trabalhos que tem desenvolvido com grupos de educadores (as) em eventos abertos ou fechados, com dezenas, centenas ou milhares de participantes. O José Pacheco sabe da expectativa da comunidade escolar, em relação ao seu afastamento ou permanência na orientação ao projeto pontista e cuida de fazer o seguinte destaque: "[...] são as pessoas que têm que perceber que têm que matar o pai ou deixar-me suicidar, falando freudianamente, e avançar com uma proposta a partir da coordenação que existe, de quatro ou cinco pessoas" (OE2). E condiciona os avanços: "depois da Comissão Instaladora ir embora." Aqui, demarca um tempo para que a Ponte comece um novo ciclo, na resolução dos seus problemas, declarando a aposta que faz no trabalho da coordenação.

3.3.3 Transição de Liderança

Parece já estar clara a nossa defesa de que os projetos necessitam sempre de uma liderança. No caso da Escola da Ponte o trabalho de um líder marcou anos a fio, mas a instituição vive um momento de promover mudanças, para que o seu projeto possa sobreviver. Essa discussão é por demais oportuna, porque se é verdade que sempre existirão os líderes, é certo de que eles não são para sempre e em algum momento deve haver transição. Assim como o entrevistado OE4, OE1 acredita que "depois de lideranças pessoais muito fincadas a tendência é para lideranças coletivas, coletivas." Essa opinião reflete o quão é complexa a substituição de um líder por outro (a) líder. Sugere a liderança compartilhada, realizada, por exemplo, por uma equipe de coordenação, como alternativa intermediária.

A liderança coletiva, enquanto ponto de transição ganha força quando o mesmo entrevistado afirma: "é natural que nos próximos anos possa emergir desta equipa alguém que, não só nos próximos dez anos, mas nos próximos vinte anos, alguém com a importância que teve o Zé nos últimos trinta." Até surgir uma nova personagem que lidere, vale, portanto, uma coordenação capaz de liderar a sua comunidade. OE1 diz não enxergar ninguém naquele momento, mas depositara a sua crença de que é possível sim surgir um líder, expondo a expectativa de que a

liderança coletiva não seja, necessariamente, definitiva. Para tanto, o entrevistado reitera características do líder, já realçadas neste trabalho, quando afirma que os educadores da Ponte "precisam é perder o medo, precisam perder o medo, precisam ser mais autênticos, precisam de ler, precisam de refletir, precisam de estudar, precisam de [...]. Há aí matéria humana, há aí gente muito boa" (OE1).

Essas últimas palavras de OE1 são respaldadas por OE2, que diz: "eu não posso ir enquanto as pessoas que cá estão não dominem, conceitualmente, o projeto." O passo para vir a se tornar um líder e independente disso, para tomar parte no projeto, é antes de tudo comungar com a sua proposta e aprofundar-se teoricamente nos seus pressupostos. Para OE2 esse ponto é inegociável e é com muita firmeza que sentencia: "quem não quiser fazer isso, que vá embora já!" A mesma convicção é partilhada por OE3, que entende ser "preciso uma liderança e uma liderança forte, não de autoridade, mas de conhecimento, de alguém que seja da vontade coletiva."

Na opinião de OE4, num momento de transição como o vivido pela Escola da Ponte, a reflexão e o debate dos (as) educadores (as), à luz do projeto, tornam-se vitais para que "percebam o que estão a fazer", conforme já destacamos: "quando as pessoas perceberem o que estão a fazer, este líder muito forte passa a ser desnecessário, até porque é muito mais difícil ter esse líder muito forte num grupo de trinta ou de quarenta, do que num grupo de seis ou sete." Assim pensando, o conhecimento de cada um sobre o projeto, funciona como uma espécie de carta de alforria em relação ao líder, ao mesmo tempo em que a fala torna visível o problema de se manter a orientação de um único líder em equipes numerosas. OE4 sintetiza: "o que se quer é que as pessoas saibam o que estão a fazer e por que estão a fazer e neste sentido, pelo menos liderança muito forte, eu acho que não deve existir, não deve existir."

As práticas autoritárias são tendenciosas a quererem definir o (a) líder através de decreto ou qualquer tipo de determinação. Não é raro se verificar confusões de entendimento, sendo mais comum à idéia de que assumir um cargo de direção, de coordenação, de gestão implica na pessoa tornar-se líder, como se pudesse fazer parte de um embrulho. OE4 diz bem, quando coloca que a liderança "consegue-se pelo que a pessoa faz, não é por se dizer líder. É líder porque vai

fazendo com uma autoridade que as pessoas vão reconhecendo, não é? esse é um processo que demora muito tempo para se construir."

Numa espécie de reforço à profundidade que envolve a capacidade de liderar, recorremos, ainda, à análise de OE7, que fala do trabalho esforçado que tem sido desenvolvido pela coordenação da Escola da Ponte, mas ressente-se da ausência de um (a) líder capaz de congreguar pontos de vistas, que faça a mediação no processo de atualização das práticas. Carece que todos (as) estejam "atentos exatamente àqueles princípios que tornou esse projeto diferente do de qualquer outra escola, que faz com que esta não seja uma escola comum e só fará sentido se houver aquilo que a distingue das outras, não é?", lembra o entrevistado.

A senha para ser possível transitar a liderança de uma pessoa para outra, parece ser mesmo o conhecimento e o carisma. Basta pensarmos que OE10, levantou a questão do investimento que foi feito nas pessoas que ingressaram na equipe, nos últimos dois anos, selecionadas a partir dos currículos. Esse perfil não foi suficiente, porque carisma não se explicita em currículo, como aponta o entrevistado: "São pessoas muito boas, muito motivadas, mas completamente desorientadas, porque não tinham a quem recorrer, por quê? Porque a equipa que estava cá desde o ano passado também continua desorientada, né?" Ou seja, faltava-lhes o (a) líder.

O desequilíbrio vivido pela comunidade e, especialmente, no seio da equipe, decorre de uma situação nova, cujo desafio maior é conseguir ultrapassá-la. Para tanto, a etapa de transição precisa ser percebida como natural, desde que os atores e atrizes sociais tenham plena consciência do projeto e a ele adiram livremente. Essa clareza ajudará, por exemplo, a compreender as oscilações da coordenação, em relação às decisões e o peso que ainda é dado à opinião do José Pacheco.

Para falar da indefinição do líder histórico da Ponte, OE10 faz uma reflexão crítica: "não está completamente fora e nem completamente dentro, mas seria importante se soubéssemos até onde ele está disposto a entrar". Entendemos ser esta uma dimensão da maior importância, para que a transição possa se efetivar. A incerteza tende a conservar, em nome do porto seguro. As observações de OE10 são motivadas pela constatação de que às vezes a coordenação "toma

decisões que depois são completamente contestadas pelo Zé Pacheco e as pessoas ficam inseguras". E completa: "às vezes em decisões importantes ele não está e achamos que ele deveria está e em decisões menos importantes ele está. Há muita inconsistência e eu acho que é mal. Tira muito a liberdade."

A materialização da transição atende por liderança coletiva, mas num cenário em que, tanto o José Pacheco quanto os (as) profissionais da equipe, poderão ou não facilitar esse processo. Neste sentido OE12 opina: "Acho que ele [José Pacheco] quer se afastar, mas ele tem medo, mas nós temos que nos libertar dele, nós temos, nós temos. Libertar no sentido de vivermos sem ele." A liberdade e o viver sem ele implica, sobretudo, em domínio conceitual do projeto, de preferência por parte de todos (as), porque se o *Fazer a Ponte* é um projeto de vida do seu precursor e o afastamento deste será conseqüência da certeza da continuidade da sua obra.

Por enquanto, não obstante a comunidade escolar saber que é necessário fazer a transição, a liderança do José Pacheco é reforçada quando os pais avaliam que, na Escola, há "gente que está a trabalhar mal" (RCA3). É como se o líder fosse o responsável pela formação dos (as) profissionais, conforme compreendemos as afirmações do mesmo entrevistado, complementando a fala anterior: "eu já disse, porque não sabe trabalhar bem, não é por falta de vontade, é por falta de conhecimento e ninguém nasce ensinado, é preciso se formar e é preciso no geral atingir os objetivos, não é?"

Essa idéia de formação é alimentada em falas como a de RCA4, para quem na Ponte "tinha que ter alguém, um pensador, um filósofo, um pedagogo, um sonhador, essa pessoa que poderia ser o Pacheco ou não, neste caso não é [...] poderia ser qualquer pessoa que esteja envolvida e compreenda o tipo de sentimento que gira à volta desta escola." Essa pessoa ou esse líder reproduziria, junto à equipe, "aquilo que acontece com os alunos: os que sabem mais ajudam os que têm mais dificuldades. Vejo a liderança no sentido de ajudar, de trabalhar em conjunto, percebes? [...] Tem que haver pares e nunca pirâmides" (OE13).

3.4 EQUIPE

Segundo o Dicionário Houaiss, *equipe* significa um "conjunto de pessoas que se dedicam à realização de um mesmo trabalho". Trata-se de uma palavra de origem francesa, que se refere aos "que preparam uma embarcação para viagem" e é provável que venha daí a expressão *estamos no mesmo barco*, em referência aos que estão juntos numa mesma iniciativa e são co-responsáveis pelos resultados.

Num dos seus trabalhos sociológicos, Touraine (1998) dedicou-se a discutir se é possível vivermos juntos e sobre como podemos combinar identidade e participação na vida social. Para tanto, o autor aborda as idéias de sujeito e de ator social, estando a primeira idéia contida na segunda, conforme a sua afirmativa: "O sujeito recusa reduzir a organização social ao mercado e a identidade à comunidade. Por ser impossível aceitar a dissociação completa do mercado e das comunidades, construí a idéia de sujeito, que torna por seu turno possível a de ator social" (p. 101).

Neste sentido, o autor amplia a idéia daquele sujeito que, em nome da preservação do indivíduo, da busca da legitimidade e da autonomia, limita as possibilidades de conviver com os outros. O ator social "se define por uma relação com outro ator social que supõe a definição de papéis, de estatutos, de formas de organização e autoridade, portanto, de normas" (TOURAINE, 1998, p. 100). Portanto, a relação e tudo o que dela decorre, demarca o território para além do sujeito, cujo principal desafio seria o de preservar a liberdade individual, no âmbito dos papéis que assume no meio social.

Neste estudo estamos a defender a idéia de ator e atriz social exatamente por concordarmos com Touraine a partir das interfaces que é possível estabelecermos com as idéias de mediação social em Vygotsky (1998; 1989), de cooperação em Freinet (1978a; 1976), de ação comunicativa e autonomia do sujeito em Habermas (1989; 1992; 1997; 2002a). O campo da nossa pesquisa revelou uma cultura escolar, historicamente, amalgamada pela produção no coletivo. Essa práxis evoca o compromisso de cada ator e atriz social, preservando o direito do sujeito de se posicionar e defender pontos de vistas, num terreno de

negociações. Assim, podemos aduzir que são os sujeitos que constroem a relação e nela se fazem atores e atrizes.

Na Escola da Ponte, de fato a equipe é um dos pilares que dão sustentação ao seu projeto político pedagógico. Como define OE1, lá encontramos "uma equipe com uma alma permanentemente inquieta", no sentido da busca pela superação dos problemas e construção de respostas para os questionamentos do cotidiano. Já não nos custa afirmar: não se constrói uma equipe de escola ou de projeto, reunindo profissionais auto-centrados (as), restritos (as) aos seus mundos privados, distantes do compromisso social com a *escola de todos (as)* e, portanto, sem estarem implicados (as) com o projeto político pedagógico da instituição. Constrói-se uma equipe na cumplicidade da escuta de uns aos outros (as), quando há comunhão de objetivos e respeito a um quadro de princípios que norteia o fazer coletivo. Numa das suas falas OE3 bem ilustra essa idéia, quando compartilha que "as pessoas das outras escolas dizem: 'olha lá, são os tolinhos da Ponte', porque nós vestimos mesmo a camisola. [...] aqui é uma implicação constante."

Nessa fala, a palavra *tolinhos* carrega um tom pejorativo, que se por um lado expressa o nível de envolvimento dos (as) educadores (as) da Escola da Ponte, por outro lado baliza a perspectiva de acomodação que acomete a maioria dos (as) profissionais da educação, considerando que a crítica pela adesão ao projeto da escola é o mesmo que dizer que a implicação não é necessária e que basta fazer o trivial, ainda que não gere resultados positivos. A propósito, num diálogo com Sayão, Aquino (SAYÃO; AQUINO, 2004, p. 82-84) afirma que padecemos de uma ética na educação e de valores para nortearem a ação docente.

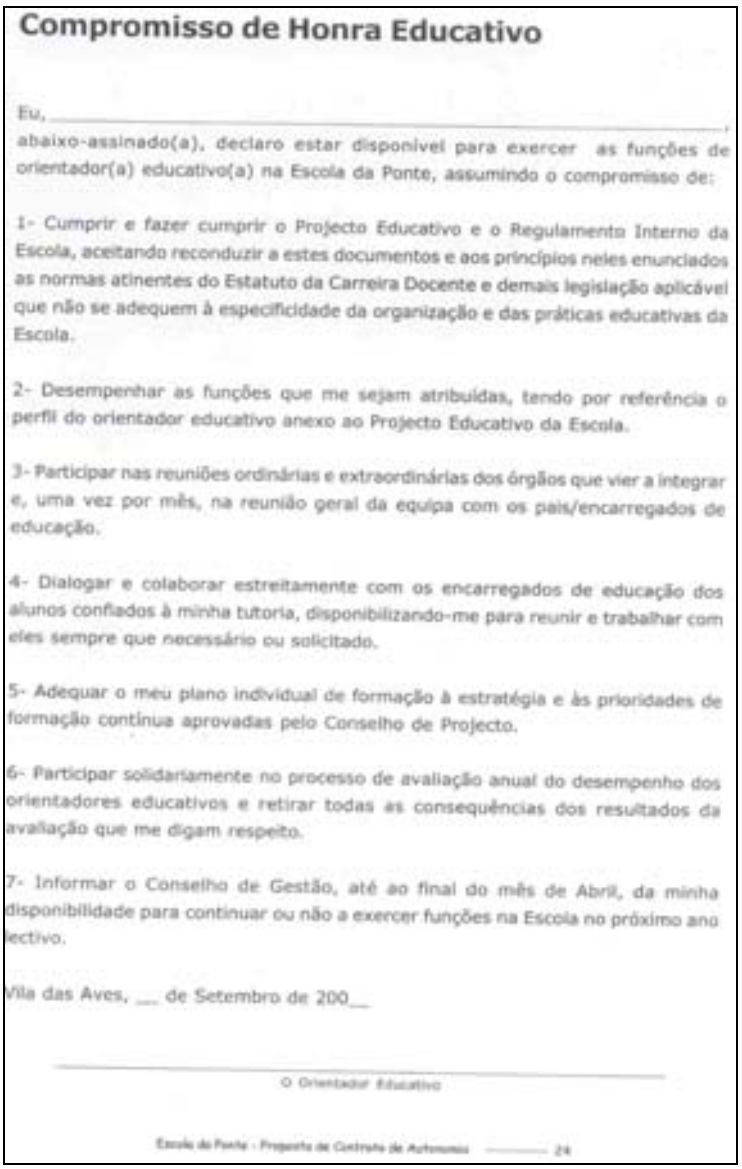
Entretanto, o autor alerta que não defende "um código normativo para os profissionais da educação, porque não mais estaremos no campo dos critérios ordenadores da ação, mas no da legalidade, ou seja, do como não proceder" (p. 83). No bojo da sua idéia estão os valores matriciais fundadores do convívio democrático, como justiça, liberdade, equidade, respeito, tão necessários à passagem do estágio de a escola ter um quadro de funcionários (as) para o patamar de ter uma equipe. Evidente que não se trata, essa, de uma tarefa fácil, haja vista a tradição individualista e os seus respingos na sociedade e na escola. O contraponto é a capacidade de reflexão a partir dos pressupostos do projeto

institucional, que OE13 lembra: “nós somos nossos piores críticos, porque estamos constantemente a tentar uma melhor forma de conseguir outras coisas ou as mesmas coisas de uma maneira, por um caminho diferente, certo?”

OE6 comenta: “Eu sempre vi a Escola da Ponte como uma grande equipa, que funciona em equipa, que se articula da melhor forma possível não é? que une esforços e que de certa forma se unifica em determinados comportamentos”. Durante a pesquisa pudemos acompanhar as constantes referências à equipe, em substituição ao diretor, gestor, coordenador, ao grupo ou à responsabilização individualizada de um ou de outro (a) profissional, no trato das questões ou decisões do projeto. A expectativa da equipe é que o “grau de exigência para os meninos seja o mesmo, que as pessoas tenham as mesmas compreensões sobre educação, sobre pedagogia e que acreditem no projeto” (OE6).

O compromisso da equipe transcende a obediência a um quadro legal: “Aqui eu não sou professora, eu sou educadora”, esclarece OE13. Explica, com um comparativo: “Não sou uma professora empatada, não sou aquela pessoa que vem, trabalha uma hora, duas, com cada turma e vai embora pra casa e vai pra casa produzir texto e vai pensar o que fazer no dia seguinte, não sou”, sentencia com a clareza de quem sabe que está numa escola singular, com a qual assumiu um compromisso de honra, bem mais importante do que o contrato assinado com um Estado empregador.

Na sua reflexão OE13 expressa o movimento decorrente da sua experiência no projeto: “Ao estar neste projeto eu assumi um compromisso e esse compromisso denota pra mim, cumprir o projeto, não é?” Distante de se pensar em passividade, numa práxis esvaziada de ação construtiva, complementa: “Claro que eu não cumpro cegamente, eu vou e coloco que questões e ainda bem que as coloco, porque se as não colocasse continuaria a pensar que eu tinha sempre razão”. Com isso a entrevistada reforça o papel do diálogo, no contexto da Escola, e a possibilidade de negociar e convencer, a partir dos argumentos apresentados pelos diferentes atores e atrizes sociais.



Compromisso de Honra Educativo

Eu, _____,
abaixo-assinado(a), declaro estar disponível para exercer as funções de orientador(a) educativo(a) na Escola da Ponte, assumindo o compromisso de:

1- Cumprir e fazer cumprir o Projecto Educativo e o Regulamento Interno da Escola, aceitando reconduzir a estes documentos e aos princípios neles enunciados as normas atinentes do Estatuto da Carreira Docente e demais legislação aplicável que não se adequem à especificidade da organização e das práticas educativas da Escola.

2- Desempenhar as funções que me sejam atribuídas, tendo por referência o perfil do orientador educativo anexo ao Projecto Educativo da Escola.

3- Participar nas reuniões ordinárias e extraordinárias dos órgãos que vier a integrar e, uma vez por mês, na reunião geral da equipa com os pais/encarregados de educação.

4- Dialogar e colaborar estreitamente com os encarregados de educação dos alunos confiados à minha tutoria, disponibilizando-me para reunir e trabalhar com eles sempre que necessário ou solicitado.

5- Adequar o meu plano individual de formação à estratégia e às prioridades de formação contínua aprovadas pelo Conselho de Projecto.

6- Participar solidariamente no processo de avaliação anual do desempenho dos orientadores educativos e retirar todas as consequências dos resultados da avaliação que me digam respeito.

7- Informar o Conselho de Gestão, até ao final do mês de Abril, da minha disponibilidade para continuar ou não a exercer funções na Escola no próximo ano lectivo.

Vila das Aves, ___ de Setembro de 200__

O Orientador Educativo

Escola da Ponte - Projecto de Contrato de Autonomia 24

Figura 4 - Contrato de Honra Educativo, assinado pelo professor que ingressa na Escola da Ponte. Fonte: Arquivo da Escola Ponte, 2006.

Apesar de ser claro que mais vale a escolha de cada um (a) pelo projeto e, na seqüência, as atitudes frente a essa escolha, na Escola da Ponte os (as) profissionais também se comprometem através do *Compromisso de Honra Educativo* (Figura 4), documento que os (as) professores (as) assinam ao ingressarem na instituição. Podemos verificar na Figura 4, que o teor desse documento revela indicativos do perfil do orientador (a) educativo (a), responsável pelo trabalho diretamente com as crianças. Por aproximação da terminologia, em outras escolas dizemos do (a) educador (a) ou professor (a).

De início o profissional declara disponibilidade e na seqüência se compromete a colocar o projeto educativo e o regimento da escola à frente de todo e qualquer dispositivo legal, revelando disposição de defender o projeto. Depois concorda que o perfil do (a) educador (a), parte integrante do projeto educativo da escola, seja norteador no desempenho das suas funções.

A participação em reuniões, inserção no processo de avaliação dos (as) profissionais e nos colegiados, assim como o diálogo com os (as) responsáveis pelos (as) estudantes, também têm lugar de destaque no *Compromisso de Honra Educativo.* Até mesmo a pretensão de permanecer ou deixar a equipe da Escola, no ano letivo seguinte, o documento reza que o Conselho de Gestão seja informado com a antecedência de cerca de dois meses.

O documento é uma espécie de pacto firmado entre cada profissional e a comunidade escolar que toma parte, provocando uma reconfiguração da práxis na escola, e da própria identidade de educador (a), no melhor sentido assinalado por Nóvoa (2002, p. 12) ao identificar "três *Dilemas da profissão docente*: a comunidade, a autonomia e o conhecimento [grifo do autor]." Segundo o autor, três teses integram o debate, no formato de *famílias de competências,* que se espera do (a) educador (a), tais como: "saber relacionar e saber relacionar-se, saber organizar e saber organizar-se, saber analisar e saber analisar-se" - que redefinem a presença dos professores no espaço público da educação" (Ibid., p. 12-13).

As teses do Nóvoa são caras à discussão sobre o tema *Equipe*, entendido enquanto pilar da ponte para a *escola de todos (as)*, pois de acordo com as falas dos (as) colaboradores (as) da pesquisa, construir a equipe de um projeto não é resultado de um decreto, mas do trabalho de cada pessoa. Essa tarefa é tributária de pelo menos quatro pontos: *Superação do Individualismo, Organização da Ação, Espaço da Formação* e *Estabilidade do Corpo Docente*. As três primeiras aproximam-se do que defende Nóvoa, porém estão amalgamadas com a última idéia, pois num contexto de descontinuidades não se forma uma equipe, que pressupõe sintonia nos encaminhamentos e comunhão dos mesmos princípios e objetivos educacionais. A seguir tentaremos desenvolver uma reflexão sobre essas idéias, subsidiados, especialmente, pelas falas dos (as) entrevistados (as).

3.4.1 Superação do Individualismo

Nas organizações, não são raras as referências concernentes às dificuldades de se trabalhar em equipe, de estabelecer trocas, de conviver

pacificamente. Esse é, também, praticamente um jargão escolar, que ganha eco para justificar as dificuldades de se conciliar interesses individuais e coletivos, pólos que se complementam e caracterizam o (a) cidadão (ã). Habermas (2002b, p. 87) defende a "relação dialética entre autonomia privada e pública", alcançada "por meio da possibilidade de institucionalização do status do cidadão". Logo, podemos aduzir que a construção de uma equipe supera o indivíduo que age e pensa apenas em si, para encontrar o (a) cidadão (ã), aquele (a) que considera o coletivo. Diante da História, reside aí o grande e primeiro desafio dos projetos que pretendem ser de todos (as).

Tratar o tema da construção da equipe como um desafio deve-se ao fato de que, desde a pré-história o Homem cuidou de se proteger, de zelar pela sua sobrevivência, olhando primeiro para si e para as próprias necessidades. Mais tarde, essa condição ganhou força, com a política econômica capitalista de estímulo à competição. No âmago do capital, as empresas objetivam lucros cada vez mais excessivos e diversificadas vantagens, em contrapartida garantem ao *indivíduo competitivo* uma boa posição no mercado. Nesses termos, o princípio da comunidade perde para o do mercado, assim como Santos (2001, p. 138) lembra que da "polarização entre indivíduo e Estado quem sai perdedor é o princípio da comunidade propugnado por Rousseau, que visava, em vez da contraposição entre indivíduo e Estado, uma síntese complexa e dinâmica entre eles".

Do texto de Santos, para este trabalho, nos interessa pensarmos sobre o princípio da comunidade, originário de uma síntese entre público e privado, individual e coletivo, indivíduo e Estado, profissional e equipe. Comunidade que, juntamente com o Estado e o Mercado, constitui os três princípios do pilar da regulação, que sustenta o projeto sócio-cultural da modernidade (Ibid, p.77). Nos parece razoável pensar que esses princípios deveriam dialogar entre si e caminhar juntos, fato que jamais aconteceu, contribuindo para o não cumprimento das promessas da modernidade, conforme sinaliza a literatura sobre o tema.

A Escola da Ponte persegue valores como a autonomia, a solidariedade, a liberdade, entre outros inerentes ao projeto da modernidade, que tem na emancipação o seu outro pilar (Ibid., p. 78). Diferentes autores defendem a tese da pós-modernidade e se for verdade que é irremediável o problema da modernidade ter fracassado em suas promessas, torna-se compreensível a baixa incidência de

projetos educacionais que se lançam à formação na cidadania, pressupondo a realização de trabalho em equipe.

Habermas é um dos estudiosos que mais tem realizado inovações substanciais no marco teórico da modernidade, objetivando revitalizá-lo e reafirmá-lo como sendo alcançável e é com base no seu pensamento que Goergen (2001, p. 40) contribui com esta discussão, ao afirmar que as teorias do filósofo alemão "esforçam-se por resgatar um conceito comunicativo de razão e uma visão de sociedade na qual os atores estão conscientes do que fazem e são responsáveis pelas suas ações." Na seqüência, complementa o seu pensamento com uma idéia que entendemos ser oportuna para embasar as ações de quem deseja construir uma equipe de trabalho: "Essas ações nunca são vistas de forma isolada ou unilateral, mas são colocadas em discussão."

O contributo do diálogo é basilar para a consolidação da equipe. Entretanto, OE3 lembra que "numa tradição individualista que nós crescemos, [...] a aprendizagem que fazemos ao longo da vida, quer social, quer acadêmica é uma aprendizagem individualista, não é uma aprendizagem em grupo." Essa constatação impõe um desafio, porque a equipe se constrói no diálogo, que implica o reconhecimento de si e do outro, no campo da intersubjetividade, cujo pensamento de cada ator e atriz social é validado pela argumentação junto aos seus pares, em busca do entendimento. Logo, o produto da negociação é incorporado ao repertório coletivo, materializando encaminhamentos sintonizados e, portanto, mais harmoniosos.

Na Ponte, o antídoto para o individualismo começa a ser fermentado através do investimento no trabalho colaborativo, frente ao primeiro desafio: o da partilha do mesmo espaço de trabalho entre dois ou mais professores (as). OE3, opina: "é difícil encontrar uma plataforma comum, porque ainda não nos reconhecemos todos, no projeto que estamos a viver. No dia que nós nos reconhecermos todos, neste projeto, nesse dia deixa de haver qualquer problema". O entrevistado comenta as dificuldades de fortalecer os vínculos humanos e harmonizar uma práxis, referindo-se à renovação na equipe da sua escola, que nos últimos dois anos foi bastante representativa.

Ao mesmo tempo em que aprender a conviver se configura no primeiro desafio de quem chega para integrar uma equipe, é um alento os ganhos

decorrentes da solidariedade. A esse respeito, OE5 lembra que a sua chegada à Escola da Ponte coincidiu com o ingresso de muitas crianças, exigindo profundas adaptações: “O que me ajudou aqui a ultrapassar tudo isto é que eu não estava sozinha, não estava sozinha no espaço só com os miúdos [crianças]. Estar com alguém, partilhar idéias, trocar idéias, acho que isso é o melhor.” Nas suas palavras também revela o peso que tem a relação, para validar o estar em equipe e facilitação do diálogo com os (as) estudantes, as famílias, e a comunidade.

Comungamos da idéia do Nóvoa (2002, p. 24), sobre a complexidade da carga emocional que envolve a atividade docente, especialmente, quando destaca que o espaço escolar, lócus natural da sua atividade profissional, é plural, pois é “carregado de afectos, de sentimentos e de conflitos.” Com isso faz com que entendamos que quanto mais o projeto da escola se imbuir do propósito da participação, das trocas, das parcerias, mais enriquecedor certamente será e não menos árdua a tarefa de manter a coerência entre intencionalidades e ações.

As falas dos (as) entrevistados (as) e as reuniões da equipe evidenciaram uma tensão, talvez provocada pelo ingresso, ao mesmo tempo, de muitos (as) profissionais, gerando desequilíbrios frente a um paradigma de escola, que é diferente do convencional, mas também pelo momento de transição de liderança, tema já discutido, no âmbito deste trabalho. Concretamente, é perceptível que as subdivisões na equipe, agrupamentos por tendências e disputas internas acabam por trincarem um dos pilares fundamentais, em se tratando de ponte para a *escola de todos (as)*: a equipe.

Para analisar os procedimentos de educadores (as) pontistas, OE1 refletiu sobre a solidariedade, um dos princípios matriciais do projeto. Evocou a solidariedade, mas distanciando-a do que denominou de “baixa complacência”, de “acriticismo”, de “crendice”. Para ele “às vezes há um discurso da solidariedade que é um discurso que apaga as diferenças”, porque no seio das relações pessoais que se estabelece, confunde-se ser solidário com ser corporativista “e lá para as tantas são cúmplices das boas coisas e cúmplices das más coisas”, sintetiza OE1.

O conteúdo crítico dessas falas nos permite aduzir uma idéia: para que tenhamos uma equipe a solidariedade não funciona sem a autonomia. Somente pessoas autônomas se dão o direito de concordar e discordar das outras e, com categoria, transpor o horizonte do corporativismo. Logo, é da autonomia das

pessoas que depende a autonomia das instituições e dos projetos. Confirmando o que dissera OE1, ao analisar o cenário pontista, OE2 realça desvios na práxis da equipe, no que tange à solidariedade. Como exemplo, afirma que na equipe da Ponte tem-se escutado o (a) outro (a), dependendo do conteúdo do que está a ser dito e "se tiver em acordo com a pessoa ouve tudo o que ela diz, mesmo que seja errado e caso não esteja em acordo, tudo que o outro diga, mesmo que tenha pertinência, tá errado. Estes vínculos de exclusividades são algo muito nefasto." Nesses casos, o acordo é muito mais no sentido do entendimento e da relação de uns com os outros, diante de uma causa, e menos por concordar com a idéia apresentada.

O que acabamos de comentar sobre *acordo* é reforçado na fala de OE5, para quem a solidariedade acontece entre as pessoas que estão mais próximas no dia-a-dia e destaca: "Eu não tenho atitudes de solidariedade com os colegas da Consolidação, a não ser ao nível pessoal, porque eu não tenho grandes oportunidades." Essa questão de se ter uma equipe maior, é objeto de análise de OE3: "nós temos um referencial e é nesse referencial que nós devemos nos encontrar. Agora, nós somos todos seres imperfeitos e isso às vezes não se consegue demarcar os campos." O primeiro entrevistado suscita a idéia de que quanto menor for o número de profissionais mais coesa será a equipe, já o segundo evoca o projeto, como ponto de convergência.

Entretanto, insistimos que a realidade de cada escola é que determina as linhas norteadoras do seu projeto e o modo de organização da equipe. Escolas com equipes maiores não podem pretender organizar-se, solidariamente, como se estivesse em dez ou doze pessoas. OE5 é bastante elucidativo na sua defesa de que os grandes agrupamentos impedem sintonia entre todos (as), porque o trabalho em espaços diferentes, e com outras crianças, distancia da possibilidade de contato. Para ele, "no núcleo as relações são mais próximas".

O detalhe dos agrupamentos da Ponte, em núcleos de sessenta a oitenta estudantes, tem origem no crescimento do contingente da escola. Escolas com dimensões maiores, como é o caso das instituições brasileiras, precisam definir uma plataforma em termos de projeto, que fortaleça equipes menores, no contexto de uma equipe maior, sem que isso represente o estrangulamento da unidade. Eis que talvez resida aí a origem de algumas dificuldades enfrentadas na Escola da

Ponte: esperar que numa equipe com quarenta pessoas, os (as) docentes tenham o mesmo tipo de relação da época que estiveram em até uma dezena.

Segundo OE9, “as pessoas confundem as questões pedagógicas com as questões pessoais.” E opina: “Acho que essa é uma das questões que, neste momento, está a comprometer o projeto. Acho que as questões pessoais estão a sobrepor as questões pedagógicas”. Pareceu ser este, um ponto de muita tensão e agregador de conflitos entre as pessoas, que não têm tempo e espaço suficientes para se relacionarem e, portanto, construir vínculos. Para OE5, o funcionamento da equipe é comparado com um casamento, que oscila entre momentos de discussões fortes e acaloradas do casal e aqueles em que prevalece a harmonia. Em sua análise, por analogia, parece evidenciar que a lógica da opção, de inssitir ou não num casamento, deve ser válida na construção das equipes, quando afirma: “todos nós estamos aqui, porque queremos o melhor para os miúdos e nisso eu ponho a minha mão no fogo. Há sempre muito respeito entre nós. Isso é um casamento e andamos sempre a discussão,” conclui OE5, para salvaguardar duas certezas: primeiro a clareza que se deve ter quanto à adesão aos projetos pelo quadro de princípios e segundo saber que as obras humanas são imperfeitas.

Entretanto, o reconhecimento de que há excessos nas discussões da equipe e, portanto, crise no âmago dos valores matriciais que garantem as situações de diálogos, vem na fala de OE2, para tornar visível o que não se deve alimentar no contexto de um projeto de escola inclusiva. O entrevistado expressa a sua expectativa de que logo o debate travado revele a superação do terreno pessoal e seja “com idéias e que a idéia básica que faz as pessoas virem parar aqui é a idéia do projeto, dos princípios e valores do projeto, estarão a falar de princípios e projetos e não de pessoas, isso sim é solidariedade.”

Embora num projeto humanista de escola não se trave uma luta, demarcando campos oposicionistas, a máxima da maioria, amiúde, acaba por exercer um regime ditatorial perante a minoria. Na Escola da Ponte prevalecem as deliberações por maioria, considerando os presentes votantes e parece ser bem difícil encontrar outro formato que preserve a democracia das escolhas. Porém, queremos crer que não é o formato do cinqüenta por cento mais um que estar equivocado e sim os agrupamentos constituídos, inspirados em práticas competitivas, com o intuito de polarizarem as discussões. Neste sentido, OE8

exemplifica: “eu tenho uma proposta, mas a proposta da outra colega foi votada e foi aprovada, eu tenho que a respeitar, as coisas são abertas, eu tenho que a respeitar e pensar que se a minha ficou em segundo plano, tudo bem.”

Se a proposta ganhou pela capacidade de argumentação do proponente, tudo certo, mas se foi porque um grupo articulou e pessoas votaram sem nem mesmo saberem as razões, a tese do cinqüenta por cento mais um mostra-se falida, enquanto metodologia de garantia da participação. Aceitar o fato de não vencer a proposta que julgava como sendo a mais pertinente “é muito difícil para um ser humano, isto é muito difícil e aqui nós temos que aprender, enquanto que nas outras escolas não” (OE8).

Superar o individualismo na práxis institucional pressupõe a intersubjetividade, que enseja se dar conta do (a) outro (a). Nas palavras de OE8, na Escola da Ponte é fundamental “o respeito pelo outro,” porque, conforme afirma, realiza um projeto “muito intenso, é uma escola muito absorvente, é uma escola que nós temos que gostar mesmo de estar aqui, porque isto não é fácil, o trabalho em equipa é muito complicado, é muito difícil,” sentencia OE8, para em seguida complementar: “A pessoa tem que amar mesmo isto. Ou ama ou não agüenta, não há meio termo. Aqui tem que se criar uma cultura que as pessoas cheguem e comecem a se sentir em casa.”

Segundo RCA2 a queda do individualismo também se faz pela queda da organização hierárquica, pois não faz sentido que na equipe exista a subordinação de uns a outros e sim o desempenho em diferentes papéis. Ele sugere que ninguém deve pretender querer se sobressair aos (às) outros (as) porque se isso acontecer “tá tudo estragado e se isso disseminar, pior. E se não se for capaz de perceber que se é só um elemento de... e que o papel aqui não é mais do que contribuir para... ou então abster-se, puro e simplesmente, distanciar-se”. O seu pensamento é de que a distância, o afastamento, trata-se da alternativa mais sensata, para o caso da pessoa não ter condições de ajudar também não prejudicar. Para RCA2, “enquanto não houver essa consciência, não vai ser fácil desenvolver um projeto com essas características”, justamente porque enseja implicação de todos (as).

3.4.2 Organização da Ação

A cultura da escola se constrói pela forma de organização sistemática do trabalho, pela personalidade da comunidade ao estruturar um jeito próprio de pensar e de fazer educação, de se relacionar. Por assim dizer, a cultura de uma escola muito depende dos modos de agir, no sentido de como se coordena as ações individuais e juntos (as), em equipe, realizam ações coletivas.

"Os objetos não agem, os animais não agem, o mercado não age, a história não age, a humanidade não age: as pessoas é que agem, representando papéis e constituindo-se como sujeito no cruzamento desses papéis," lembra Machado (2003, p. 16), associando-se ao pensamento de Arendt (1991), para quem a ação é própria do ser humano, porque envolve o fazer e a palavra, enquanto elaboração consciente. Nessa linha de pensamento, é pertinente abordar sobre como a equipe do projeto *Fazer a Ponte* tem organizado a sua ação, tendo em vista o reconhecimento, por parte de todos (as), de uma práxis acordada, mediante o diálogo.

Nóvoa (2002, p. 27) fala "de uma acção docente que exige um trabalho de deliberação, um espaço de discussão onde as práticas e as opiniões singulares adquiram visibilidade e sejam submetidas à opinião dos outros." Na Escola da Ponte esse espaço dedicado à palavra, ou seja, para pensar e organizar as ações acontece durante as reuniões semanais, realizadas as quartas-feiras, no turno da tarde. São três tipos de reuniões: de Núcleo, de Dimensão e da Equipe. Na primeira os (as) profissionais formam três grupos, de acordo com os núcleos aos quais estão vinculados (as) e cada um deles discute as suas questões específicas. Na segunda reunião, formam seis grupos, de acordo com as dimensões curriculares e funcionais (Quadro 4, p. 53), oportunidade em que debatem questões pertinentes às áreas de conhecimentos de que são especialistas. O tempo de duração de cada reunião é de duas horas e elas acontecem na mesma tarde com a periodicidade quinzenal, pois alternam com a reunião da equipe.

A reunião da equipe ou do Conselho de Projeto é composta por todos (as) os (as) orientadores (as) educativos (as), independente de Núcleo e Dimensão. A sua periodicidade é quinzenal e tem duração de cerca de quatro horas. Esse formato é recente, conforme as palavras esclarecedoras de AE, que

disse: “Agora eles optaram por toda quarta-feira fazer as reuniões, porque antes todos os dias tinham reuniões e saiam daqui perto de oito horas da noite e quem tem filhos em casa não gosta, porque isso é um bocado prisão.” Antes as reuniões eram diárias, ao final da tarde, quando acabavam as atividades com as crianças, o que evidencia a relevância do espaço de discussão, para a implementação do projeto.

Diante de tanta dedicação, que AE refere-se como sendo *prisão*, nada mais necessário do que esclarecer que na Ponte todos (as) cumprem a mesma carga horária, o que não implica em salários iguais (OE4). Há diferenciações decorrentes, sobretudo, da formação e do tempo de serviço, mas também há funções como a de gestor (a) e coordenador (a) do projeto que exigem dedicação exclusiva e, portanto, a remuneração é maior. Esses (as) profissionais são proibidos (as) de lecionarem, por exemplo, nos cursos noturnos de faculdades, enquanto para os (as) demais não há impedimentos.

O fato é que realmente o projeto *Fazer a Ponte,* assim como outros que reconheçam a diversidade, demanda atenções e tempo da equipe, justamente pela sua singularidade e princípios norteadores, que dispensam padronizações, guias ou manuais para orientar a ação. A gestão pedagógica colegiada pressupõe a realização de reuniões que garantam a deliberação sobre o que será realizado no cotidiano. A primeira reunião da equipe ou do Conselho de Projeto que acompanhamos, foi no dia 11/01/2006 e julgamos pertinente a transcrição, a seguir, da pauta na primeira coluna do Quadro 13, ladeado por breves descrições de como aconteceu cada momento e/ou comentários nossos, objetivando dar uma idéia sobre o que se discute nessas reuniões e como acontecem. Vejamos:

Itens da Pauta	Breves Descrições/Comentários
1 – Ritual	Este momento fica a cargo de um ou mais membros da equipe. O professor C. põe para tocar a canção “Estás demitido, devidamente demitido”, por Jorge Paulo. C. diz que a canção é dedicada ao Ministro da Educação. Em seguida a canção “Eu sei que vou te amar”, por Tom Jobim e Vinícius de Moraes. OE1 ler a poesia “Prece”, de Fernando Pessoa e em seguida põe para tocar CD de música clássica.
2 – Vários	OE2 informa de encontros com a equipe nos dias 18/01 e 01/02, às 18h para conversar sobre o conteúdo dos textos que tem distribuído nas reuniões da Equipe, comentando o que observa no cotidiano da Escola. Também avisa que serão encontros para prepararem os módulos do curso que acontecerá pela internet. Esse curso será uma fonte de financiamento em prol da Escola e uma ponte para outras escolas.

	OE4 solicita que passem na sala 17 e vejam as informações, no mural, dos Sindicatos, de formações, entre outras. OE1 passa informe sobre computadores para o Núcleo de Aprofundamento. OE11 pede atenção para os casacos mal organizados, no que R. também reforça. A. (estagiário brasileiro) distribui resumo que fez para a sua monografia e informa que está trazendo exemplares de jornais para leitura das crianças e adultos.
3 – Educação Física (75 anos de Vila das Aves)	Os professores de Educação Física P. e R. falam das Olimpíadas de Atletismo. OE4 pergunta: "É obrigatório ou por inscrição?" D., coloca: "A decisão é se participam todos ou se é por inscrição, porque obrigatório..." OE4 sugere convidar personalidades do mundo olímpico e pára – olímpico, para debate com as crianças,
4 – Eco-Escolas	A professora da área de Ciências Naturais que a proposta do programa Eco-Escolas é de construção de um Eco-Código. A proposta é que aconteçam debates nos espaços entre as crianças e a aprovação em assembléia. D. fala do lixo na escola. OE6 lembra a importância de falar o que é Eco-Escolas com as crianças menores, o porquê e o que implica no dia-a-dia. Proposta de trabalho para todos, no final de semana. "Com os menores, se for trabalho de casa poderá ser apoiado nos pais."
5 – Problemas de Matemática	OE4 propõe que os estudantes levem sempre um problema para resolver em casa, mas, na escola devem ter 5 ou 10 minutos, nos grupos, para discutir como resolveram, as diferentes soluções.
6 – Provas de Aferição	OE4 diz que a Dimensões Lingüística e Matemática vão aplicar, num momento único, para todos, as provas que foram aplicadas no ano anterior, pelo Ministério da Educação, par avaliarem o desempenho dos estudantes. A.I. que seria importante também para o Núcleo de Aprofundamento e OE4 diz que não foi pensado, porque esse Núcleo não havia solicitado.
7 – Carnaval	É apresentada uma proposta da Associação de Pais e Encarregados de Educação da Escola da Ponte e OE6 diz que é importante perguntar aos estudantes se têm propostas. Neste momento, sem que esteja na pauta, OE4 passa a ditar o Plano da Quinzena e todos copiam os seguintes temas, no formato de objetivos: Olimpíadas de Atletismo, Eco-Código, Carnaval, Alergias, Órgãos do Poder.
8 – Amândio	É apresentada a proposta de Amandio, ator e diretor de teatro, que já tinha feito outro trabalho na Ponte, de, voluntariamente, montar um espetáculo com as crianças, a partir do texto "O Triunfo dos Porcos". OE4 explica as relações que podem ser feitas entre o texto e a realidade social, política e econômica do momento atual. OE1 lembra que pode relacionar "com a Ponte, com a equipa [risos]." M. pergunta quem vai adaptar o livro para a peça.
9 – E; B; F; JN; JD e JC (casos de estudantes)	E. vai passar do Núcleo de Iniciação para o de Consolidação. B. e F. faltam as reuniões de tutoria, fumam dentro da escola, saem porta afora, faltam sistematicamente. A mãe do primeiro não compareceu à reunião e a do segundo compareceu. Uma proposta seria um estágio para esses jovens no Clube das Aves, contextualizando e orientado pela escola. D. sugere que a tutora converse com a mãe de B. para que ela o acompanhe até a escola. É uma forma de responsabilização. A abordagem com a mãe tem de ser de seriedade. OE10 sugere contato com instituições de proteção da comunidade, como a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens. C. propõe uma reflexão: "a escola, os professores proíbem os meninos de fumarem, mas fumam dentro da escola." OE6 diz que é importante usar os dispositivos que há na Escola. OE1, diz: "esta escola tem dificuldade de lidar com a consciência. Estes meninos forma vítimas do sistema, foram vítimas da escola."D. , diz: "Na escola todos são diferentes, todos são únicos." Às 18h OE4 encerra a reunião e pede para o pessoal do Núcleo de Aprofundamento permanecer, quando uma das professoras retrucou: "Desculpa, mas eu não acho justo, pois ficamos aqui, até agora, ouvindo problemas dos miúdos daqui. Gostaria que toda gente ouvisse, até porque elas já foram daqui e poderão ajudar." Relatam que JD e JC estão liderando

	violência em Sezim, no Aprofundamento e junto com outras estão formando grupos. Algumas pertencem à "Comissão de Ajuda" e no Debate que houve a proposta é que percam os cargos e por enquanto foram suspensas dos cargos, pelos colegas.
10 – Propostas do Ricardo	Ficou para a próxima reunião.

Quadro 13 – Pauta de Reunião da Equipe da Escola da Ponte e Breves Descrições/ Comentários.

Pelos itens da pauta, percebemos a diversidade do que é discutido, que aqui deixamos de descrever em detalhes, pela exigüidade do espaço, mas é oportuno atentarmos para o conteúdo, que não se distancia muito da realidade das escolas brasileiras, no que tange aos problemas e preocupações tratadas. Cabe realçarmos o silêncio de algumas pessoas, que ao longo das reuniões, se resguardaram do uso da palavra, enquanto outras dominavam os debates, sistematicamente.

Essa nossa percepção é compartilhada por OE7, ao opiniar sobre o tempo vivido pela Ponte, onde prevalece práticas contraditórias ao seu projeto e prevalece o "não dito, para alguns colegas que cultivam muito mais o não dito, do que a sinceridade, do que a franqueza, relativamente para algumas reuniões poderá ser diferente, mas por vezes centra-se muito numa cultura do não dito". Ao referir-se à cultura "do dito em pequeno grupo, do dito só em alguns grupos", OE7 se diz constrangido e, ao analisar as razões dessa postura, reforça discussões já feitas, neste trabalho, à luz da teoria habermasiana: "Tem a ver com cada um, por vezes, não sei, é escassez de argumentos." Sem capacidade argumentativa, não há diálogo.

Em termos práticos, para chegar à reunião da equipe, os coordenadores de Núcleo reúnem-se com o do projeto *Fazer a Ponte*, durante uma manhã de trabalho. Esse encontro de planejamento é possível, porque são profissionais que não atuam como tutores (as) e no horário que teriam reunião com os (as) tutorados (as) reúnem-se "para definir o que vai acontecer na quarta-feira a tarde, na reunião da equipa e perceber um bocadinho o que está a acontecer em cada núcleo [...], na escola toda" (OE4). É nessa reunião que elaboram o Plano da Quinzena, referenciado nos comentários do item 7, do Quadro 13, que entendemos deveria ser discutido na própria Reunião da Equipe e não somente ditado para ser copiado.

Por vezes pudemos perceber algumas decisões tomadas fora do âmbito do colegiado, talvez pela dinamicidade natural do projeto e volume de

encaminhamentos. Por mais méritos que enseje isso acaba sendo contraditório, como bem lembra OE4, ao fazer comparações com o que trabalham para que os (as) estudantes alcancem, mas na prática da equipe acaba não se concretizando. É esperado, "por exemplo: que eles levantem o braço quando quiserem falar e numa reunião geral fica difícil, é complicado se as pessoas não levantarem o braço para falar, é complicado." E faz um chamado para o exercício da reflexão na e sobre a ação: "Agora as pessoas têm que perceber o que para nós é preciso, para perceberem porque que para os miúdos é preciso. Muitas coisas funcionam pra nós, porque funciona pra eles."

A ação, pós-reunião da equipe, é favorecida pelas parcerias que se estabelecem nos espaços e pela cultura organizacional da Escola, consolidada a partir de mais de setenta dispositivos pedagógicos que foram inventariados num estudo realizado por Pacheco; Silva e Vieira (2000, p. 12). No mesmo trabalho, as autoras dedicaram-se a clarificar o conceito de dispositivo pedagógico. Vejamos: "ultrapassa o nível das estratégias e materiais, agrega suportes de uma cultura organizacional enquadrada num Projecto Educativo específico, não se limitando ao domínio curricular, plasmando-o no contexto de uma comunidade educativa" (Ibid., p. 9). A criação e o aperfeiçoamento dos dispositivos se inserem no processo de auto-organização que caracteriza a práxis pontista.

Os dispositivos pedagógicos vão sendo construídos a partir das necessidades do projeto, mas com cuidado para que não ocorram descontinuidades e nem mudanças excessivas. É a vida longa dos mesmos, atrelada à funcionalidade, que garante a legitimidade e o reconhecimento por parte de toda comunidade de um jeito de fazer, de uma rotina que lhe é significativa. No cotidiano, a equipe mexe-se e organiza-se de acordo com as deliberações em reunião e a utilização dos dispositivos.

No dia-a-dia o bom senso cumpre o seu papel, no sentido de provocar reflexões e tomadas de decisões na equipe, ainda que acabe por desagradar algumas pessoas. Certa vez observamos, na equipe, uma movimentação diferente, envolvendo o deslocamento, em alguns momentos, de profissionais de um espaço para outro. Durante a entrevista, OE4 teceu comentários sobre a otimização dos recursos humanos: "Não é possível os miúdos irem trabalhar na dimensão artística e o pessoal [professores (as) do espaço] ficar sem fazer nada, isso não é possível."

A equipe acabou por instituir a prática, onde os professores (as) que estão em momentos livres, deslocam-se para o espaço em que as crianças mais precisam de atendimento individualizado, tendo em vista os objetivos de formação e de instrução.

Com esse tipo de parceria, a equipe trilha caminhos para atingir o que deseja OE4: "O que eu gostaria mais, e que nós temos que caminhar pra isso, é realmente a parceria no trabalho todo." Num projeto coletivo, inevitavelmente, a ação será sempre a obra de uma equipe pensante, que tem consciência do que pretende, ao agir de maneira articulada e organizada.

3.4.3 Espaço da Formação

A existência de um projeto coletivo pressupõe a autonomia da equipe, que se concretiza a partir da autonomia de cada profissional. O conhecimento, alicerçado num terreno de valores, é, portanto, um dos elementos que caracterizam a condição de ser autônomo. Isso significa colocar a formação das pessoas no âmago da cultura escolar, mas sem que aconteça numa perspectiva burocrática. Nóvoa (2002, p. 38) fala da importância de se fornecer "aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada." Por assim dizer, o (a) professor (a) que compreende a importância de investir na sua formação e assim o faz, tem em mãos a capacidade de decidir nos campos individual e coletivo.

O espaço de formação, construído na própria escola, no contexto da equipe, é legitimado para a realização de aprendizagens em rede, considerando as experiências vivenciadas, os problemas a resolver, as necessidades suscitadas pelo projeto (Ibid., p. 40), o que é diferente de se investir num conjunto de temas ou de conteúdos, desarticulados das demandas do projeto político-pedagógico implementado. Verificamos que a concepção de formação da Escola da Ponte associa-se a essa proposição, no instante em que, mesmo em se tratando de um projeto bastante diferenciado, dispensa a prática de fazer formação dos (as) profissionais antes de ingressarem no projeto.

A adesão a tal concepção de formação, não revelou-se pacífica, haja visto as falas de entrevistados, como OE6, RCA4 e OE9. Para estes, há uma lacuna no que diz respeito à formação dos (as) profissionais que chegam à Ponte, porque trata-se de uma instituição que desenvolve um projeto ou um "tipo de ensino"que não é previsto nos Cursos de Licenciaturas (OE6). Na percepção de RCA4 ajudaria se houvesse "uma fase preparatória para os novos ou mesmo que fizessem um estágio para perceberem como é que funcionava" o projeto *Fazer a Ponte*.

Há um aparente consenso na área de educação de que o par teoria e prática ou reflexão e ação são basilares da formação do (a) professor (a). Deste modo, o contributo do estágio nos parece oportuno para determinar a escolha do profissional por um projeto, pela vivência que é permitida. Vejamos a hipótese de OE6: "Eu acho que não são todos que acreditam no projeto. Nem sempre acreditam na mesma forma de o realizar, de o desenvolver. Portanto, eu acho que essa formação poderia ajudar, sem dúvida alguma," formação esta, que defendemos seja atrelada à inserção na prática educativa.

Se a formação inicial, nesses moldes, pode ajudar a fazer escolhas, a formação continuada garante a sobrevivência da equipe e, por conseguinte, do projeto. Escolher envolve a dimensão política da competência do (a) professor (a) (RIOS, 1994) e, assim sendo, dispensa maiores investimentos externos, no sentido de convencer o (a) professor (a) da tarefa de pautar a auto-formação, no conjunto das suas prioridades. Diante mão, quem escolhe um projeto como o *Fazer a Ponte*, sabe que não é apenas uma questão de garantir um emprego, mas de assumir o compromisso com a construção de uma escola que inclui a todos (as), num processo de cidadania, o que requer "muito empenho, muita força de vontade, querer fazer diferente, pensar nos alunos e uma capacidade enorme de reagir às mínimas coisas" (RCA1).

Segundo Pacheco (2006, p. 28), mesmo selecionando os seus professores (as), a Ponte acaba por padecer de profissionais que ingressaram sem o devido compromisso e lealdade ao projeto. Nas suas palavras, essas pessoas não são professores (as) e acabaram conseguindo "deteriorar laços afectivos. Assumiram atitudes contrárias ao exercício da autonomia, da solidariedade e da responsabilidade, fragilizando esses esteios da cultura da escola." Ressalta-se que o processo de seleção não envolveu estágio ou outra modalidade congênere de

contato dos (as) candidatos (as) com a cultura da escola, no que insistimos que deveria ser observado, no momento de desencadear o processo de escolha de profissionais para integrar a equipe.

Os problemas referenciados por Pacheco também são destacados em diferentes entrevistas e durante as reuniões da equipe. Pelas circunstâncias e dificuldades que atravessava a Escola, OE5 fez uma fala onde realça que, pelo menos naquele momento, havia muita insatisfação das pessoas e faz um alerta: "também acho que muitas vezes se nós parássemos e pensar um bocado e comparar um bocadinho com as outras escolas, nós viríamos pra cá realizados, porque às vezes estamos sempre a querer mais e as coisas nunca estão bem." Na sua apreciação, o comparativo entre a Ponte e as outras escolas ainda rende um saldo positivo, apesar do cenário atual.

Numa escola que tem claro o seu projeto político-pedagógico, as reuniões da equipe devem assumir sempre um caráter formativo. A discussão conceitual, à luz da prática carece de ser posicionada no primeiro plano e jamais abafada pelas demandas administrativas, como sinaliza OE9. O espaço de reflexão mitigado ou a sua completa falta é ressaltado por OE5, que expressa a expectativa de que seja um aspecto a ser revisto, pela importância das oportunidades concretas para "trocar informações, questões pedagógicas do projeto, questões que é preciso discutir, os dispositivos pedagógicos, a nível teórico". Conforme chama a atenção esse tipo de debate "surge às vezes em reuniões de núcleo ou de dimensão [...] mas muito pouco". Para OE5 esse espaço "faz falta."

Notadamente, o projeto de uma escola é um processo e como tal não deve ser confundido com um receituário de procedimentos e por isso requer que o espaço para estudos e reflexão sobre/na prática sejam preservados, o que nos últimos tempos não tem ocorrido na Escola da Ponte, pelos excessos da burocracia. A constatação desse quadro sugere empenho por parte de todos (as), na tarefa de pensar o projeto, coletivamente, para a construção de um fazer consciente e coerente com os seus valores e quadro de intencionalidades.

Assim pensado, a formação permanente e sistemática torna-se uma dimensão da maior relevância, como lembra OE6: "o projeto não diz explicitamente como, como vamos desenvolver determinados aspectos, não é?" A autoformação do (a) professor (a) e a condição de partícipe na formação da equipe poderia se

ancorar nos pressupostos da proposta que é desencadeada junto aos (às) estudantes: a de sempre procurar saber o porquê das coisas. Neste sentido, OE9 lembra: "o exercício que o professor que chega" à Ponte precisa fazer, à luz da prática, "é tentar saber o porquê que faz assim, o porquê das coisas e eu acho que é ai que a grande maioria das pessoas está a falhar, ir ao fundo nas questões." O entrevistado estar a defender que não se faça por fazer, mas que cada educador (a) seja protagonista da práxis, no instante em que consegue "perceber o quê que está por trás de um 'Eu Já Sei' ou o quê que está por trás da valorização da autonomia, saber por que, que isto está na raiz conceptual do próprio projeto."

Aqui, fazemos um reparo: não apenas o (a) professor (a) que chega tem que se perguntar o porquê das coisas, mas também todos (as) os (as) profissionais, da Ponte e das outras escolas, que no dia-a-dia se deparam com distintas situações, impulsionadoras de reflexão, estudos, pesquisa, leitura e discussão. Contudo, analisando as falas dos (as) entrevistados (as) e olhando a cena pontista que, certamente, se repete em muitas outras escolas, o ativismo imposto pela realidade pulsante do cotidiano, atenua o espaço de reflexão e de formação dos (as) professores (as), fazendo com que, por vezes, deixem de interrogar as próprias práticas, a escola e a vida.

Urge, portanto, que a atuação pedagógica dos (as) educadores (as) se revista de um sentido político e social para que se fortaleça o entendimento de que, em projetos que pressupõe autonomia e autoria de pensamento, torna-se insuficiente o (a) profissional ir à escola com assiduidade, dar aulas, ser pontual no cumprimento do expediente e reproduzir procedimentos didáticos. É preciso, pois, que considere o seu poder de transformação, através da participação e do engajamento numa obra coletiva.

3.4.4 Estabilidade do Corpo Docente

Antes da entrada em campo e da produção dos dados empíricos deste estudo, a leitura de um texto do Pacheco (2004) chamou a nossa atenção para o tema da estabilidade da equipe. Não ficamos surpresos que esse tema agora tenha

saltado das falas, justamente por ser objeto de preocupação, dada a sua pertinência para as escolas de todas as partes, sobretudo para aquelas que desenvolvem ou intencionam implementar um projeto. A estabilidade é condição para que se forme uma equipe e, portanto, é determinante para a sustentabilidade do projeto da escola.

No texto ao qual nos referimos, entre outros, o autor toca em dois pontos que merecem a nossa reflexão, no que tange a perspectiva de sustentabilidade da equipe de um projeto: a) *O caráter vitalício das colocações* dos (as) professores (as) e b) *As vicissitudes de concursos de colocação aleatória* (Ibid., p. 117). A esses, juntamos mais dois: c) *Acolhimento aos (às) novos (as) profissionais* e a d) *Avaliação pró-estabilidade da equipe*. Pretendemos, pois, abordar cada um desses quatro pontos, separadamente. Embora não seja objeto deste trabalho promover cotejamentos entre a Ponte e as nossas escolas brasileiras, será inevitável a influência da realidade das escolas brasileiras, em especial, do Rio Grande do Norte, que conhecemos de perto as suas agruras quanto ao tema em tela.

a) *O caráter vitalício das colocações* dos (as) professores (as)

Ao longo de quase duas décadas, trabalhando em escolas públicas, somos testemunhas de verdadeiras lógicas do absurdo no que tange aos argumentos definidores da permanência de certos profissionais nas instituições escolares e no serviço estatal. Diante da improdutividade, no sentido das lacunas deixadas no cumprimento do seu papel educativo e da sinecura que acometem as práticas de muitos (as) deles (as), caberia à gestão pública ser menos conivente e as leis que normatizam as contratações menos paternalistas, para não falar na perniciosidade da falta de bom senso dos (as) dirigentes das escolas. Protegidos (as) pelo argumento da antiguidade, assistimos pseudos (as)-profissionais desbancarem bons e bem intencionados (as) especialistas, profissionais dedicados (as) ao exercício do seu trabalho na educação.

É comum se ouvir dizer que o serviço público tem apenas porta de entrada e que a saída, só mesmo com a aposentadoria. Com essa máxima, os bons e boas profissionais têm o tempo e a oportunidade de edificação de projetos realizadores, enquanto aqueles (as) de posturas questionáveis provam o alívio de ter garantida a

aposentadoria, de preferência com vida longa numa escola localizada a poucos metros de casa ou de acesso rápido. Esses (as) últimos (as) jamais escolhem uma escola pelo sentido coletivo, pelo seu projeto. Por mais nocivos (as) que sejam, acostumaram-se à impunidade que impera no serviço público e agem, auto-centrados (as), sob as vistas de um Estado igualmente ineficiente, no atendimento aos direitos sociais da população.

A questão da estabilidade ou do ingresso de bons e boas profissionais, numa equipe de projeto, amiúde, acaba por se tornar refém da espera de um gesto de grandeza ou de alguma clarividência dos (as) profissionais, de modo que se dêem conta que comprometem a implementação do projeto e decidam tomar outro rumo. Falta às escolas autonomia para escolherem e dispensar profissionais, seguindo o critério da identificação com o projeto e ao Estado carece uma política de destituição de cargo, frente ao não compromisso com as atribuições para as quais foram contratados (as).

No caso da Escola da Ponte, uma conquista no limiar de quase três décadas de projeto: a assinatura do *Contrato de Autonomia* com o Ministério da Educação, que a autoriza a proceder a seleção e a dispensa dos (as) profissionais dos seus quadros, o que em muito agradou a sua comunidade. Com essa nova condição, a Escola passou a sentir-se mais segura para compor a sua equipe, independente das autoridades externas, que antes, como acontece nas demais escolas portuguesas, “podiam nos transferir por qualquer motivo, portanto, estávamos sempre na corda bamba, não é? agora não, porque é a própria escola quem tem o poder de mandar ou não embora”, comenta OE8.

Diversas falas evidenciaram preocupação com as descontinuidades na equipe. De acordo com OE1 “muita gente foi embora desta escola em ruptura com o Zé”, ou seja, não foi sempre que as mudanças na equipe decorreram da vontade do Ministério ou da aposentadoria de alguém. Vamos ser insistentes em afirmar que não se consegue trabalhar em projetos como o *Fazer a Ponte* sem a medida certa da afinidade com os seus princípios. “Quando não se identificam, vão-se embora e acho que a grande maioria das pessoas que não continuou foram pessoas que não quiseram continuar,” observa OE10, que esclarece faz uma nova afirmativa: “o ano passado havia pessoas que queriam continuar e não

continuaram [...]. A escola precisa de pessoas realmente motivadas por este projeto."

É inegável que os projetos exigem alta dose de dedicação e por isso terão que ser opcionais, embora às vezes exijam nada mais do que deveria ser o normal. A cultura do funcionalismo público, que, anos a fio, salvo exceções, foi sendo construída, num berço de baixo compromisso com o bem comum e a coletividade, não satisfaz aos projetos como o da Ponte. Quando desvios acontecem e pessoas ingressam na instituição sem compreensão das bases do projeto, tampouco sobre a forma de organização que permeia a cultura escolar, a tendência é para a construção dos agrupamentos, a exemplo do que OE2 afirmou existir na Escola da Ponte, por ocasião da pesquisa: "Há três grandes grupos que se relacionam de uma forma tática, neste momento, e destes três vai ficar apenas um, que será o grupo do projeto, em dois ou três anos, começando já."

Sobre a existência de três grupos de professores (as) a conviverem na equipe d*a* Ponte, Pacheco (2006, p. 28) comenta, a partir de Lorraine Moureau: "um terço dos professores é muito bom, um terço pode ficar bom, um terço deve mudar de profissão. Chamemos aos primeiros aquilo que são: professores. Designemos os segundos por quase professores. Os outros serão... 'os outros'." Cabe a cada um, à luz das escolhas e conforme as posturas político-pedagógicas assumidas, perguntar-se: considero-me um (a) professor (a), um (a) quase professor (a) ou outros (as)?

O problema é quando no grupo dos (as) *outros (as)* há *professores (as)* que permanecem na escola, protegidos (as) pela antiguidade e quando conseguem puxar *os (as) quase professores (as)*, o projeto fica fadado ao fracasso. Essas raízes que se fixam nas escolas, produzem instabilidade, considerando que se não saem, outros (as) desistem de lutar. A rotatividade é ponderada por OE3, em análise com base na experiência de expansão do projeto, nos últimos tempos: "cada ano que entrou e saiu gente tudo esteve a começar de novo [...] e isso traz desequilíbrios, traz instabilidades e as pessoas precisam de um tempo para amadurecerem neste projeto [...] e isto não chegava a acontecer."

Alguns entrevistados e entrevistadas depositaram esperanças não nos (as) profissionais antigos (as), mas nos que ingressaram recentemente na Ponte, saindo dos cursos de formação. A crença é pelo fato de estarem iniciando uma

trajetória, sem os vícios construídos em outras escolas. Porém, o desafio é fazer com que a maioria seja de fato de professor (a) e que a escola a mantenha, pois a saída de “dois, três professores por ano, quatro, cinco ainda vá lá, agora não pode dar entrada sete, oito, nove dez professores no mesmo ano, não pode, quer dizer, tem que haver o tempo para o professor perceber, minimamente, onde é que está”, opina OE4.

É o tempo hábil de convivência que permite reunir as condições para se ter uma equipe, nos moldes que atraiu RCA2. Conforme o seu relato afirma ter encontrado na Ponte o que não viu em outro lugar, considerando a “sociedade egocêntrica, egoísta e dispersa” que temos. Para ele, “a partir do momento que entrava nos portões da escola passava a estar numa sociedade cívica, social, aberta, franca, desinibida, descontraída, descomplexada, sem preconceitos.” RCA2 coloca os verbos no tempo passado, sugerindo que a escola do presente é diferente do que já fora.

As mudanças que RCA2 visualiza são demarcadas pelas lutas desenvolvidas entre a Escola e o Ministério da Educação “pela manutenção do terceiro ciclo, pela construção de instalações próprias, houve clivagens, houve também [...] uma desestruturação da escola, nos educadores”. O movimento desencadeado trouxe processos burocráticos nunca antes experimentados e a ampliação das pessoas a olharem o projeto e a decidir o seu destino. Para RCA2 houve substituições de professores (as) “por diversas razões, umas válidas e outras não”, descaracterizando o projeto e comprometendo “o relacionamento entre os próprios colegas entre si e então a relação pais e escola passou a ser diferente,” mais distante.

As razões para as saídas e substituições de profissionais, na Ponte, também é algo mal resolvido. Tem sido uma questão geradora de insatisfações. Porém, observamos que de alguma forma o processo caminha para a definição de critérios, com base na certeza de que a permanência não deve se dá por razões diferentes da identificação com o projeto e a capacidade de dar respostas práticas, representadas pela formação integral dos (as) estudantes. Entretanto, quando não há identificação, até mesmo a rotatividade acaba fazendo sentido.

b) *As vicissitudes de concursos de colocação aleatória*

As debilidades das políticas educacionais revelam-se desde o momento de contratação dos (as) profissionais. No Brasil e também em Portugal fala-se de autonomia das escolas, mas pratica-se o contrário, pois a burocracia que é imposta produz uma subordinação em níveis inaceitáveis. Por outro lado, a composição de um quadro de funcionários (as) nos parece uma questão básica, cujo processo de seleção deveria ser assumido, unicamente, pela comunidade escolar que necessita do (a) profissional.

Contraditoriamente, assistimos editais serem lançados e gente de toda parte candidatar-se a uma das vagas, sem a mínima informação sobre as escolas que necessitam de profissionais. A lógica parece ser mesmo não saber, porque, para a cultura de fracasso, esse é apenas um detalhe sem nenhuma importância. É comum, nesses concursos públicos, o (a) pleiteante vislumbrar uma aprovação seguida de colocação numa função, que para ele (a) seja menos desgastante. Para isso faz gestões e são muitos os casos que têm sucesso. Alguns jamais passam em frente uma escola.

A desvinculação direta da contratação pela escola faz com que também aqueles (as) mais antigos (as), administrem as suas vidas profissionais de modo que na primeira oportunidade distanciam-se das escolas, muitas vezes postos à disposição de outros órgãos, desviados (as) de suas funções, alguns deles (as) sem a obrigatoriedade de sequer cumprir o mais medíocre expediente. É esta, pois, a cruel realidade, guardadas as exceções, do nosso *sistema* de ensino oficial, que não nos apetece compactuar com tentativas de camuflar tal realidade, pois um estudo acadêmico deve zelar pela ética, mas sem se afastar da capacidade de análise crítica.

A partir de orientações gerais para toda uma rede de ensino, especialmente relativas aos recursos financeiros destinados ao pagamento de pessoal, conforme o porte de cada unidade educacional, parece ser claro que a nossa defesa é pela autonomia da escola, também para decidir sobre a sua equipe, sobre critérios para as contratações, sobre número de pessoas. Não se trata de fragmentar encaminhamentos, mas possibilitar que uma escola decida que precisa de 10 (dez) profissionais e neles investirá “x”, repassados pelo Governo,

para pagamento de salários, enquanto outra escola do mesmo porte, com os mesmos "x" contratará 12 (doze) profissionais, 9 (nove) ou 8 (oito). É evidente que medidas como essas requerem profissionalização da gestão das escolas, que não implica em quebra de compromisso com o princípio da democracia, mas abre a perspectiva de fortalecimento, pela eqüidade, decorrente da oferta de uma educação de qualidade para todos (as).

As contratações através de concursos públicos massificados e/ou os encaminhamentos aleatórios de profissionais, produzem resultados nefastos para as escolas, sobretudo àquelas que têm projetos. Em recente entrevista Ghiraldelli Júnior (2008) analisou o que faz com que o Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), seja o que há de melhor em termos de educação mantida pelo Governo brasileiro. O especialista foi direto, ao colocar como primeiro aspecto determinante para o sucesso dessa rede de escolas federais: "O professor fica lá, não fica pulando de escola em escola" (p. 6). Os CEFET são exemplos de escolas brasileiras que realizam concursos públicos para a contratação de profissionais para o seu quadro funcional, que se candidatam para uma determinada unidade, aquela onde existe a vaga, diferentemente de como acontece com as escolas estaduais e municipais.

Para as escolas, o formato de contratações aleatórias gera desconhecimento dos respectivos projetos e anula a possibilidade de escolha das pessoas. No caso da Escola da Ponte os critérios para as contratações ainda requerem aperfeiçoamento para minimizar os descompassos, com a entrada de pessoas sem "um embasamento no projeto", alerta OE6. Para este entrevistado o zelo por ocasião do ingresso é importante, considerando que, "mesmo internamente, as pessoas vão alterando as suas perspectivas em relação ao projeto. Aquilo que um valoriza nem sempre é o que todos gostariam que fosse". Com isso alerta que entre os (as) veteranos (as) há mudanças na forma de olhar e perceber o projeto, o que reforça a relevância dos (as) que chegam terem noções básicas de onde estão, pois, do contrário, serão novos (as) e até antigos (as) com posturas dispersas em relação ao projeto, comprometendo a sua sustentabilidade.

Com a experiência de quem tem acompanhado um momento de ecletismo na equipe da Escola da Ponte, diante da instabilidade, OE4 fala de quatro fases nas quais encontram-se situados os (as) profissionais:

1ª Fase – "é uma fase quase da prática pela prática, portanto isso existe e nós estamos a fazer assim". Acontece uma mera reprodução de rotinas, utilização de dispositivos pedagógicos já incorporados à cultura escolar.

2ª Fase – "vai compreendendo porque aquilo interessa para os alunos". A convivência nos espaços de trabalho e as situações de mediação permitem a ligação entre os fazeres e os sentidos atribuídos pelos (as) estudantes, no sentido de como os dispositivos repercutem na formação dos (as) mesmos (as).

3ª Fase – "já percebe qual o interesse para os alunos e qual o interesse para os professores" de cada dispositivo pedagógico e de um PPP com a intencionalidade, quadro de valores e princípios do *Fazer a Ponte*.

4ª Fase – "percebe tudo e está a tentar fazer melhor, fundamentadamente". É a fase madura do (a) profissional, de (re) criação e de (re) construção de dispositivos político-pedagógicos.

Conforme menciona OE4, chegar à quarta fase "não é muito fácil", mas deve ser a meta dos (as) que compartilham de um projeto emancipador, porque é o estágio da autonomia e quem não persegue atingir essa fase não deveria estar no projeto. RCA3 se coloca de maneira bastante esclarecedora sobre seleção de profissionais e o estágio atingido pela Escola da Ponte: "enquanto que nos outros é concurso público e é o que calhar, aqui é direto." E explica: "É exatamente pra isso, pra se ter a estabilidade da equipa, pra equipa aprender a metodologia de trabalho e estabilidade e ficar." A expressão *o que calhar* se refere às escolas que recebem os (as) profissionais que o Ministério encaminha, realidade diferente de como acontece na Ponte, responsável pela seleção dos (as) profissionais. Fugir das colocações aleatórias se constitui num passo para garantir a existência da equipe e para a qualidade dos projetos educacionais.

c) Acolhimento aos (às) novos (as) profissionais

Pretendemos tratar o tema da acolhida, pela ótica da equipe que, intencionalmente, se organiza para receber as pessoas selecionadas para tomar parte no projeto da Escola, aliás, como já sugere o título deste item. À medida que as equipes vão ampliando-se aumenta o desafio de quem já está, frente à recepção de quem chega, sendo este, um dos determinantes para uma permanência mais duradoura. Neste sentido, na Escola da Ponte o momento é de

muito trabalho, conforme lembra AE: “agora são muitos professores. É muito diferente de quando eu cá cheguei.” Por isso mesmo, OE8 defende que é preciso construir “formas de cativar as pessoas, para que as pessoas se sintam bem aqui [na Ponte], para arregaçarem as mangas para darem respostas a este projeto”.

Em sintonia com OE8, freqüentemente, ouvimos de profissionais, das mais diferentes organizações, referências à importância dos colegas de trabalho cativarem uns aos outros. Na escola essa questão é, igualmente, presente e se constitui num local que requer o permanente exercício da cordialidade (HOLANDA, 2001). É no âmbito do Estado, do ingresso na coletividade, que o indivíduo se faz cidadão (ã), num processo que desencadeia crises e conflitos, pela situação nova que se instala, onde a “lei geral suplanta a lei particular” (Ibid., p. 140). A adaptação do individuo a uma nova ordem, é tributária do seu investimento pessoal, em consonância com a delicadeza, a generosidade e o respeito que lhe possa ser dedicada pelos (as) outros (as) cidadãos (ãs), no trato das relações sociais.

Acolher bem, para vislumbrar a estabilidade, a permanência prolongada do profissional na equipe, é a idéia defendida por vários entrevistados. A qualidade dessa acolhida requer, na opinião de OE10, que “as pessoas se conheçam muito bem”, entretanto, não é apenas essa dimensão da relação que vale ser cuidada, mas “que aja um trabalho que [...] vai se conhecer muito na prática, também, apesar de tu podéis ler, teoricamente, conhecer, dominar as técnicas, etc. Eu acho que tu demoras muito tempo a perceber como ele funciona”, defende OE10. O entrevistado entende que a Escola da Ponte precisaria fazer um acolhimento melhor aos (às) professores (as) novos (as), com ações intencionais.

Mesmo ingressando muitos (as) professores (as), OE10 lembra que se fez pouco: “houve uma reunião no início do ano com eles, para explicar mais ou menos por alto, mas não houve um acolhimento que eu acho que tenha sido realmente importante, como, se calhar, agora está a haver, discutir o projeto educativo.” Na verdade, o sentido do acolhimento, para o entrevistado, se vincula à tarefa de possibilitar que os (as) profissionais se introduzam em informações geradoras de reflexões e debates, acerca do projeto da escola que acabam por optar. OE10 arrisca em apontar conteúdos que mereceriam ser trabalhados no primeiro instante: “sobre as regras da escola, sobre a própria história da escola, apesar de

quem entra aqui já sabe, em princípio, alguma coisa disto, não é? mas, acima de tudo é muito importante a continuidade, que as pessoas se conheçam bem".

Algumas falas de OE10 são preciosas, na construção deste pilar da ponte para a *escola de todos (as)*. Por essa razão ousamos abusar do diálogo com esse entrevistado. A robustez da sua defesa por uma melhor acolhida aos que chegam à Escola da Ponte, revela-se pelo valor dado à formação e ao espaço de reflexão, que justifica: "porque este é um modelo muito orgânico. É pouco hierarquizado porque é muito orgânico, não é? As estratégias vão surgindo e vão criando dinâmicas diferentes." Com isso, a equipe obedece a regras gerais, mas vai tecendo uma práxis a partir das demandas do cotidiano. Complementa a idéia: "Não é, digamos, não é a orgânica, a organização que domina as dinâmicas é o contrário: as dinâmicas vão se criando e de repente sentimos necessidade de organizar a escola daquela maneira. Portanto, o processo é oposto, não é?"

Uma cultura escolar estruturada de tal forma enseja tranqüilidade na maneira das pessoas se relacionarem, para que se tenha uma equipe funcionando na plenitude que requer o projeto. Como disse OE10, a harmonia na práxis acontece "se houver um bom ambiente pessoal, uma boa atmosfera de confiança. As pessoas têm que se conhecer minimamente." Com isso não estamos a sugerir acriticismo, em nome do que se possa chamar pacificação, mas que cada uma faça o que disse AE: "Eu procuro sempre fazer o melhor."

A acolhida defendida por OE10 atenderia ao que OE13 considera fundamental para atingir a estabilidade, a sintonia nos encaminhamentos: "[...] tem que ser uma equipa coesa, as atitudes têm que ser as mesmas e é preciso o binômio que eu aprendi nesta escola: carinho e firmeza." Aqui, percebemos o duplo sentido da estabilidade, pois a fala evoca a necessária constância das práticas relativas ao projeto, com destaque para as posturas estáveis e unificadoras dos (as) profissionais, de modo que assegurem o vigor e a estabilidade do projeto. Para expressar o que não deve ser visto, enquanto práxis da sua Escola, OE13 acaba por apresentar, em direção oposta, uma cena relativamente corriqueira em parte das escolas: "eu não posso é permitir, enquanto orientadora educativa, de estar aqui no refeitório e ver um miúdo aos gritos passar, a correr e porque estou na hora do meu intervalo não agir e *fazer de conta que não o vi*." O trecho grifado dá conta, com exatidão, de uma amarga realidade, como dissemos, não rara de se verificar.

Pelo fato da Ponte ter um projeto e, por conseguinte uma identidade e uma cultura própria, OE13 fala das dificuldades que acompanham uma equipe com elevado número de profissionais recém-chegado: “São pessoas que, com todo respeito, não têm uma cultura da Ponte, têm uma cultura de outras escolas.” Conhecer essa cultura, para com ela amalgamar-se, implicar-se e nela incluir-se, é realmente uma condição primeira e talvez das mais desafiadoras. OE13 afirma que “não é fácil entrar no portão da escola,” no caso da Escola da Ponte.

OE13 acaba por elencar uma série de cuidados que o (a) educador (a) deve ter, para ser coerente com a formação do (a) cidadão (ã), afirma que é preciso “estar atento” para “criar as rotinas, [...] ao papel que estar no chão, [...] aos miúdos que estão aos gritos, [...] a entrarmos calmamente e não corrermos, [...] à lista dos direitos, aos mapas de presenças”. Para ele, “se um estar atento e o outro não está, as coisas não vão correr da mesma forma”.

É essa percepção, que é suficiente que cada membro da equipe desenvolva, para que o projeto não sofra grandes conseqüências, decorrentes das céleres mudanças, com saídas e entradas de profissionais. O acolhimento a quem chega é, por assim dizer, tão importante quanto à contínua formação da equipe, a partir de uma prática reflexiva (SCHÖN, 1995; ALARCÃO, 1996).

d) Avaliação pró-estabilidade da equipe

Há sempre uma tensão ao se tratar do tema avaliação, seja nos campos da reflexão teórica ou no desenvolvimento de uma práxis. Amiúde, os argumentos em desfavor de resultados avaliativos são tão comuns, quanto as eventuais distorções que envolvem as propostas de algumas instituições. No nosso entendimento, o primeiro grande equívoco trata-se do esvaziamento da participação, com a proeminência da exclusão sob a égide de um modelo em que uma ou mais pessoas assumem o papel de avaliar as outras, o que torna-se incoerente quando se tem em conta o compromisso com um quadro de princípios emancipadores.

Um segundo equívoco diz respeito à relação que comumente se estabelece entre avaliar e medir, ou seja, em nome da avaliação compara-se, para classificar, selecionar, excluir. Neste sentido, os processos de avaliação são

percebidos “como se se tratassem de processos de medida em sentido físico ou matemático” (MACHADO, 2000, p. 70). Nas avaliações das aprendizagens dos (as) estudantes, é comum esse equívoco materializar-se, o que não foi verificado como recorrente, na concepção adotada na escola pesquisada. Embora OE4 nos tenha relatado que, a partir do quinto ano, por força das determinações do Ministério da Educação, são “[...] obrigados a dar notas aos alunos, que não faz sentido nenhum, mas pronto, o Ministério diz: ‘porque os alunos podem mudar de escola e tem que levar uma pauta com as notas e tal.’”

No contexto deste trabalho, a avaliação é colocada em favor da Escola, da sustentabilidade do seu projeto político-pedagógico e da estabilidade da equipe que o implementa. As falas dos entrevistados (as) nos remetem a uma abordagem tendo em conta a avaliação educacional ou da aprendizagem, por darem ênfase aos processos de “aprendizagem de sujeitos, de grupos” (LEITE, 2005, p. 33), que no caso analisado são os (as) profissionais que integram a equipe do projeto *Fazer a Ponte*. As práxis desenvolvidas pelos (as) educadores (as) se consubstanciam pelos conhecimentos que a partir delas são elaborados e que se espera sejam capazes de alterar a cultura pessoal e profissional de cada um (a). Avaliar o desempenho desses (as) profissionais é, pois, uma maneira de conhecer as suas aprendizagens e como elas se colocam a serviço do projeto da escola.

Segundo destaca a autora (id.), além da avaliação educacional ou da aprendizagem, a avaliação institucional é um outro formato, que “refere-se a um projeto que permite o balanço dos rumos da instituição em busca da qualidade.” Portanto, este segundo é um tipo de avaliação que considera o desempenho coletivo, o comportamento da instituição e não de cada pessoa, isoladamente. Cada um dos formatos cumpre o seu papel, ressaltando-se que, a Escola da Ponte ainda estrutura uma proposta que convença, para a análise da atuação de cada um (a), no contexto do projeto. A avaliação, na Ponte, quer dos (as) profissionais quer da instituição, revela-se num estágio incipiente, exigindo construção de parâmetros mais claros que envolva a todos (as), como co-partícipes.

Quando as falas dos (as) entrevistados (as) associam avaliação a medo, evidenciam o seu caráter excludente. Vejamos o que diz OE1: “Há muito medo nesta escola, que é uma coisa muito desagradável, que é muito desconfortável. Há muito medo.” Logo esclarece: “[...] é curioso, porque uma parte das pessoas age

de uma maneira quando o Zé cá estar e age de outra quando ele não está." Pelo seu conhecimento das bases matriciais do projeto, das práticas e da cultura organizacional que o envolve, o *Zé* assume o papel de avaliador. Entretanto, ao que tudo indica, a prática avaliativa não se assenta na valorização da participação, tanto é que OE2 demonstra consciência: "Há medos de mim, também, da parte de algumas pessoas, que eu apareça numa sala, por exemplo, como eu faço. Quando eu entro as pessoas ficam diferentes. Eu noto isto".

Na linha da avaliação institucional participativa, Leite (2005, p. 42) sugere que ao "avaliador compete treinar o pessoal para participação na pesquisa de tal forma que possa dar continuidade a outros projetos de avaliação nas mesmas condições." Enquanto avaliador, o *Zé* bem poderia inaugurar uma práxis, na Escola da Ponte para a implementação da avaliação institucional, o que nos termos lá praticado, ainda é um estágio longínquo para ser alcançado, considerando que "os usuários aprendem a fazer avaliação junto com os profissionais avaliadores e por isso diz-se que a instituição aprende também" (id.).

Segundo OE1, sobretudo as pessoas que ingressaram mais recentemente na Ponte, acabam temendo o peso da opinião do *Zé*, pelo fato desse educador exercer significativa influência junto à coordenação, a quem cabe analisar cada caso e decidir, ao final do ano letivo, sobre quem deve permanecer na equipe. Pelas falas, a influência do *professor Zé* é incontestável, tanto é que OE8, destaca: "O Zé quase não esteve nesse processo, quase não esteve enquanto palpável, percebes? Ele não estava, mas teve mais peso do que eu, que estive. Não estou a falar de mais ninguém, estou a falar de mim. E isso vai continuar."

Conforme OE6, a burocracia ministerial já determina que os (as) professores (as), anualmente, façam auto-avaliação, analisando o próprio desempenho, prática que faz um comparativo: "nesta escola esta avaliação de desempenho não tem em vista, como no restante, pronto, não tem claro determinados aspectos." As falas de OE6 foram, para nós, bastante elucidativas, no sentido de permitirem compreendermos como tem se dado o processo de avaliação dos (as) profissionais da equipe da Escola da Ponte e os possíveis desvios, ao se confrontar a referida práxis avaliativa com os princípios norteadores do seu projeto. É flagrante que a proposta de avaliação, inaugurada no ano 2004/2005, demarcou um novo tempo na Escola, trazendo alguma intranqüilidade,

natural de toda mudança. OE6 nos contou que "o processo foi realizado pelo Coordenador do Projeto, os Coordenadores de Núcleos, a Comissão Instaladora e também esteve presente o professor Zé Pacheco", que juntos compuseram um Grupo de Avaliação, que trabalhou "à luz do perfil do Orientador Educativo, que consta no Regulamento Interno [Quadro 14]" (OE6).

PERFIL DO ORIENTADOR EDUCATIVO

1- RELATIVAMENTE À ESCOLA E AO PROJECTO

a) Cumpre com pontualidade as suas tarefas, não fazendo esperar os outros.

b) É assíduo e, se obrigado a faltar, procura alertar previamente a Escola para a sua ausência.

c) Revela motivação e disponibilidade para trabalhar na Escola.

d) Contribui, activa e construtivamente, para a resolução de conflitos.

e) Contribui activa e construtivamente para a tomada de decisões

f) Toma iniciativas adequadas às situações.

g) Alia, no desempenho das suas tarefas, a criatividade à complexidade, originalidade e coerência.

h) Apresenta propostas, busca consensos, critica construtivamente.

i) Produz ou propõe inovações.

j) Procura harmonizar os interesses da Escola e do Projecto com os seus interesses individuais.

k) Age de uma forma autónoma, responsável e solidária.

l) Procura fundar no Projecto os juízos e opiniões que emite.

m) Domina os princípios e utiliza correctamente a metodologia de Trabalho de Projecto.

n) Assume as suas falhas, evitando imputar aos outros ou ao colectivo as suas próprias incapacidades.

o) Procura dar o exemplo de uma correcta e ponderada utilização dos recursos disponíveis.

2- RELATIVAMENTE AOS COLEGAS

a) Está atento às necessidades dos colegas e presta-lhes ajuda, quando oportuno.

b) Pede ajuda aos colegas quando tem dúvidas sobre como agir.

c) Permite que os colegas o (a) ajudem quando precisa.

d) Mantém com os colegas uma relação atenciosa, crítica e fraterna.

e) Reconhece e aceita criticamente diferentes pontos de vista, procurando ter sempre o Projecto como referência inspiradora.

f) Procura articular a sua acção com os demais colegas.

g) Apoia activamente os colegas na resolução de conflitos.

3- RELATIVAMENTE AOS ALUNOS

a) Mantém com os alunos uma relação carinhosa

b) Procura ajudar os alunos a conhecer e a cumprir as regras da Escola
c) Procura ser firme com os alunos, sem cair no autoritarismo
d) Procura tomar atitudes em sintonia com o colectivo
e) Procura acompanhar de muito perto e orientar o percurso educativo dos seus tutorados

Quadro 14 – Perfil do Orientador Educativo da Escola da Ponte. Fonte: Regulamento Interno da Escola da Ponte, 2004.

Esse perfil é público e entendemos que por ele o educador (a) tem condições de, permanentemente, realizar a sua auto-avaliação e, num ambiente de ajuda mútua, enriquecer-se com as observações dos colegas de equipe e a eles (as) prestar solidariedade. Diferentemente do que acontece em outras escolas, na Ponte o resultado da avaliação determina a permanência ou a saída da instituição, o que para OE6 "é fundamental para a escola." Porém, o fato da avaliação ser desenvolvida por um grupo específico, sem a participação de todos (as), pode afetar o sistema de relações, o que sempre será melhor se for amplamente compartilhada.

Revelando contradição em relação aos princípios norteadores do projeto *Fazer a Ponte*, OE10 afirma que as pessoas novas sentem medo de se posicionar e ao final do ano ser demitidas e isso "obriga a haver o comodismo, porque às vezes as pessoas querem dizer alguma coisa, mas não dizem para não perderem o emprego." OE6 confirma: "[...] nas próprias discussões tenho sentido um bocadinho receios de algumas, algumas intervenções, com medo de se ter alguma retaliação mais tarde. Isso é com alguma tristeza que eu digo, mas tenho sentido." A tristeza referida é justamente frente à constatação do paradoxo, mas sabemos que esse processo é muito novo na Escola e, certamente, traduz os resultados dos primeiros passos de algo que sabemos será aperfeiçoado, como todos os dispositivos até então implementados. Segundo esta última entrevistada, até o ano 2004/2005 "algumas pessoas acabaram por sair porque ou não se identificaram ou porque sentiram que gostariam de desenvolver outros projetos pessoais, não é? e profissionais, noutros contextos ou as mais variadas razões." Conforme informou, foi a primeira vez que partiu da Escola a decisão de dispensar educadores (as).

Na fala de OE8, a clara dificuldade que envolveu o processo de avaliação: "Quando [...] as pessoas foram convidadas a irem embora, foi uma das coisas que me marcou muito, também a mim, percebes? Foram embora oito, mas três foram

por iniciativas próprias e cinco foram convidadas a sair." Logo, vemos como o processo mexeu com as pessoas que avaliaram, o que provavelmente amenizaria se fosse mais assentado em princípios democráticos e, portanto, na participação, de modo a considerar o Perfil do Orientador (a) Educativo (a). Do contrário, a repetirem, esbarrarão no que diz OE10: "[...] eu acho que pouco gente vai querer fazer parte disto. Acho que será até um problema, porque pouca gente vai querer fazer parte disso, porque deixa desconfiança, deixa muitas coisas." O que deixa de dúvidas é pela falta de clareza dos instrumentos utilizados, de aplicação sistemática e participação.

Para OE10 a avaliação praticada pela Escola da Ponte é paradoxal, considerando a sua estrutura pouco hierarquizada. Adotou o formato das organizações onde "quem no fundo faz a avaliação final em princípio é uma chefia, não é alguém com quem tu convives diariamente, não é essa pessoa que toma a decisão e aqui acontece isso, o que é muito grave para as relações pessoais." Complementa a idéia de que as dificuldades de convívio tomam corpo e são residuais, quando "tu sabes que quem decidiu foi o teu colega, que trabalhaste ao lado dele e alguns têm o poder da decisão e outros não."

Nos seus estudos bem fundamentados, Leite (2005, p. 77) chama a atenção para o efeito da prática social: "a participação política não é uma inclinação natural do homem, mas um processo pedagógico em permanente construção através de sucessivas aprendizagens." Nesta lógica, é preciso avançar numa proposta democrática. A expectativa de OE6 é que demorem a repetir a mesma metodologia de avaliação, "porque primeiro significa que muitas coisas iam mudar, depois, porque envolve que no ano seguinte, não é? muita gente nova entra em grande número e depois começa tudo de novo." A fala suscita que, nos moldes realizado, a avaliação compromete a estabilidade da equipe, por gerar descontinuidades. Em contraposição, RCA3 lembra que as mutações são próprias dos grandes projetos e que talvez seja o caso de replicar na Escola o que se faz nas grandes empresas: "aqueles que tivessem um desempenho abaixo, os últimos 10% de cada avaliação saiam, ainda que servissem, mas saiam, que era para vir outros 10% que é pra aplicar coisas novas e irrigar um bocado a equipa." Tranqüiliza: "Essa parte não diz respeito a nós, percebes?" Não diz respeito porque a Escola não deve seguir a lógica do capital, especialmente num projeto como o

Fazer a Ponte. A avaliação tem mais que ser processual, servindo para melhorar o desempenho e gerar estabilidade.

A idéia é investir nas aprendizagens dos (as) profissionais em ação, tendo em vista a otimização da sua práxis. Neste sentido, OE8, afirma o que espera de quem chega ao seu espaço de trabalho: “Eu tenho que pensar que vem para me ajudar, porque nós fazemos asneiras todos os dias, toda gente.” Ao corrigir desvios, evita-se a avaliação terminal com repercussões em grandes mudanças na equipe, como apontou OE10 como falta de bom senso mudar a metade de uma equipe: “Não se pode mudar a metade das pessoas, eu nem sei em termos teóricos, nem sei, mas pelo menos uma parcela muito grande, três quartos das pessoas têm que permanecer estáveis, principalmente num projeto como este.”

A análise de RCA3 é racional e demonstra determinação, ao destacar a maneira como cada pessoa deve pensar ao avaliar: “Por causa de dois, ou três ou quatro pessoas que não correspondem eu não posso prejudicar 170, 180 [...]. Aos poucos vai ter que se gerir dessa maneira: serve? Bem. Não serve?...”, sugerindo que quem não corresponde às necessidades e expectativas do projeto tem mesmo que dele se desvincular, ainda que tenha desejo de ficar, mas são condicionantes: “trabalhar bem e antes disso: tem que se identificar bem com o projeto. Aqui não pode ser uma agência de emprego. Não pode ser salvaguardas para algumas pessoas que não arranjam emprego em lugar nenhum”, dispara RCA3. Em seguida completa: “portanto, têm que se identificar e têm que provar que estão identificadas” com o projeto.

Para RCA3, em nome do bem comum até a descontinuidade da equipe vale a pena. OE10 comenta que o efeito positivo da descontinuidade reside na medida em que é decorrente da avaliação de desempenho, “que obriga as pessoas a estarem dinâmicas, a se informarem, estarem atentas e vivas”, complementando com uma afirmação: “Não há comodismos nesta escola, isto não há.” Se a ausência de avaliação gera acomodação, para RCA3 abrir a escola aos (às) visitantes “é uma maneira de estar em avaliação constante. As pessoas que estão a trabalhar têm muito mais cuidado em fazer seja o que for, porque sabem que vai ter ali, a observar, pessoas que sabem da matéria”. Abrir-se para ser visto requer atenção, diante do olhar apurado de quem chega, buscando compreender os detalhes de um projeto que se apresenta como sendo singular.

Retomemos o primeiro equívoco relativo à avaliação, apontado no início desse tópico: o seu caráter excludente, pela ausência da participação dos (as) envolvidos (as). Até aqui, algumas queixas de entrevistados (as) foram na direção de uma pessoa, a quem foi debitado o poder de decisão sobre as alterações na equipe. Em suas palavras, OE2 confirma: “neste momento a opinião que eu der é determinante e vou dar opinião e há pessoas que vão embora. Tá vendo como eu sou? É assim. Elas têm consciência disso.” Ao ser questionado sobre a sua postura frente à democracia, enquanto princípio balizador do projeto, o entrevistado foi enfático: “a democracia tem contradições. Eu assumo as contradições. Não há democracia sem pessoas democráticas.”

Para OE2 o projeto é mais importante do que qualquer outra coisa. Partindo dessa certeza, ele foi fazendo da sua ação objeto de sustentação do mesmo. À luz da sua experiência pessoal e profissional, menciona detalhes: “Aprendi uma coisa no tempo da ditadura, que é muito triste e muito feia: é que estou cansado de vitórias morais e de derrotas imorais. [...] quando se trata de fazer o melhor para as crianças, adulto que não saiba sê-lo, vai embora.” Com isto sinaliza com quem, efetivamente, o projeto e, conseqüentemente, a equipe deve estar comprometida. Porém, realça o trabalho que desencadeia para evitar a saída do (a) profissional: “aproximo do professor e pergunto: ques ajuda? Que que tu me entendes? Ques fazer assim? Dou essa possibilidade. Não sou um ditador, eu fui contra e sou contra a ditadura.” Com isto assume o papel decisivo que exerce nos momentos de avaliação da equipe, colocando o projeto como guia, instrumento no qual se aconra para emitir os seus pareceres.

Nas palavras de OE2, a educação das crianças é colocada no âmago do processo, acima de qualquer outra coisa, porque é ela a principal referência, em prol de que se deve tomar as decisões. Saber o que é melhor para as crianças, é o primeiro passo para a equipe delinear o seu trabalho, realizando a avaliação de desempenho, num contexto de participação. Avaliar na escola, seja qual for o segmento, implica em potencializar as aprendizagens de todos (as). Nesta lógica, Luckesi (1998, p. 172) contribui com o debate, ao definir “a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo.”

Quando a avaliação assume a perspectiva anunciada por Luckesi, acaba por se distanciar das tradicionais vinculações com práticas de medidas e, conseqüentemente, classificatórias. Cada pessoa constrói um processo único, tendo em vista a elevação das suas potencialidades. Pensando no caso dos (as) estudantes, OE4 evidencia a necessidade de cada um (a) ser comparado (a) em relação a si e não aos (às) outros (as), justamente para não se correr o risco de importantes avanços serem minimizados. Essa mesma análise é transposta para a avaliação dos membros da equipe.

OE4, esclarece: "no final do quarto ano, do primeiro ciclo nos perguntamos: se esse aluno sair daqui e for para outra escola é capaz de agüentar o quinto ano? É? se não for, fica mais um ano no quarto." Na seqüência, relatou que o mesmo procedimento se repete ao final do sexto ano e mais tarde do nono, ou seja, consideram ciclos de formação. O entrevistado complementa, informando: "do quarto para o quinto é muito importante, porque se não estiver preparado para agüentar, vai encostar e reprovar ano após ano, após ano, sobretudo no final do quinto ano é preciso ter um bocadinho de mais cuidado com tudo isso." As palavras de OE4 expressam uma maneira diferente de significar as questões referentes à aprovação e à reprovação, se pensadas nos moldes tradicionalmente adotados pelas escolas. Nota-se que, a partir das práticas avaliativas das outras escolas, não seguir adiante configura-se como *reprovação* ou um problema. Já na Escola da Ponte, adiar a passagem para o ciclo seguinte faz parte do processo e é percebido com naturalidade. Logo, a mesma prática toma formas distintas, sendo determinante levar em conta o que orienta o projeto da escola.

A partir da prática que desenvolve com as crianças, acreditamos que é possível a Escola da Ponte alinhar uma proposta avaliativa que funcione, coerentemente, para a sua equipe. OE4 detalhou sobre a participação de quase a totalidade das famílias, nas reuniões gerais da Escola e também naquelas realizadas ao final de cada período escolar entre o *Professor(a)-Tutor(a)* da criança e o Pai, a Mãe ou outro (a) Responsável. Esses encontros, entre as partes interessadas, são voltados para o exercício do diálogo, para a busca de soluções para eventuais dificuldades, para a conversa qualificada, que eleve as reais condições de aprendizagens das crianças, o que nos parece que seja razoável

observar a mesma prática entre os adultos, que compõem a equipe do projeto da Escola.

3.5 FAMÍLIAS

"O pilar deste projeto é os pais na escola", afirma RCA2, um dos nossos entrevistados. Com isso, queremos anunciar a proeminência de uma proposta político-pedagógica, que toma por base a importância da colaboração das Famílias, como sendo um dos determinantes para a sustentação do projeto coletivo da escola. É oportuno destacarmos que a realidade brasileira abriga um quadro deveras mais preocupante do que o português, pois as nossas escolas ligadas à rede estatal tornaram-se, majoritariamente, aquelas destinadas à população desafortunada, que na sua maioria convive com graves problemas, também, na estrutura familiar, como se não bastasse à baixa taxa de escolaridade, que compromete a compreensão quanto à importância da instrução.

Em relação às condições sócio-econômicas dos (as) estudantes, a escola brasileira apresenta-se uniforme, no que diverge de Portugal. Naquele país as escolas tem um público bem heterogêneo quanto aos estratos sociais, pois "é possível encontrar alunos oriundos de famílias da classe média ao lado de alunos oriundos de famílias carenciadas" (MARQUES, 1997, p. 10). Este autor, respaldado por informações bem trabalhadas, mostra que, nas últimas décadas, a estrutura da família mudou e "as redes naturais de apoio ao desenvolvimento e à aprendizagem não existem mais para a maioria das crianças das grandes cidades (Ibid., p.11)." Urge, portanto, que as escolas da atualidade, que tenham por meta a inclusão de todos (as), transcendam a função de ensinar e preparem-se para fazer a educação integral das crianças, num contexto de respeito às origens familiares e às minorias, valorizando e reconhecendo a heterogeneidade.

É um fato que a escola precisa ampliar o tempo de permanência das crianças na Escola, para poder fazer a educação, no que concerne aos conteúdos formais e mais os complementares, frente as lacunas deixadas pelas famílias, com as mutações sociais que já nos referimos. Entretanto, sabemos o quão se torna

complexo alcançar os resultados desejados diante de tais mudanças. Diante mão, temos a clareza de que é preponderante a atuação articulada entre Escola e Família, sem esquecer a responsabilidade que cabe ao Estado. Educar precisa ser tarefa de todos (as) os adultos seja familiar ou professor (a), os principais personagens em condição de influenciar de maneira significativa à formação das crianças, dos (as) adolescentes e jovens.

Antes, porém, a escola coloca-se diante do desafio de conseguir que as famílias dos estudantes compreendam a importância da participação em defesa de um projeto de escola com qualidade social e do engajamento no processo de formação dos (as) filhos (as). Essas duas idéias estão amalgamadas nos diferentes tópicos do pilar *Famílias*, que sustenta a ponte que nos conduzirá para a *escola de todos(as)*. Pesquisar na Escola da Ponte foi por demais significativo para a produção de conhecimento sobre esta temática, dado o trabalho integrado com as famílias, que verificamos ser realizado, com bastante competência, naquela comunidade. Não foi ao acaso que encontramos um trabalho de mestrado (ARAÚJO, 1999), sobre a experiência da Ponte, que aborda justamente a relação escola-família.

A maneira como a Ponte aprofundou a relação com as famílias nos impõe por vezes uma confusão: ao pensarmos na Escola, as Famílias estão inerentes, como se estas estivessem contidas naquela, formando uma torção. Essa lógica nos parece bastante coerente, porque na verdade estamos a tratar do projeto educativo de uma determinada comunidade. As palavras de OE5 são esclarecedoras: “No início eu fazia muita confusão sobre a participação que os pais tinham na escola. Eu não estava habituada, mas depois vi as vantagens, no início você não ver muito. É diferente. Eu não sei explicar muito bem.” Estamos a falar de participação das famílias na escola, de engajamento, pela implicação com um projeto. Não se trata das famílias participarem de reuniões apenas para serem comunicadas dos acontecimentos da escola e sim de uma práxis mais abrangente.

A parceria firmada na Ponte, remota à gênese do seu projeto educativo: “Zé Pacheco sempre nos transmitiu, a nós, que os pais que tinham uma relação aberta e que a escola tinha sobrevivido graças a essa relação extremamente aberta e, simultaneamente, tipo reforço e eu também sempre acreditei nisso”, afirma RCA1. A propósito, nos chamou a atenção, pelo ineditismo, à presença de

um pai, representante das famílias, acompanhando as discussões e se posicionando, por ocasião das reuniões da equipe, considerando que, geralmente, as escolas fazem reservas em relação aos temas que devem chegar ao conhecimento das famílias. Ali não vi segredos entre os segmentos, vi sim muita cumplicidade e respeito às diferentes culturas e formas de organização que constituem as instituições família e escola.

Recupero um destaque feito por RCA1, ao desenvolver sua análise sobre o pilar Famílias: "na educação tem que haver, no mínimo, o aluno, o professor e o pai do aluno. O pai no sentido global, não é? os pais, não é? e quando existe este triângulo todo processo de ensino-aprendizagem é muito mais facilitado". A imagem do triângulo toma forma na representação da Figura 5, que segue:

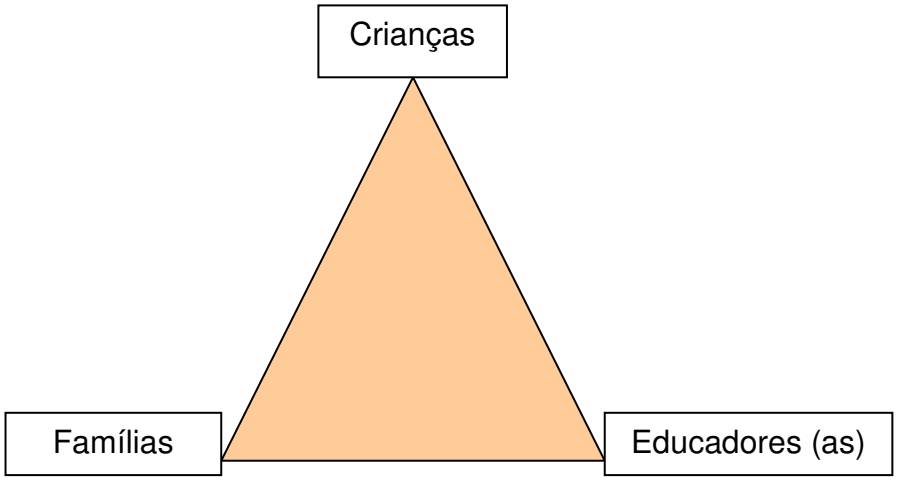


Figura 5 – Triângulo facilitador dos processos de ensino e aprendizagem.

De acordo com o entrevistado, a criança se responsabiliza mais com a própria aprendizagem quando percebe que a sua família participa do processo, envolvendo-se com a escola, dialogando com os (as) educadores (as) sobre como proceder para cada vez mais oferecer as condições ideais para que o (a) educando (a) aprenda. É essa relação que na Ponte é diferente das demais escolas, conforme as palavras convergentes dos (as) entrevistados (as). Tanto a relação famílias-educadores (as), quanto educadores (as)-crianças, é diferente e, neste sentido, para RCA1 "não há barreiras, há apenas limites e se todos nós entendermos isso, de que entre pais e professores e os alunos não há barreiras, mas há limites, que cada um tem de perceber o seu papel", a educação das crianças seria um processo totalmente tranqüilo.

A riqueza de saberes manifestados nas falas dos (as) entrevistados (as), nos oportunizou a construção de conhecimentos sobre o papel das Famílias para a sustentabilidade do projeto político-pedagógico, cujo ápice engloba as aprendizagens ligadas à formação e à instrução das crianças. A partir deste ponto, organizamos a nossa reflexão em três idéias que saltaram das falas: *O projeto enquanto escolha*; A p*articipação e organização das famílias na escola;* e O *acompanhamento das aprendizagens.*

3.5.1 O projeto enquanto escolha

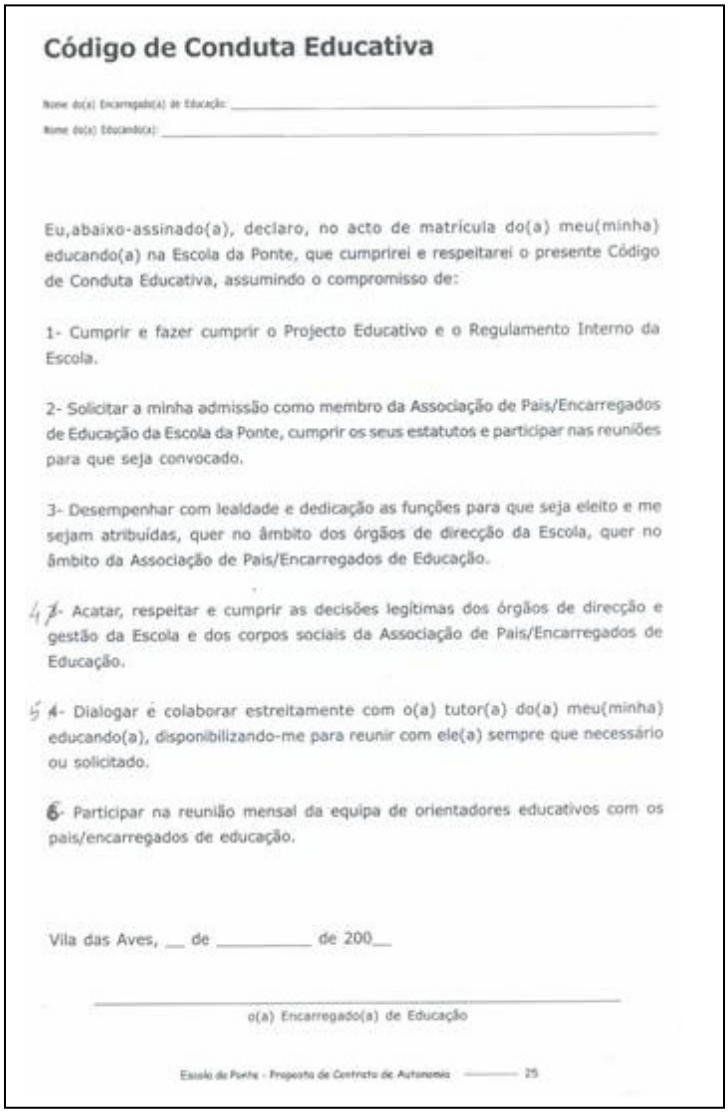
Apesar da escolha do projeto da escola, pela família, ser uma idéia já tratada no presente trabalho, aqui cuidamos de retomá-la, para enfatizar que, quando a família se sente implicada destina maior atenção para a educação do (a) filho (a) e defende o projeto da escola. Entretanto, em se tratando de Brasil e , falar nesses termos é um tanto problemático, primeiro porque grande parte das escolas ainda padece da falta de projeto e segundo porque o sentido da participação, do engajamento social e político também é uma dimensão que requer seja (re) significada.

Até que atinjamos um patamar razoável de participação das famílias, urge que a escola conquiste o respeito e a confiança das mesmas, em função do trabalho que realiza, sem, no entanto, estarmos a defender um processo de acomodação, respaldado pela alienação. No caso pontista, OE4 lembrou: “Este ano os alunos que entraram, pelo menos os que entraram para a primeira vez, uma parte deles os pais escolheram mesmo o projeto, porque queriam”, opinião compartilhada por RCA2, que diz: “a maioria tem cá os filhos porque sabem que é diferente e tem uma forma de aplicar uma filosofia não só acadêmica.”

A escolha pelo projeto, portanto, não é a justificativa da totalidade das Famílias, mas é de um elevado percentual, basta que retornemos à Tabela 1 (p. 47), que demonstra que 44% dos (as) estudantes da Ponte não residem em Vila das Aves e a escolha pela proximidade da residência já é, portanto, descartada. Entre os 56% dos (as) estudantes restantes, há um percentual cujas famílias, certamente, fizeram a opção pelo projeto. Todas, porém, ao matricularem a criança

ou o adolescente comprometem-se com o "Código de Conduta Educativa" (Figura 6).

O ato da assinatura do Código é bastante simbólico, porque o conteúdo do mesmo, em seis compromissos, baliza a participação da família, no cotidiano da escola, tendo em vista o respeito ao seu projeto político-pedagógico e aos espaços de interação. Atentemos para o fato de o Código referir-se às terminologias *Encarregado (a) de Educação* e *Educando (a),* pois há estudantes que são "órfãos de pais vivos", como informa RCA3, para dizer que nem sempre o (a) *Encarregado (a) de Educação* é o pai ou a mãe do (a) estudante, às vezes é o representante de uma instituição de abrigo.



Código de Conduta Educativa

Nome do(a) Encarregado(a) de Educação: _____

Nome do(a) Educando(a): _____

Eu, abaixo-assinado(a), declaro, no acto de matrícula do(a) meu(minha) educando(a) na Escola da Ponte, que cumprirei e respeitarei o presente Código de Conduta Educativa, assumindo o compromisso de:

1- Cumprir e fazer cumprir o Projecto Educativo e o Regulamento Interno da Escola.

2- Solicitar a minha admissão como membro da Associação de Pais/Encarregados de Educação da Escola da Ponte, cumprir os seus estatutos e participar nas reuniões para que seja convocado.

3- Desempenhar com lealdade e dedicação as funções para que seja eleito e me sejam atribuídas, quer no âmbito dos órgãos de direcção da Escola, quer no âmbito da Associação de Pais/Encarregados de Educação.

4 3- Acatar, respeitar e cumprir as decisões legítimas dos órgãos de direcção e gestão da Escola e dos corpos sociais da Associação de Pais/Encarregados de Educação.

5 4- Dialogar e colaborar estreitamente com o(a) tutor(a) do(a) meu(minha) educando(a), disponibilizando-me para reunir com ele(a) sempre que necessário ou solicitado.

6- Participar na reunião mensal da equipa de orientadores educativos com os pais/encarregados de educação.

Vila das Aves, __ de _____ de 200__

_____

o(a) Encarregado(a) de Educação

Escola da Ponte - Proposta de Contrato de Autonomia ——— 25

Figura 6: Código de Honra Educativo, assinado pelo responsável pelo (a) Estudante da Escola da Ponte. Fonte: Acervo da Escola da Ponte, 2006.

O documento mostra-se relevante para este trabalho, no instante em que oferece pistas sobre o que considera e valoriza a Escola da Ponte, para estabelecer uma relação colaborativa com as famílias. Os verbos que introduzem cada um dos compromissos anunciam direitos e deveres, num movimento equilibrado que evidencia posicionamentos e posturas a se esperar de quem decidiu confiar a educação da criança e/ou adolescente àquela determinada escola.

A implicação das Famílias com o projeto pontista é sinalizada na fala de OE12: "aqui vêm muito mais pais em relação a qualquer outra escola. Não dá para

fazer comparações. Nós chamamos os pais mais ou menos mensalmente e os pais vêm à escola". Em seguida acaba comparando: "as outras escolas chamam os pais, sei lá, de três em três meses e isso é só para lhes entregar aquela fichinha de avaliação e quase não há conversa nenhuma. Nós tentamos uma relação."

As falas dos nossos (as) entrevistados (as) reconhecem a crise que a Ponte atravessa, tendo por conseqüência fraturas nas relações interpessoais. Para RCA3, diante das dificuldades, as famílias acabaram sendo o ponto de equilíbrio: "Fomos ouvindo toda gente e o que nós pensamos e o que nós decidimos foi o que foi feito. Só faz sentido pensar a Ponte com a intervenção dos pais, porque os pais é quem tem que decidir o que querem para os filhos." E complementa: "Só faz sentido se os pais optarem pelo projeto." Logo, fazer a escolha do projeto é primordial, porque do contrário há o risco das expectativas das famílias entrarem em choque com os princípios do projeto da escola. Com isso, queremos dizer que é preciso que a Escola se organize para potencializar a formação política das famílias, por meio da abertura à participação e à compreensão dos princípios norteadores do projeto.

3.5.2 A participação e organização das famílias na escola

Depois de meses a acompanhar a palpitante experiência da Escola da Ponte, os nossos registros são transversalizados por uma ponta de desejo: ver em nossas escolas brasileiras exemplos, igualmente fecundos, de organização das famílias e de engajamento nas causas defendidas pela escola. Para OE13, não há segredos, considerando que os resultados experimentados, decorrem de uma mudança de atitude. Para ela, o idealizador do projeto *Fazer a Ponte* "conseguiu fazer os pais sentirem que fazem da escola e não virem para as reuniões só para ouvir falar mal do filho." Se dar conta disso, em si não produz quaisquer resultados, mas a Ponte transformou o discurso em ação.

Na sua rotina, a Ponte criou diferentes momentos de participação formal das famílias: em reunião geral com a equipe da escola; reunião com o (a) professor(a)-tutor(a) e reunião da Associação de Pais e Encarregados de

Educação. Somem-se a isso a abertura para que participem nas assembléias da escola, nos eventos e através das representações nos colegiados e reuniões da equipe. Nota-se a presença marcante das famílias, na vida da escola, fazendo com que OE2 afirme: "Temos as condições para assumir uma autonomia plena, porque são os pais que estão à frente da escola e é aí que está mais uma inovação. Não há nenhuma escola pública que tenha os pais à frente."

O regimento interno da Escola da Ponte, no seu artigo 10, deixa claro que "o Conselho de Pais/Encarregados de Educação é a fonte principal de legitimação do projecto e o órgão de apelo para a resolução dos problemas que não encontrem solução nos demais patamares de decisão da Escola." É composto por todos (as) os (as) responsáveis pelos (as) estudantes matriculados (as) na Escola, a quem cabe o direito de votar. Alerta-se que profissionais da educação, orientadores (as) educativos (as), podem participar e intervir nessas reuniões do Conselho, sem direito de votar. OE2 justifica o motivo das Famílias ocuparem a instância máxima de decisão: "Os pais não dependem do Ministério e podem dizer que não ao Ministério, o professor não pode. O professor tem o dever da obediência hierárquica, mesmo que discorde da ordem do Ministério, tem que cumprir."

Apesar deste estudo não se propor a fazer um cotejamento entre as políticas educativas do Brasil e de Portugal, amiúde, fazemos alguns comparativos, que nos parece inevitáveis. Um desses diz respeito à questão dos (as) professores (as), que no caso português as falas denunciam de que são devedores (as) de uma obediência excessiva ao Ministério da Educação. No Brasil não se pode se queixar de processo de disciplinamento, pelo simples fato dos (as) professores (as) de uma escola decidirem implementar um projeto educativo diferenciado. Ao contrário, as escolas brasileiras padecem de acompanhamento e muitas delas acabam fazendo menos, porque falta aos (às) seus (suas) profissionais a ética necessária, o compromisso político e social para darem conta de uma educação de qualidade.

Compreendemos que se não fosse o receio das punições aos (às) professores (as), o Conselho de Pais e Encarregados de Educação, instância máxima da Escola, poderia ser composto também pelo segmento, com direito à participação nas discussões e ao voto. Não obstante, ainda que possa não ser a intenção, a fala de OE2 suscita uma relação utilitarista a cercar a opção pelas famílias, para a esfera final de decisão da vida da escola. Por outro lado talvez seja

uma estratégia, que bem exemplifica o posicionamento “estou cansado de vitórias morais e de derrotas imorais”, já destacado neste trabalho.

As palavras de OE4 apóiam essa análise, baseada na relação utilitarista: “É preciso encarar os pais um pouco mais como parceiros: a escola e os pais a trabalhar como um mesmo e não tanto os pais estarem a auxiliar a escola.” O entrevistado rechaça a “idéia que os pais são importantes nos percalços da escola”, quando seria “mais importante que a questão fosse colocada mesmo como parceria [...]. Acho que é importante colocar as coisas assim do que como está neste momento,” conclui.

O momento vivido pela Ponte é, justamente, de percalços, de decisão, de lutas com o Ministério, tendo em vista conquistas que a Escola almeja, situação que não agrada vários (as) dos (as) nossos (as) entrevistados (as). Eles (as) verbalizam que deseja uma parceria com as famílias em todos os sentidos, inclusive na gestão, nas deliberações, sem que um segmento coloque-se, hierarquicamente acima de outros.

Como já foi dito, as lutas travadas alterou as relações internas na instituição, especialmente da equipe com as famílias. Urge que se recupere a relação que já existiu, defende OE3, no instante em que descreve: “não havia distanciamento, discutia-se nas reuniões de uma forma muito próxima e às vezes até simples, que tinha a ver com as pessoas que tinham aqui os miúdos.” Segundo a entrevistada o distanciamento é decorrente da burocracia que instalou-se na gestão da Ponte, com o modelo formal da Comissão Instaladora. Os resultados são visíveis no encolhimento do número de responsáveis pelos (as) estudantes, presentes às reuniões, “indicador muito negativo”, na opinião de OE3, justamente “porque os pais são os grandes impulsionadores deste projeto. Foram eles que tocaram para frente quando as coisas se complicaram. [...] quando as coisas complicam, eles estão cá, isso aí é um facto.”

RCA4 nos oferece informações preciosas para a compreensão das motivações das famílias para tamanho envolvimento com a Escola. Num dos seus depoimentos, afirma: “Tudo que entra na educação da minha filha eu tenho que participar de tudo e ai eu sou um pai muito chato. Eu venho cá, eu tenho que estar e perceber, falar e discutir as questões, ao mais pequeno pormenor.” É óbvio que esse nível de participação requer conhecimento para dialogar. RCA4 esclarece:

"primeiro a educação da minha filha e depois o resto. Passa por aí também participar da Associação de Pais e também por conhecer um pouco a história da Associação [...] a aposta que fez em certos momentos da história desta escola".

Na seqüência da sua fala, OE4 orienta "que os pais não podem se esquecer que estão numa comunidade escolar, de fazer parte da educação, dentro da escola, de se formar também os pais para a cidadania." Aqui, de maneira bastante lúcida, OE4 fala da participação, enquanto instrumento de exercício da cidadania. Participação esta, que encontra lugar de relevância na atuação através da *Associação de Pais e Encarregados de Educação da Escola da Ponte*, fundada quando em Portugal sequer existiam dispositivos legais que normalizassem esse tipo de instituição.

As lembranças de ERCA são de um tempo não muito distante, mas são bastante ilustrativas, para a compreensão sobre o funcionamento da Associação: "nós reuníamos mensalmente e tudo que a escola solicitasse [...] tentávamos colaborar no que fosse possível, [...] nas festas de Natal havia sempre os pais a representarem qualquer coisa para os filhos". Confirma o que analisamos atrás: "a própria escola tinha as reuniões mensais e a freqüência nessas reuniões era muito elevada, era muito elevada mesmo." O relato é de um tempo passado, porque trata-se de um ex-encarregado de estudantes da Ponte e não porque se refira a um jeito da Associação atuar, diferente de como acontece nos tempos atuais.

É certo que hoje parece haver uma atuação bem mais forte da Associação, em defesa de o projeto *Fazer a Ponte*, tanto na dimensão política quanto no apoio administrativo, conciliando com a realização de eventos culturais que integram a comunidade escolar. Os últimos anos têm sido de muito trabalho, em virtude da ampliação do atendimento até o 9º ano e OE8 lembra: "Foi uma luta dos pais o alargamento ao projeto. Dos pais e claro, obviamente, nossa também". O entrevistado recuperou informações dessa parte da história da Escola, que tornam visível o quanto as Famílias são determinantes para a sustentabilidade do projeto. Ele conta que foi obra dos pais um abaixo assinado para o Ministério da Educação, solicitando que o projeto atendesse até o sexto ano. Porém, por decisão do próprio Ministério, a escola tornou-se, em termos legais, apta a fazer a educação do jardim de infância até o nono ano.

Seguida à decisão ministerial, aconteceram eleições em Portugal, com mudança de partidos nas esferas de poder político. Com isso, a decisão de ampliação do projeto até o nono ano, encontrou resistências, pois quem assumiu o comando do país entendeu que "o parque escolar aqui da Vila das Aves, não necessitava de outra escola até o terceiro ciclo, porque havia equipas das escolas sub-aproveitadas", destaca OE8. Instalou-se a tensão entre Escola da Ponte e Ministério da Educação, já que o "alargamento do projeto era por razões pedagógicas, não era por razões de parque escolar. Chegaram outros senhores da política e acharam por bem tirar e foi a partir daí começou uma luta muito grande" (OE8).

Todas as vezes que a burocracia interfere nas escolas, os resultados são desastrosos. Há de fato um desencontro, porque os burocratas sempre pretendem fazer valer as suas lógicas engessadas, excessivamente legalistas, em detrimento do pedagógico e das necessidades reais das escolas, das expectativas e elaborações dos (as) profissionais. Conforme RCA3, desde então, a dureza das lutas e os ataques políticos sofridos pela Ponte, exigiram muito empenho e dedicação dos pais e acabaram por alterar a cara da Associação, que, na sua composição, "até ali não havia homens, era só mulheres. A partir dali é que foram só homens, digamos que foi para o combate. [...] mas não é porque a mulher não possa combater, foi mais por disponibilidade." A predominância masculina, entre os mais atuantes da Associação, realmente saltou aos nossos olhos logo na primeira reunião que observamos.

Um processo desgastante, tal como relatam que foi e que continua a sê-lo, tinha mesmo que deixar marcas nas pessoas e nas relações. É ponto pacífico que as famílias têm muita influência nas decisões da Escola e OE10 avalia que a permanência do terceiro ciclo, 7º ao 9º ano, deveu-se ao posicionamento, ao querer dos pais, que exercem um poder imenso junto ao Ministério da Educação. Segundo OE10, para este órgão, "às vezes são mais importantes os interesses dos pais, do que propriamente o interesse de uma escola [...] ainda mais os interesses pessoais de alguém, portanto são [os pais] fundamentais." Na sua fala, o entrevistado demarca diferenças entre as instituições Família, representada pelos Pais, e Escola, mas lembramos que ao defender os interesses do projeto educativo de que os (as) filhos (as) tomam parte, os pais também são a escola, pois integram

a comunidade escolar. No sentido do que deseja a Ponte, quando está em jogo o projeto da escola, as Famílias e a Equipe defendem os mesmos interesses.

À medida que o tempo passa e se dão as discussões, urge que ocorram alternâncias entre os que estão na linha de frente da Associação, para que se evite o desgaste natural e, por tabela, para que se oportunize que outros (as) atores e atrizes sociais participem, assumindo lugares na coordenação. RCA3 e RCA4 defendem que é chegado o momento de uma renovação, pois, para este segundo, a "Associação de Pais vive um pouco do passado. Precisa um pouco de renovação, de ar fresco. Vive um pouco daquilo que existiu no passado e não do que vive no momento e um bocado do futuro." O primeiro diz que devem cuidar para que os longos períodos à frente dos trabalhos não gerem "quase um fundamentalismo". Com tom de auto-avaliação e de cuidado, RCA3 afirma: "precisamos descansar para virem outras pessoas e é assim que as democracias e os projetos evoluem sobre as pessoas, porque se não houver, vai ser a mesma coisa do Zé, tem que ter sempre alguém por trás, não é? até sucedê-lo."

Logo, percebemos que não bastam discursos sobre o bom que seria se as Famílias participassem do cotidiano da escola, mas criar as situações e alimentar uma cultura organizacional que não deixe outra possibilidade que não seja a participação. A Ponte conseguiu que a comunidade esteja sempre a dialogar, coletivamente ou de maneira segmentada, criando diferentes momentos de interação, de colaboração e de diálogo e a nossa crença é que seja esta uma práxis possível para outros contextos.

3.5.3 O acompanhamento das aprendizagens

A constatação de que a maioria das Famílias não acompanha a formação escolar dos (as) filhos (as) e que uma outra parte não destina a atenção na medida que deveria, configura-se num problema que, em nosso entendimento, ajuda a alimentar a baixa qualidade da educação brasileira. Ora, se as crianças e adolescentes não têm em suas famílias referências positivas de valorização ao conhecimento, fica difícil atribuírem essa importância. Por outro lado, se as famílias

não participam da vida da escola, colaborando com o seu projeto político-pedagógico e exigindo coerência na sua implementação, também é igualmente difícil, porque fica a mercê do tanto de compromisso ético, político e social dos (as) profissionais que compõem a equipe e do próprio poder público.

Este problema agrava-se entre as Famílias que estão nas escolas da rede estatal, porque é preciso que primeiro se conscientizem da importância de tal acompanhamento e do papel transformador que elas podem ter. Segundo Freire (2005, p. 44) "quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se 'inserem' nela criticamente." Defendemos que cabe à escola a tarefa de educar cada geração na cidadania, na prática da liberdade e do compromisso com as transformações. Apenas dessa forma será possível, no presente e no futuro, a humanização e a desalienação de que tanto defendeu Paulo Freire em seus trabalhos.

Reconhecemos que é emergente cuidar para que as famílias participem e consigam operar mudanças, mas estamos mais crentes do papel determinante da formação da criança de hoje, para que seja tanto mais livre do que potencialmente capaz de conduzir a formação das futuras gerações. Na Escola da Ponte a heterogeneidade das famílias, nas suas histórias pessoais, culturais e sociais, impõe uma intervenção contundente e protagônica no cotidiano, no debate em defesa das aprendizagens do (a) filho (a) e para a sustentabilidade do projeto educativo.

Para RCA3, aos (às) integrantes do segmento família, cabe o seguinte: "decidir o projeto que queremos e temos que avaliar se tal projeto está sendo implementado e se, no fim, o que nós escolhemos, o que nós pedimos está a ser executado e com frutos, se nossos filhos têm ou não." Antes, porém, RCA3 alertou que esse entendimento não é unânime entre as famílias. As palavras do entrevistado nos permitem analisar, positivamente, não pelo lado da Família que tem o direito de determinar os fazeres político-pedagógicos a serem executados pelos (as) profissionais da equipe e sim no sentido de pensar que a Escola tem um projeto e que a família o escolhe por identificação e não por comodidade ou orientação administrativa do poder público.

Ao matricular a criança ou o adolescente numa escola, a família constrói a expectativa de que o projeto da mesma será, coerentemente, realizado e é por ele que deve guiar-se e nortear a sua participação no cotidiano, não com o espírito investigativo, mas colaborativo, tendo em vista o desenvolvimento integral dos (as) educandos (as). Nas palavras de RCA3, "os professores têm que saber levar a cabo o projeto que nós escolhemos e que escolhemos porque é exeqüível e se é exeqüível, pois o façam e façam bem. É isso que nós temos que avaliar." Eis que estamos diante de um pai que sabe bem quais são os seus direitos de cidadão, alguém que, no melhor sentido colocado por Freire (2005), se revela consciente do seu lugar no mundo.

Comumente, verificamos profissionais da educação que, diante das famílias dos (as) educandos (as), assumem a posição de opressores. RCA1, alerta: "os professores têm que entender que a população dos nossos dias não é mais uma população ignorante [...]." Infelizmente essa compreensão ainda não pode ser generalizada, pois é possível que a baixa participação das famílias continue a ser umas das maiores carências, justamente pelas condições em que vivem, pela ignorância política, pela baixa escolaridade, que impõe alienação à maioria.

Mas na Ponte, os tempos da pesquisa, por razões já realçadas, não eram as melhores à participação das famílias. RCA1 chamou a atenção para uma das reuniões, que aliás estivemos presentes, em que o coordenador do projeto *Fazer a Ponte* "convidou os pais a entrarem na escola, a fazer aquilo que faziam há muitos anos atrás, os pais podem circular pela escola, assim como fazem as visitas, os pais podem ir ver, acompanhar, etc," recuperou RCA1, as palavras do Coordenador, quando afirmara que as Famílias deveriam se sentir livres para entrar nos espaços e observar as crianças a trabalharem. Essa, nem de longe nem de perto, é uma prática tranqüila em nossas escolas, porque as famílias são convidadas para reuniões, conversas com os (as) professores (as), eventos ou para buscarem os (as) filhos (as) no portão da escola.

É claro, entre as famílias da Ponte, de que a escola lhes deve respostas, no âmbito do projeto. Em acordo com o que RCA3 dissera atrás, RCA2 espera "uma relação entre aquilo que é pretendido e aquilo que é aplicado e depois o produto final". Sobre resultados, complementa: "se não for aquilo que os pais anseiam, mal vai o projeto, mal vai a escola e o coordenador não está a ser capaz

ou a conseguir dar respostas aquilo que, ao fim ao cabo, o projeto deve ter." Para que tire essas conclusões, as famílias têm que ter trânsito livre na escola, inclusive para dizerem "o que estão a pensar, mesmo que digam alguma coisa que desagrada, numa reunião. Do que estejam a pensar numa coisa e não me digam, não é? Às vezes não é muito agradável, mas é preferível, não é? É preferível," opina OE4.

A família tem papel preponderante no acompanhamento do processo de aprendizagem do (a) filho (a) e, portanto, peso no controle da execução do projeto da escola. Implementá-lo é, pois, tarefa de uma equipe de profissionais preparados (as) para essa finalidade. De acordo com RCA2, na Ponte as famílias não interferem diretamente na parte pedagógica, mas expressam para a coordenação do projeto as suas preocupações, vontades e objetivos, "de forma que o resultado final seja aquilo que os pais anseiam." OE6 declara algo recorrente, independente do país: "Os pais, geralmente, preocupam-se sempre, se: 'o meu filho está a ler?, o meu filho não ler, o meu filho ler muito mal.' É a leitura e a matemática. A maioria dos pais preocupa-se com isto, se o miúdo ler ou se não ler." Não importa se pesquisamos uma escola de outro país, seremos insistentes na idéia de que em Portugal encontramos, em muitos aspectos, um quadro educacional semelhante ao brasileiro, especialmente se compararmos, considerando as escolas privadas.

De acordo com OE3 na Escola da Ponte há "crianças de níveis sócio-culturais muito diferentes e econômicos muito diferentes e, portanto, também, as expectativas que os pais têm perante esses miúdos também são muito diferentes." Conforme relatou, as famílias dos estratos sociais mais elevados pensam em ver os (as) filhos (as) na faculdade e para alcançarem esse resultado insistem, "querem muito que eles aprendam muitos objetivos", depois OE3 afirma que há aqueles (as) que dizem: "'eu estou muito contente com esta escola' [...] Porque a minha filha vem feliz e vai embora feliz e isso basta-me. É o fundamental'." No geral, menciona "que os pais têm a preocupação que as crianças aprendam e quando isso não acontece, para eles é muito complicado de entender, por vezes a dificuldade está mesmo na criança."

É com alguma melancolia que reconhecemos que a realidade acima descrita e analisada por OE3 representa, no Brasil, muito mais a realidade da classe média, que, salvo exceções, está distante das escolas mantidas pelo

Estado, talvez um dos motivos para que grande parte delas esteja no patamar preocupante que os indicadores revelam. Compartilhamos do pensamento do Professor e Senador da República Cristovam Buarque[32], que, além de outras medidas e políticas públicas, defende que a educação brasileira vai alterar-se, quando a família passar diante de uma escola bem estruturada, olhar para ela e desejá-la para os (as) filhos (as), do mesmo modo como deseja consumir um aparelho de televisão moderno, um telefone celular, um tênis de grife famosa.

Essa família precisa ser tocada, ser chamada a se implicar com a escola. Em última instância, precisa ser ela, no futuro, a família coordenada pelas crianças que estamos a formar hoje. Fazendo uma análise bastante lúcida, RCA3 destaca: "[...] possivelmente não farão [todos os pais] uma avaliação como eu faço, como algumas pessoas fazem, mas isso já é do conhecimento, do que é educação, do que é o projeto, tá atento, estudar, ler etc, etc, etc." Em nossas escolas são poucos os que têm as condições para proceder uma análise, porém, assim como acontece na Ponte, "as pessoas sabem se os filhos estão a andar bem ou não, isso sabem e quando não estão bem eles falam, enquanto em outras escolas não é para você falar. Tentam arranjar por fora quem compense a falta da escola", completa RCA3. Apenas um pequeno reparo: as famílias falam quando a escola as encoraja, criando os espaços para dialogar, o que é raro acontecer, apesar dos discursos. Cumpriu-nos, assim, defender, com base nos dados empíricos da pesquisa, que as Famílias são de fato um pilar para a sustentação da ponte para a *escola de todos (as)*, o que procuramos revelar neste item do terceiro capítulo.

3.6 CONSTRUINDO PONTES

Ao atingirmos este ponto do trabalho, nos deparamos com a expectativa de que tenhamos conseguido fazer um percurso de pesquisadora capaz de apresentar ao leitor (a) qual seja a matéria-prima necessária à construção da ponte para a *escola de todos (as)*, assim como os pilares em condições de a sustentarem. Fizemos um esforço para confirmar que uma ponte se faz necessária

[32] Conferência "O Crescimento Econômico através da Educação", realizada em Natal, no dia 24/09/2007, durante a 48ª Convenção Nacional do Comércio Lojista.

para ultrapassar da escola que temos, distante das melhores condições de formação, para a escola capaz de incluir, de responder as demandas dos (as) estudantes cidadãos e cidadãs e, assim sendo, a própria escola pública de qualidade que, de um modo geral, ainda está por se fazer.

Ao anunciarmos *Projeto*, *Liderança*, *Equipe* e *Famílias* como sendo os pilares da ponte, o fizemos com base nos dados da pesquisa, especialmente nas falas dos (as) entrevistados (as), ricas em saberes e conhecimentos, condição que nos fez correr o risco de, por vezes, nos tornarmos exaustivos nas transcrições. As falas foram preciosas em orientações, alertas, afirmações, críticas, um conteúdo fruto das reflexões a partir dos fazeres dos (as) próprios (as) entrevistados (as).

Por assim dizer, é construtivo pensarmos que a *escola de todos (as)* é possível ser edificada, quando uma ponte para ela se faz real. Esta ponte se sustenta por um Projeto que oferece um rumo, ao definir intencionalidades e princípios; por uma Liderança que domina conceitualmente o projeto e cuida para que o mesmo seja algo vivido e sistematizado no cotidiano; por uma equipe que realiza um trabalho integrado e articulado, tendo em vista as intencionalidades e princípios do projeto; e, finalmente, por famílias que escolhem, aderem e defendem o projeto da escola e sabem bem o tamanho das suas responsabilidades, frente aos (as) educandos (as).

O capítulo seguinte nasceu da necessidade de garantirmos o ponto da massa e a aderência da estrutura da ponte. Para tanto, abordaremos a contribuição da teoria da auto-organização, enquanto estágio superior da autonomia.

CAPÍTULO 4

O Ponto da Massa ou a Liga que Adere a Estrutura da Ponte para a *Escola de Todos (as).*

Foto 13 - Estudantes do Núcleo de Consolidação fazem registros no dispositivo de controle de empréstimos de livros.

4.1 ABERTURAS

> Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade. (Paulo Freire)

Este quarto capítulo nasceu das reflexões suscitadas por ocasião do Seminário Doutoral II, na UFRN, mais especificamente a partir de indicações bastante elucidativas da professora Dra. Rosália de Fátima e Silva, que dizia da necessidade de melhor clarificarmos sobre o "ponto da argamassa" que garante a liga da matéria-prima e a sustentação dos pilares da ponte. Neste sentido, por semanas, uma nova metáfora nos conduziu a estudar a versão da tese que até então estava escrita, num exercício de apurarmos o olhar sobre os dados da pesquisa, suscitando novas reflexões, retomando idéias já realçadas. As anotações e o áudio com as fecundas observações de cada examinador (a) da banca do Seminário II nos foram caras nesse processo.

A atividade de revisitar o texto fez com que percebêssemos algumas fissuras na ponte que nos parecia firme, carecendo de uma melhor aderência para o tráfego seguro. As leituras ou releituras de estudos, sobretudo, de Gadotti (2000; 2006a; 2008), Barroso (2001; 2005; 2006), Silva (2006), Dupuy (1990) e Giroux (1997) foram contributos fundamentais para o aperfeiçoamento do trabalho e, certamente, à construção deste quarto capítulo.

Enfim, para atingirmos o ponto da massa ou a simetria no uso da matéria-prima, começamos por examinar o sentido da "autonomia", vocábulo destacado no projeto escrito da Escola da Ponte, enquanto um dos seus quatro valores matriciais. Contudo, as referências à idéia de autonomia estão presentes não somente em documentos, mas nas falas dos (as) entrevistados (as) e em verbalizações espontâneas do cotidiano. Não foram por acaso as recorrências, ao longo deste trabalho, à autonomia, entendida não como uma espécie de receituário a ser seguido e sim enquanto conquista dos membros da comunidade da liberdade para se assumirem enquanto protagonistas na implementação de um PPP,

portanto, co-autores (as) e co-partícipes na definição da política educacional da própria escola, animados (as) pelo desafio de alcançarem uma dinâmica própria de organização escolar, menos burocrática.

Assim, na Escola da Ponte a aprendizagem da autonomia começa pela participação das crianças na escolha dos conteúdos a serem estudados, realização de eleições, assembléias, partilha de responsabilidades, até a garantia dos espaços de participação e gestão cooperativa dos (as) profissionais e das famílias. Essa práxis nos remete aos mestres da *Escola Nova* e a obras de educadores como Célestin Freinet, que tanto se inspiraram na pedagogia do respeito à criança, defendida por Rosseau (1712-1778) e tantos outros que o antecederam, como foram os casos de Locke (1632-1704) e Comenius (1592-1671).

Aqui, tomamos por base a idéia de que a participação implica engajamento, liberdade no exercício da política pelo cidadão (ã) autônomo (a). Conforme esclarece Silva (2006, p. 35), "a política é organizadora do conjunto de seres diferentes considerando a sua igualdade relativa e fazendo abstração de sua diversidade relativa." Neste sentido, pela via da política, a escola elege a educação emancipadora como essência do seu projeto, tendo em vista a autonomia, que compreende o respeito às diferenças e a superação da condição de submissão de uns (umas) em relação a outros (as). Por isso, um projeto de autonomia acontece sempre num espaço de tensão, de permanente conflito.

O projeto *Fazer a Ponte* tem como foco a formação de pessoas autônomas, num espaço escolar que pratica a gestão democrática e busca a autonomia institucional, com vistas a um estágio de consciência das pessoas para não se deixarem dominar pelas determinações externas que se apresentem incoerentes com o quadro de princípios do projeto. Segundo Gadotti (2006a, p. 34), "o debate da autonomia continua político já que vem associado com a crítica em relação ao papel do Estado." Essa "crítica" nos faz vigilantes no território da heteronomia que precisa ser sempre considerada ao se discutir a autonomia.

A dimensão da heteronomia é indispensável porque a autonomia não acontece isolada da coletividade, do *Estado de Direito*, tampouco se traduz nas propostas pedagógicas que levam ao extremo o princípio da liberdade, como fez Alexander Neill (1883-1973) ao fundar a escola de Summerhill, baseada num tipo de organização conduzida pelos (as) estudantes (Ibid. p. 15). A vida em sociedade

pressupõe o encontro entre a autonomia e a heteronomia, a organização através de leis, normas, regras, que facilitam as relações entre as pessoas e entre estas e as instituições sociais. Neste cenário, é importante zelarmos para que determinados discursos e práxis marcadas pela ousadia individual e/ou coletiva não "desobriguem o Estado de sua função de oferecer uma escola pública, gratuita e de qualidade para todos" (Ibid. p. 36) e sim que estabeleça parâmetros de co-responsabilização para dar retorno, efetivamente, aos investimentos que são feitos pelo (ã) cidadão (ã) que paga os seus impostos.

Assim pensando, diante das obrigações do Estado perante a sociedade e do controle social que deve ser exercido, inevitavelmente, a autonomia sempre caminhará lado a lado com a heteronomia, sendo natural que existam conflitos, do modo como tem ocorrido na Escola da Ponte. Dupuy (1990) corrobora com essa discussão ao ressaltar a essencialidade da autonomia à produção realizada pelos grupos sociais, mas evidencia que o papel das instituições heterônomas, como o Estado, não é menos fundamental, pois reúne as condições materiais e simbólicas para que a autonomia aconteça.

É natural que uma coletividade, na luta para afirmar as suas verdades, encontre, no Estado com as suas normalizações massificadas, um campo de divergências. Nesse ambiente de tensão se fortalecem os projetos de autonomia, revelando educadores (as) que ousam questionar, transgredir, emanciparem-se contra os ditames estatais. O caso da Ponte parece ser emblemático, inclusive em se tratado da consolidação, historicamente, de um projeto político-pedagógico e da figura de um líder que, conforme as falas dos (as) entrevistados (as) ao referirem-se à paternidade do *Fazer a Ponte*, chegam a pôr em causa a autonomia de cada pessoa e da própria instituição.

A propósito, Dupuy (1990, p. 23), fala da "autonomia do social", expressão que, para ele, independente de lugar, "peut prendre au moins trois significations différentes, voire contradictoires entre elles[33]." Trata-se da autonomia-encerramento, autonomia-modernidade e autonomia-abertura ou revolucionária. A primeira, hegemônica na sociedade arcaica, mas por vezes ainda presente na atualidade, restringe o social e investe na autonomia dos seus membros. A

[33] pode tomar pelo menos três significações diferentes, ou mesmo contraditórias entre elas.

segunda considera o social como aglutinador da autonomia dos homens e significa o lugar do Estado e das ciências sociais. Por fim, a autonomia-abertura ou revolucionária é a base da auto-organização social, porque concebe a sociedade autônoma como, permanentemente, aberta para a criação do seu mundo e à produção de sentidos.

Os estudos de Dupuy ancoram reflexões sobre o momento vivido pela Escola da Ponte, por ocasião da pesquisa. Destacamos, neste trabalho (p. 161), o questionamento de OE1 sobre a Escola: "como se tornar independente do criador, como ser autônoma, também ela?" A condição da comunidade reconhecer a existência de uma pessoa como criadora do projeto *Fazer a Ponte,* em nosso entendimento não quer dizer que, necessariamente, as demais pessoas sejam criaturas e sim que o projeto é dependente de alguém, o que justifica a fala de OE2 ao se referir à expressão "autonomia está mitigada" (p. 68). Portanto, podemos aduzir que, à luz de Dupuy, ali não se vivencia o tempo todo somente um tipo de autonomia, tampouco uma experiência de autonomia estritamente revolucionária. Assim pensando, a crise assinalada pode ser entendida como um estágio progressivo de abertura da comunidade, de auto-criação, de auto-organização, que acaba por absorver, de maneira positiva, o próprio conceito de autonomia.

Diante da crise, com o afastamento do líder histórico, a interferência prolongada do Estado na gestão da Escola, a ampliação da equipe e do número de estudantes, a passagem para a oferta dos três ciclos – até o 9º ano – entre outros condicionantes, percebemos a Ponte num estágio de amadurecimento, diante da necessidade de se auto-organizar para seguir adiante. Aqui, evocaremos a teoria da auto-organização para situar essa dinâmica de permanente organização que parece ser o ponto da massa, aquilo que faz com que a estrutura da Ponte se sustente por tantos anos.

4.2 A AUTO-ORGANIZAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR

As teorias da auto-organização têm origem no aprofundamento dos estudos da Física, da Química, da Biologia e das ciências da informação, objetivando

responder questionamentos oriundos do desenvolvimento, das descobertas, ao longo da história, dessas áreas, como destaca Dupuy (1990, p. 22). Para o autor, conceitos como o de auto-organização não apresentam soluções definitivas para os problemas identificados por essas ciências, mas sinalizam "le lieu de la difficulté: l'apparente autonomie des systemes vivants par rapport à leur environnement ne renvoie pas à un principe ou à une substance spécifiques, mais à une *logique d' organísatíon* qui leur est particuliere[34]."

Em consonância com Dupuy, tomamos a autonomia como uma lógica de organização, dinâmica que imprime novas ordenações a partir do movimento entre o individual e o social, dando origem ao conceito de auto-organização aplicado nas instituições e, no caso, numa comunidade escolar. Neste cenário, a crise se revela como algo positivo, pela capacidade de mobilizar transformações dentro de uma ordem social. Assim pensando, a crise desencadeada num espaço de tensão e de relações sociais conflituosas, a exemplo do que acompanhamos na Escola da Ponte, decorreria da busca da consolidação da autonomia dos indivíduos em processo de criação, de autoria, de transformação e mudança, frente ao que é urgente: garantir a sobrevivência da instituição, de um projeto comum, em meio ao aparente caos.

Ao refletirmos sobre o que garante a dinâmica de auto-organização da Escola da Ponte, duas condições surgem emergentes: *As interações enquanto organizadoras do trabalho escolar* e *A regulação comunitária de uma política de escola*, duas discussões complementares que acreditamos poderão determinar o ponto da massa a ser utilizada na feitura da ponte para a *escola de todos (as).*

4.2.1 As interações enquanto organizadoras do trabalho escolar

No segundo capítulo deste trabalho realçamos a importância do diálogo, do direito à palavra, enquanto construto de *A formação do (a) cidadão (ã)*, um dos

[34] "o lugar da dificuldade: a aparente autonomia dos sistemas vivos em relação ao seu ambiente não retorna um princípio ou uma substância específica, mas uma lógica de organização que lhes é específico."

elementos da matéria-prima da ponte para a *escola de todos (as).* Aqui, reforçamos essa idéia, justamente porque argumentamos que o uso da palavra promove a interação permanente entre os (as) integrantes da comunidade escolar, desencadeando ações articuladas. O diálogo garante a autonomia de cada um (a), o controle de todos (as) para a coerência das práxis e a abertura para a construção coletiva das mudanças necessárias no âmbito do PPP, atenuando os riscos das pessoas estarem subordinadas a uma lógica de organização intocável. Desta feita, nos prenderemos a refletir sobre aspectos que envolvem tais interações, sobretudo, no que tange as relações envolvendo os (as) profissionais da Escola, tendo em vista a construção harmônica da dinâmica de auto-organização do trabalho escolar.

Com alguma freqüência, neste trabalho, o *projeto coletivo* é ressaltado como ponto de convergência e de divergência da comunidade escolar, especialmente dos (as) professores (as). Entretanto, é fato que as pessoas interagem, trazendo consigo distintos referenciais de formação e histórias de vida, o que nem sempre envolve unidade de pensamento entre si, ainda que todas busquem acertar, superando o individualismo que marca as práticas fragmentadoras e superficiais, presentes em grande parte das escolas. Na sua crítica sobre programas de formação de professores (as), Giroux (1997, p. 159) afirma: “Em vez de aprenderem sobre os princípios que estruturam a vida e a prática em sala de aula, os futuros professores aprendem metodologias que parecem negar a própria necessidade de pensamento crítico.” Com isso o autor nos ajuda a compreender o que denuncia OE2 ao falar de “autonomia mitigada”.

As limitações na formação inicial e/ou continuada de grande parte dos (as) docentes, com ênfase na aprendizagem das metodologias, favorecem um controle silencioso pela homogeneização das práticas e reprodução de comportamentos padronizados, distanciando-se da riqueza da heterogenidade, que “não pode ser controlada” (Gadotti, 2006a, p. 36). Diferentemente, os projetos de escolas como a Ponte demandam movimento, reflexões permanentes, por vezes desencadeadoras de crises que se fazem motor de um processo criativo.

Distante do “oásis relacional” que RCA2 afirmou que ouvia dizer sobre a Escola da Ponte, esta pesquisa mostra uma experiência de escola que se auto-organiza, resignificando a tensão, os conflitos, o medo que subjaz a maneira como

pessoas reais se relacionam e agem no cotidiano. O sentido atribuído por RCA4 (p. 146) para a expressão “eu **acredito** no projeto, **acredito** [grifos nossos] na filosofia desta escola” carrega toda confiança numa obra que não atravessa o seu melhor momento, no sentido de posições pacíficas, mas que reúne um passado e um presente que a credencia a seguir adiante, que faz com que as pessoas não desistam.

Em nossas notas de campo, em diversas páginas, há registros de perplexidade, frente ao trabalho escolar pouco alterado, apesar da instabilidade decorrente do momento de crise. Chamou a nossa atenção a harmonia no funcionamento dos dispositivos pedagógicos, dando a clara impressão que os (as) profissionais davam trégua nas divergências, quando estava em causa garantir a perenidade da rotina de formação das crianças. Transparecia a existência do trabalho de coordenação e a fluidez da comunicação que resultava em harmonia nos encaminhamentos.

Entretanto, aos poucos fomos compreendendo que o forte apelo à figura do *criador* do Projeto, percebido como alguém que não precisa estar presente, fisicamente, para ser sentida a sua força, em muito decorre do fato desse *criador* ter permanecido, no projeto, ao longo de três décadas. Assim, criou raízes, aprofundou-se na mediação junto a quem chegava, na construção do *Fazer a Ponte*, na maneira como foi sendo cimentado, ou seja, em princípios, materializados através de dispositivos pedagógicos organizadores do trabalho escolar. As circunstâncias e a história impuseram um cenário que pode ser interpretado como de dominação, mas o presente suscita mudanças.

Neste sentido, os dados da pesquisa revelam um paradoxo, que Giroux (1997, p. 163) nos ajuda a refletir, quando se refere ao (à) professor (a), afirmando: “essencial para a categoria de intelectual transformador é a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico.” Logo, a formação técnica parece predominar em grande parte da equipe da Escola da Ponte, razão pela qual a autonomia e a liderança de um (a) educador (a), aliados à sua continuidade durante décadas na mesma instituição, revelaram-se mais forte. A dimensão política da práxis educativa se coloca, portanto, como essencial para os (as) educadores (as) tomarem o projeto da escola como objeto de transformação social.

As interações da equipe para a organização do trabalho escolar, em condições ideais, implicam na existência de um poder partilhado, de uma construção pela capacidade argumentativa de todos (as) os (as) envolvidos (as). Isso requer formação técnica e política para que os diálogos sejam permeados por proposições conscientes, visando, quando necessário, alterações de rotinas, de dispositivos pedagógicos, criação, reinvenção, transformação, mudanças de percursos. Estamos a falar da crise e/ou da necessidade que promove uma espécie de ciclo amalgamado nas sociedades autônomas, que é a própria auto-organização, assinalada por Dupuy (1990). Pensarmos dessa forma é superar a dúvida levantada por OE2 de que projetos como o da Escola da Ponte nasceriam somente "quando aparece alguém que terá sido socializado no modo como eu e outros fomos", assim se expressou o entrevistado.

Argumentamos que as interações acontecem sempre num terreno de uso da palavra em prol da negociação, objetivando o entendimento sobre um tema em pauta. OE2 (p. 168) fala que a ação precisa contar com uma "boa estratégia" e afirma: "foi isso que deu a este projeto os trinta anos que ele tem." Com isso OE2 nos explica que para negociar recorre a uma "boa estratégia" e, mais uma vez, evocamos a pertinência da dimensão política entre as competências do (a) educador (a), porque determinadas sutilezas escapam do domínio técnico.

Entendemos que o segundo e terceiro capítulo deste estudo sinalizam que a Escola da Ponte vive um momento de transformação, de passagem para uma nova ordem, à medida que caminha para o fechamento de um ciclo marcado quase que exclusivamente pelas orientações de quem iniciou o seu projeto. Para RCA4 (p. 167) "o mentor do projeto [...] ainda não provou que pode funcionar sem ele", mas argumentamos que a auto-organização da Escola continuará a se fazer, no instante em que as pessoas que integram a comunidade se aceitarem, se reconhecerem desejantes e capazes de serem elas a realizar as mudanças e com essas mudanças saberem conviver.

4.2.2 A regulação comunitária de uma política de escola

Começamos este tópico com uma afirmação: a instituição escolar que protagoniza a edificação do seu projeto político-pedagógico implementa uma

política de escola, sintonizada com uma práxis pedagógica em permanente processo de auto-organização e por isso singular. Tal asseveração apóia-se na premissa de que o projeto coletivo, por natureza, é dinâmico, por requerer um processo participativo e de co-responsabilização daqueles (as) que integram a comunidade, a quem cabe, em última instância, o papel regulador.

Barroso (2005; 2006), pesquisador português, tem se dedicado a analisar o tema da "Regulação da Educação", cujo mote ancora a discussão deste tópico. Segundo o autor, "a actual difusão, no domínio educativo, do termo 'regulação' está associada, em Portugal, ao objectivo de consagrar, simbolicamente, um outro estatuto à intervenção do Estado na condução das políticas públicas" (BARROSO, 2005, p. 63). Para ele, o significado do termo transcende as definições dos dicionários e reconhece o contributo da teoria dos sistemas, que evoca a regulação como condição para o equilíbrio no funcionamento e transformação de qualquer sistema.

Entretanto, como alerta o próprio Barroso (Ibid. p. 65-66), diferentemente de como acontece com os demais sistemas, os humanos são por vezes imprevisíveis e esvaziados da possibilidade de controle automático. No tocante à gestão da educação, o autor destaca, quanto à origem, a regulação transnacional a regulação nacional e a micro-regulação, localizadas como sendo formas de regulação. Refere-se, ainda, às modalidades de regulação utilizadas: "regulação burocrática, pelo mercado, comunitária, etc." (Ibid. p. 67). Aqui, nos interessa realçar a terceira forma e a terceira modalidade, por se tratar de um estudo que acentua a escola como espaço de regulação e a comunidade como auto-organizadora dos processos de controle das circunstâncias, considerando os interesses internos e externos, pessoais e coletivos.

Entre as falas dos (as) entrevistados (as), destacamos a de OE8 (p. 120) que evidencia, com bastante clareza, a maneira como o projeto *Fazer a Ponte* alcançou o estágio de robustez que conhecemos: "combatendo as leis, ultrapassando as leis, transgredindo". À luz da idéia de regulação, o fato de uma unidade escolar ousar transgredir determinações nacionais ou mesmo ajustá-las à sua realidade, permite que seja analisada no contexto do pleno exercício da micro-regulação local. Tal condição contribui para que a Ponte se afirme enquanto "escola diferente", expressão recorrente nas falas dos (as) entrevistados (as) e nos

discursos do cotidiano, utilizados para caracterizar a comunidade que se autoriza a criar, negociar, definir estratégias de ação e avaliar, no âmbito de um quadro de intencionalidades educativas.

Como vimos, anteriormente, não se trata de demarcar posição em favor da autonomia da escola, opondo-se ao Estado e desconhecendo a heteronomia que é inerente. A questão que a experiência da Escola da Ponte acaba suscitando, diz respeito à legitimidade que pode alcançar uma comunidade escolar, na gestão coletiva do seu PPP, levando em conta o envolvimento dos distintos segmentos no seu processo de auto-organização e, por conseguinte, de regulação.

A proeminência da desburocratização, emblema do projeto da Ponte, amiúde, foi ressaltada pelos (as) nossos (as) entrevistados (as) como condição para a superação da crise. Barroso (2005, p. 73) nos ajuda a compreender esse cenário a partir da sua abordagem praxiológica sobre modos de regulação, cuja "situação mais freqüente é a que se traduz em alianças bipolares, de que resultam sempre um 'terceiro excluído'". Para ele, a regulação *é* do tipo *burocrático-profissional* quando predomina a parceria entre Estado e professores; é *regulação pelo mercado* quando se une Estado e pais (as) dos (as) alunos (as); e, por fim, trata-se de *regulação comunitária* quando professores e pais dos (as) alunos (as) estão juntos, agindo em sintonia.

Notadamente, a pesquisa evidenciou o empenho da comunidade escolar (profissionais e famílias) da Ponte, unida pela comunhão de objetivos e pelos laços de pertencimento a um grupo, em defesa do projeto político-pedagógico da instituição, fazendo com que a situemos entre aquelas que praticam a *regulação comunitária*. O *Contrato de Autonomia,* assinado entre a Escola da Ponte e o Ministério da Educação, instalou uma etapa do processo de reconhecimento do protagonismo de uma comunidade e valorização de uma política de escola gestada durante muitos anos, numa espécie de "'autonomia clandestina'" (BARROSO, 2006, p. 59).

Entendida a comunidade escolar como reguladora das suas próprias ações, necessário se faz reforçarmos que tamanha capacidade de auto-organização não exclui o papel do Estado. Barroso (Ibid., p. 65) convoca o Estado a exercer o seu papel de "regulador das regulações", referindo-se à "'metarregulação' que permite não só equilibrar a acção das diversas forças em

presença, mas também continuar a garantir a orientação global e a transformação do próprio sistema." Deste modo, o Estado sai da condição imperativa que sempre caracterizou as suas ações e divide a legitimidade das intervenções com as instâncias locais, no caso as escolas.

A regulação comunitária da educação e, especificamente, do PPP da Escola, é, portanto, peça indispensável da proposta de auto-organização que estamos a aduzir. Os "conflitos", até aqui realçados pelos (as) entrevistados (as) e, por conseguinte, em nossas análises, ganham contexto, porque a regulação nem sempre é possível acontecer em condições pacíficas e o seu caráter comunitário enseja dissolver o "poder" entre todas as pessoas e a obediência hierárquica da Escola às instâncias centrais da gestão pública.

Ao tratarmos das *interações enquanto organizadoras do trabalho escolar* e da *regulação comunitária de uma política de escola,* procuramos articular elementos capazes de ligar a massa para aderir a estrutura da ponte para a escola de todos (as). Logo, estamos a tratar do permanente exercício de auto-organização protagonizado pela Escola da Ponte e que parece ter lhe dado esses vários anos de projeto. A práxis da auto-organização acaba por justificar e legitimar as diversas crises vivenciadas ou o permanente estágio de crise apontado por OE1, como condição para que se mantenha dinâmica e sustentável.

4.2 CONSTRUINDO PONTES

Neste 4º capítulo, à luz da pesquisa, buscamos resignificar o conceito de autonomia, recorrendo à teoria da auto-organização. O nosso objetivo era elaborar o arremate de uma construção que parecia ainda faltar algo que ligasse a sua estrutura. Assim, tecer algumas idéias que saltaram dos primeiros três capítulos permitiu reflexões valiosas, de contributo fundamental para o conhecimento sobre o objeto estudado, inclusive nas suas possibilidades de ser tomado como referencial para o trabalho nas escolas.

Reafirmamos, pois, a função do Estado, mas demos realce ao que a pesquisa revelou sobre a possibilidade da comunidade escolar exercer a regulação

das suas ações, convivendo com os conflitos inerentes a esse estatuto. Vimos que o PPP da Escola é o ponto de convergência e divergência dos atores e das atrizes sociais que interagem entre si para manter a coerência das práxis, a partir de decisões coletivas e encaminhamentos validados pelo diferentes segmentos.

A seguir, o capítulo final deste trabalho ganha ares de considerações sobre uma obra em construção, que é a própria ponte, que se faz cotidianamente.

CAPÍTULO 5

Considerações
sobre uma ponte em construção.

Foto 14 - Quadro afixado na parede do ambiente que conduz para a saída da Escola da Ponte.

5.1 ABERTURAS

> Era a um verdadeiro trabalho científico que queríamos entregar-nos, estudando experimentalmente as taras de que sofre a escola, os impasses a que chegou, as causas profundas das perturbações que detectamos, os sintomas e possibilidades de cura, na esperança de que uma vasta campanha de pesquisa e ação, ultrapassando a escola, desencadeie no país uma corrente de opinião que exija, por fim, a modernização e humanização do nosso ensino. (Celestin Freinet)

Assim como todos os estudos nas áreas das Ciências Humanas e Sociais apresentam conclusões provisórias, este também se caracteriza pela incompletude e pela nossa certeza de que não caberia a pretensão de aduzirmos um guia pronto a ser aplicado, tampouco conclusões definitivas. A propósito, recuperamos um trecho das palavras de Pacheco (1995, p. 421), nos últimos escritos do seu trabalho de mestrado: “A conclusão legítima decorre da máxima de Pascal que nos avisa que por detrás de cada verdade é preciso aceitar que existe uma qualquer outra verdade que se lhe opõe.” A verdade, enquanto resposta de uma investigação é, portanto, passível de questionamentos e pouco substanciosa para promover generalizações.

De qualquer modo, tendo por certa a idéia de que o conhecimento avança proporcional ao movimento pró-ativo dos sujeitos sociais de cada momento e espaço histórico, a tarefa de finalizar um trabalho enseja a sinalização de algumas considerações, tomando por base o objetivo da investigação, os dados produzidos em campo e as análises dos mesmos. O caráter reflexivo desta tese se completa, justamente, em nossa construção desejante, enquanto pesquisadora que alimenta a esperança de que as asseverações apresentadas possam mobilizar o confronto com as práticas cotidianas das escolas e com as teorias nelas amalgamadas.

Ao nos lançarmos para a realização deste estudo nos pareceu caro compreender a dinâmica de uma comunidade escolar, que se norteia por um PPP coletivo, sem, no entanto, prestarmos o desserviço denunciado por Trindade e Cosme (2004, p. 81), de tomar a Escola da Ponte como “modelo de escola pública e democrática”. Assim como esses autores, entendemos que a Ponte presta-se a

ser um campo fecundo para nutrir discussões no terreno da escola pública. Olhando para trás, percebemos que, desde o começo, no âmago do objetivo desta investigação, dois questionamentos estiveram a permear todo percurso de elaboração, motivados pelas nossas buscas profissionais. Perguntávamos-nos: como é que a Escola da Ponte, em sendo ligada à rede estatal, consegue implementar um projeto coletivo de formação na cidadania, cuja marca é a singularidade, que a diferencia das demais instituições do seu país? Como é que consegue a qualidade social que a torna uma escola efetivamente pública e, assim sendo, capaz de promover a inclusão e servir para todos os extratos sociais?

Não nos propomos a fazer nenhum tipo de cotejamento entre a Escola da Ponte e as escolas brasileiras, nem entre as políticas educacionais dos dois países. Entendemos que cada instituição deve ser pensada a partir da sua própria práxis e contexto, fato que nos deu tranqüilidade para estudarmos o projeto de uma escola de outro país que, assim como o Brasil, ocupa uma posição emergente ou de semiperiferia, no mapa econômico mundial (SANTOS, 2001, p. 93). Não obstante, ressaltamos que o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)[35] situa Portugal na 28ª posição enquanto o Brasil ocupa a 69ª, conforme o relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (2006, pp.335-336), realidade que carece não ser esquecida, mas que esperamos não sirva de justificativas para validar o projeto *Fazer a Ponte*, do ponto de vista de professores (as) brasileiros (as) desencantados (as) com o seu ofício ou burocratas desavisados (as).

Quando sugerimos que não é o caso de se utilizar o IDH para respaldar a viabilidade de projetos educacionais diferenciados e humanistas, é porque as especificidades que revestem o projeto da Escola da Ponte, bem como os seus resultados são igualmente originais, se comparados com as demais escolas lusitanas. Assim como são os projetos das outras escolas, o da Ponte também é

---

[35] O IDH "é uma medida comparativa de riqueza, alfabetização, educação, esperança de vida, natalidade e outros fatores para os diversos países do mundo. É uma maneira padronizada de avaliação e medida do bem-estar de uma população, especialmente bem-estar infantil. O índice foi desenvolvido em 1990 pelo economista paquistanês Mahbub ul Haq, e vem sendo usado desde 1993 pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento em seu relatório anual. Todo ano, os países membros da ONU são classificados de acordo com essas medidas." Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/%C3%8Dndice_de_Desenvolvimento_Humano> Acesso em: 13 out.2007.

único em seu país e tido como um exemplo de resistência aos ditames burocráticos oficiais, quase sempre andando na contramão das necessidades das escolas. Essa condição nos valeu tomá-la como campo de pesquisa e por se tratar de uma experiência com três décadas de existência, tempo suficiente para ser pensada enquanto projeto exitoso e relevante para o conhecimento na área de Educação.

Neste contexto, identificamos as dissertações de mestrado de Araújo (1999) e Cochito (1999) decorrentes de estudos realizados na Escola da Ponte. Em seus textos de fechamento as autoras arrolam considerações que, ao findar este nosso, encontramos pontos que se nutrem e completam-se. Entre os destaques feitos por uma e por outra pesquisadora, de Araújo (1999, p. 95) pinçamos uma reflexão sobre o papel decisivo desempenhado pelo "professor Marcos", ao longo dos mais de vinte anos de projeto *Fazer a Ponte*, que na análise da investigadora, sem obscurecer a importância dos demais membros da equipe, sublinha:

> As suas perspectivas, a sua coragem, a sua fé, a sua persistência puderam vencer resistências e conquistar colegas que, talvez de outro modo, agissem de forma bem mais tradicional, puderam vencer resistências e conquistar pais e outros elementos da comunidade que, de outro modo, talvez se mantivessem alheados de processos formativos tão do seu interesse e de que acabaram por beneficiar; puderam integrar alunos sem rupturas face aos seus processos de socialização familiares, educando-os na autonomia, pela autonomia e para a autonomia, rumo à cidadania. Fica a dúvida se tudo isto, ou algo semelhante teria sido possível sem este professor.

Cochito (1999, p. 231), entre as sugestões para estudos futuros, destaca: a "relação escola, família e comunidade. Liderança, coordenação e trabalho em equipa são temas que encontrariam nesta escola largo campo de aprofundamento e a literatura nesta área ficaria decerto decisivamente enriquecida." Os dois trabalhos são contemporâneos e versam sobre temas distintos, mas complementares. Araújo evoca a idéia de liderança, através da figura do líder que durante décadas conseguiu tecer a rede de relações entre os diferentes atores e atrizes sociais da comunidade escolar da Ponte, em torno de um projeto educativo. A dúvida dessa pesquisadora é apanhada de uma certeza por nós apontada neste trabalho: os projetos necessitam de liderança para sobreviverem, tema que aqui fizemos pilar e, como vimos, Cochito já lembrara a pertinência de ser examinado.

Sem desmerecer o trabalho de Araújo (1999), tão amplamente já referido neste texto, somamos às considerações que ora são apresentadas, com aquelas aduzidas por Cochito (ibid., pp 226-230), que de maneira clara e consistente permitem reflexões sobre dimensões do projeto *Fazer a Ponte*, em suas potencialidades e dificuldades, cujo propósito não foi de tratá-las ou mesmo aprofundá-las em nossa tese. O estudo de documentos da Ponte, as observações do cotidiano ao longo de seis meses e a escuta das falas dos(as) entrevistados(as), nos credenciam a afirmar que o trabalho elaborado por Cochito continua atualíssimo e relevante para ser lido e estudado por quantos tenham interesse em projetos na mesma linha de abordagem teórico-metodológica.

Retornamos, pois, ao título desta tese, cuja metáfora da ponte é indiciária não somente do que nos propomos a realizar nessas centenas de páginas, mas carregada de uma intencionalidade político-pedagógica de educadora, preocupada com os descaminhos da escola pública brasileira, no tocante à qualidade. Lançamo-nos a resumir algumas reflexões que este estudo suscita, neste momento, muito mais do que uma exposição de considerações, porém, insistimos no caráter inconcluso das mesmas e dos riscos impostos pelas oscilações que revestem uma obra em construção. Vejamos:

- Um projeto comprometido com um quadro de valores humanista e com princípios focados na inclusão; a persistência em práticas solidárias, promotoras da interação e da participação; a cultura organizacional e os dispositivos pedagógicos fortemente voltados para a vivência dos (as) estudantes, profissionais e famílias na cidadania, fazem da Escola da Ponte um emblema do que estamos a chamar de *Escola de Todos (as)*.
- A *escola de todos (as)* é a escola pública, competente o suficiente para servir a todas as crianças, adolescentes e jovens, independente de classe social, de cultura, de limitações físicas ou orgânicas, do modo como bem revelou esta e as investigações de Araújo (1999) e Cochito (1999). Por se constituir numa realidade "a Escola da Ponte permite que nos defrontemos, então, com a necessidade de pensarmos a escola pública como uma escola tendencialmente inclusiva" (TRINDADE; COSME, 2004, p. 85) e a educação "**como um direito** [grifo do autor] e não como uma mercadoria ou como um serviço" (PADILHA, 2004, p. 94).

- É no chão de cada escola, numa convergência de esforços para torná-la de qualidade, que será possível construir a ponte para uma escola inclusiva. Essa intenção evoca a idéia de cidadania, que Teixeira (2001, p. 35), interpretando o pensamento de Pateman (1992) sobre a "teoria da democracia participativa" destaca o (a) cidadão (ã) como sendo aquele (a) que "deve aprender a tolerar a diversidade, a desenvolver a virtude cívica, a temperar o fundamentalismo e o egoísmo." Esse processo de co-participação não atenua as responsabilidades que cabem ao Estado, pelo contrário, instala o controle social, porque envolve a co-responsabilidade dos profissionais, estudantes e suas famílias na implementação e defesa do projeto da escola que fazem parte , movidos (as) pelo sentimento de pertença à instituição e de co-autoria na produção do cotidiano vivido. Neste sentido, a Escola da Ponte também nos permitiu perceber o que é possível realizar num processo contínuo de auto-organização.
- Fica evidenciado, que a dimensão política é que determina as escolhas e opções da comunidade escolar, dando contornos às suas práxis, assim como também define as diretrizes educacionais, no âmbito dos governos. Concordamos com Cosme e Trindade (2005, p. 41), quando discutem e afirmam que não é o domínio técnico-pedagógico que dificulta à implementação de um projeto educativo, mas "as dificuldades em realizar uma Escola Pública, que assuma as responsabilidades sociais que lhe cabem, são, **em primeiro lugar** [grifo nosso], dificuldades de carácter político." Grifamos o texto para dizermos que tal posicionamento não obscurece a nossa concordância com Libâneo (2006, p. 80) quando diz que os problemas "são fortemente políticos, mas também são técnicos, no sentido de que o trabalho na escola implica competências teórico-metodológicas, modos de atuar, de saber fazer, de saber agir moralmente etc." o fato é que esse componente político precede os outros campos, porque é definidor da medida em que cada pessoa assume responsabilidades e protagoniza ações no contexto do projeto que realiza. Por assim dizer, torna-se difícil pensarmos em uniformidade de engajamento e na Escola da Ponte ficou visível tanto os exemplos de ação consciente, quanto de ignorância política, especialmente no seio da equipe de profissionais. Quiçá, talvez seja essa uma questão que requer seja olhada com mais zelo pelos utentes daquela

comunidade, como condição para garantir a sustentabilidade do projeto *Fazer a Ponte* pelos próximos trinta anos.

- A matéria-prima da ponte para a *Escola de Todos (as),* aqui esboçada, revela a superação de um quadro meramente instrumental, comumente observado, materializando exemplos de práticas de participação, de cidadania, de respeito à singularidade e a diversidade, na vida coletiva da escola. Deu vazão à reflexão sobre o que de fato deve ser tomado como mais importante na escola: o trabalho político-pedagógico, em função do qual a gestão deve acontecer, assentada em princípios democráticos.
- O modelo de gestão instalado na Escola da Ponte foi apontado, por ocasião da pesquisa, como causador de tensão e de algumas clivagens na equipe. Havia ali a interferência prolongada da regulação do Estado, em atendimento aos dispositivos burocráticos decorrentes do processo de ampliação da Escola para o atendimento até o 9º ano. Com isso, podemos concluir que a autonomia da escola e/ou a bem dosada regulação do Estado, será sempre garantia de equilibrados processos de auto-organização, vivência democrática na escola e respeito ao seu PPP. Na contramão da educação emancipatória, observamos, não por desejo da Escola da Ponte, um estágio de autonomia controlada pelo Estado, entrando em confronto com uma política educativa estabelecida pelo projeto *Fazer a Ponte*, distante "dos padrões estatais reguladores" (PADILHA, 2004, p. 95) e de proeminência da regulação do tipo comunitária.
- Ao definir quatro pilares que sustentam a ponte para a *Escola de Todos (as)*, nos respaldamos pelos dados que o campo pesquisado nos ofereceu e não foi ao acaso a generosidade em apelar à utilização das falas dos (as) entrevistados (as), objetivando reafirmar cada tese, no contexto da tese maior. Ali, frente ao que sugere o projeto *Fazer a Ponte*, na sua forma escrita, com maior ou menor intensidade e recorrência de paradoxos, foi possível verificarmos o quanto são determinantes o *Projeto*, a *Liderança*, a *Equipe* e as *Famílias*. O projeto define opções teórico-metodológicas, mas é processual. É ele que faz a guarda para que as escolhas se construam, se fortaleçam e se revigorem na práxis. A proeminência da liderança é polêmica, porque mistura-se com a idéia de poder, de dominação e de hierarquia, historicamente presentes nas instituições. Entretanto, a liderança apresentou-se necessária para cuidar, orquestrar,

coordenar o trabalho pedagógico, de modo a torná-lo mais harmonioso. Mais do que um simples agrupamento de pessoas, a equipe engloba a idéia de reunião, de implicação, de comunhão em torno de uma obra comum. Por fim, as famílias são o ponto de equilíbrio, de ajuda e de controle social. Através dos (as) filhos (as) as famílias se utilizam do projeto educativo implementado pela equipe da escola, respaldando-a e cobrando coerência entre discurso e prática. Na Escola da Ponte, por ocasião da pesquisa, encontramos esses quatro pilares de alguma forma com as suas estruturas comprometidas, o que não caberia discorrermos sobre as causas, para não nos tornarmos repetitivas, diante do que já foi abordado no terceiro capítulo deste trabalho.

Poderíamos continuar a elencar pontos, percorrendo as especificidades, dada a riqueza de aprendizagens que este estudo nos proporciona. Porém, consideramos oportuno, no espaço que nos resta, pensarmos com Asbahr e Sanches (2006) sobre "o papel da escola pública na transformação social", partindo do princípio que estamos a propor um PPP amalgamado pela contribuição da Teoria da Auto-Organização e, por conseguinte, em práxis comunitárias, no seio de uma sociedade capitalista. As autoras defendem que a escola precisa desenvolver práticas "que contribuam para a constituição de sujeitos capazes de criticar o mundo em que vivem e de agir no sentido da transformação da realidade [...] de refletir, discutir, buscar informações e participar politicamente" (ibid., pp. 57-58).

Foi com essas práticas promotoras de mudanças, que no defrontamos na Escola da Ponte e entre elas guardamos na memória e em nossos registros, a reunião do dia 16/12/2005, no Centro Cultural de Vila das Aves, oportunidade em que a comunidade escolar pontista discutiu com um Representante do Ministério da Educação questões ligadas às instalações da Escola. Diante da maneira livre, ponderada e com alta capacidade de retórica, assistimos a uma estudante, adolescente de 14 anos de idade, discutir com aquele Senhor, no meio de quase uma centena de pessoas. Naquele instante, pensamos: "é isto que a Ponte faz com os (as) meninos (as), passados nove anos de trabalho." Referimo-nos ao investimento que faz a Escola no processo de humanização e de mediação de uma cultura pautada por conteúdos científicos, mas também por valores, atitudes, técnicas que possibilitam que o (a) estudante seja protagonista da sua educação,

aprendizado construído para toda vida (Ibid., p. 66-69), o que para Freinet (1998) é incorporado na pessoa, como regra de vida.

O caráter transformador da escola pública encontra lugar na afirmação do seu papel educativo. O alcance dessa finalidade se dá por meio de uma educação libertadora, que democratize o acesso ao acervo cultural da humanidade e, sendo assim, pelo conhecimento, se produza ameaça à hegemonia burguesa. Estamos a falar de emancipação, da maneira como faz educação, em alguma medida, a Escola da Ponte. As ressalvas que possamos assinalar decorrem não das práticas de participação política que essa Escola implementa, mas na maneira como o currículo é apreendido, observação já assinalada por Cochito (1999, p. 227), que destaca: "A inovação parece situar-se mais a nível organizativo e menos a nível do tratamento das áreas de conteúdo. Prevalece uma lógica de estudo por 'disciplina', se bem que sem distribuição rígida do tempo." Contudo, o projeto *Fazer a Ponte* não tem a pretensão de se dá por pronto, condição freqüentemente observada nas falas dos (as) entrevistados (as) desta pesquisa. Deste modo, a Escola não credencia olhares que busquem nela a perfeição, visto que o contraditório é natural nas obras humanas.

Não buscamos na Escola da Ponte um modelo, tampouco a perfeição. Talvez por isso tenhamos saído enriquecidas pelo que pudemos apreender, questionando, permanentemente, a nossa escuta e o nosso olhar. Aqui lancei elementos, esperando que com eles e com outros seja possível a construção de uma ponte para a *Escola de Todos (as).* Neste final de escrita de tese, nos apetece realçar que tão logo retornamos de Portugal reassumimos as nossas funções como educadora, numa escola da rede estadual do Rio Grande do Norte, papel que desempenhamos há 18 anos. Fomos encaminhadas para a coordenação pedagógica de uma Escola que não conhecíamos e, com a comunidade, desde o primeiro instante, lançamo-nos ao desafio de torná-la mais digna, mais humana, mais fraterna, mais cidadã, mais competente para fazer a formação de uma centena de crianças. É lá, partindo do caos, que estamos desafiadas para fazer a nossa ponte, motivados por falas de crianças que, alegremente, já nos dizem:

"A nossa escola agora é linda!"

"Professora, eu já sei ler!"

“Essa semana eu li cinco livros.”

“A professora disse que eu posso ser escritora.”

“Professora, hoje vai ter assembléia?”

“A minha mãe disse que vem pra reunião.”

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi e Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

AHLERT, Alvori. **A eticidade da educação:** o discurso de uma práxis solidária/universal. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1999.

ALARCÃO, Isabel. (Org.). **Formação reflexiva de professores:** estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.

ALARCÃO, Isabel. Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional: que Novas Funções Supervisivas? In: FORMOSINHO, Júlia O. **A Supervisão na Formação de Professores**: da Sala à Escola. Porto: Porto Editora, 2002.

ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem saber que pudesse existir.** 4. ed. Campinas: Papirus, 2001.

ANDRÉ, Marli. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** Campinas: Papirus, 2001.

APPLE, Michael W. **Política Cultural e Educação.** Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2000.

_____; NÓVOA, António (Orgs.). **Paulo Freire:** Política e Pedagogia. Porto: Porto Editora, 1998.

_____; BEANE, James (Orgs.). **Escolas Democráticas.** Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. 2 ed., São Paulo: Cortez, 2001.

_____; BEANE, James. O argumento por escolas democráticas. In: APPLE, Michael W ; BEANE, James (Orgs.). **Escolas Democráticas.** Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. 2 ed., São Paulo: Cortez, 2001, p. 9-43.

AQUINO, Julio Groppa. **Indisciplina:** o contraponto das escolas democráticas. São Paulo: Moderna, 2003.

_____; SAYÃO, Rosely. Da construção de uma escola democrática: a experiência da EMEF Amorim Lima. ECCOS. **Revista Científica**, UNINOVE, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 15-37, dez. 2004.

ARAÚJO, Deolinda. **Encontro entre margens:** um olhar sobre uma escola na sua relação com a comunidade. 1999. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, 1999.

ARAÚJO, Ulisses F. **Assembléia Escolar:** um caminho para a resolução de conflitos. São Paulo: Moderna, 2004.

ARENDT, Hannah. **A condição Humana.** Tradução de Roberto Raposo. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.

ASBAHR, Flávia da S. F.; SANCHES, Yeliz C. de S. Transformação social: uma possibilidade da educação escolar? In: PARO, Vitor Henrique (Org.). **A Teoria do Valor em Marx e a Educação.** São Paulo: Cortez, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem.** Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BARBIER**,** René. A escuta sensível em educação**. Cadernos ANPED,** Porto Alegre**,** n. 5**,** p**.** 187-286**,** 1993**.**

_____. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Coord.). **Multireferencialidade nas ciências da educação.** São Carlos: UFSCar, 1998.

BARROSO, João. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão em Portugal. In: FERREIRA, Naura Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação:** atuais tendências, novos desafios. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. O Estado e a Educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In: BARROSO, João (Org.). **A Regulação das políticas Públicas de Educação:** Espaços, Dinâmicas e Actores. Lisboa: EDUCA/Universidade de I&D de Ciências da Educação/Autores, 2006.

_____. A Regulação da Educação. In: _____. **Políticas Educativas e Organização Escolar.** Lisboa: Universidade Aberta, 2005.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade.** Tradução de Floriano de Souza Fernandes. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

BERNARD, Eliade. **A Escola Aberta:** Freinet no Secundário. Tradução de Noémia Seixas. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

BASTOS, João Batista (Org.). **Gestão democrática.** Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 1999.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**, **uma introdução à teoria e aos métodos.** Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Morinho Baptista. Porto: Lisboa, 1994.

BORDENAVE, Juan E. Diaz. **O que é participação.** São Paulo: Brasiliense, 1983.

BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia da Ação Comunicativa:** uma leitura de Habermas. 3. ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BOURDIEU, Pierre (Coord.). **A miséria do mundo.** Tradução de Mateus S. Soares Azevedo. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

BOUTINET, Jean-Pierre. **Antropologia do Projeto.** Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n. 1/92 a 46/2005 e pelas Emendas Cosntitucionais n. 1 a 6/94. Brasília, DF: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação. **Qualidade da Educação:** uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 4ª série do Ensino Fundamental. Brasília, DF, 2003.

_____. **Qualidade da Educação:** uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 3ª série do Ensino Médio. Brasília, DF, 2004a.

_____. **Objetivos de Desenvolvimento do Milênio** – Relatório Nacional de Acompanhamento. Brasília, DF: Ipea, 2004b.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 4024/61. Brasília, DF, 1961.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem – Textos e discursos:** por um interacionismo no sócio-discurssivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

BRUNER, Jerome. Piaget e Vygotsky. celebremos a divergência. In: HOUDÉ, Olivier; MELJAC, Claire. **O espírito piagetiano:** homenagem internacional a Jean Piaget. Tradução de Vanise Dresch. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 213-226.

BURGESS, Robert G. **A Pesquisa de Terren**o: uma introdução. Tradução de Eduardo de Freitas e Maria Inês Mansinho. Oeiras: Celta, 1997.

CALVINO, Ítalo. **As cidades invisíveis.** Tradução de Diogo Mainardi. 12. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia.** Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CANÁRIO, Rui; MATOS, Filomena; TRINDADE, Rui (Orgs.). **Escola da Ponte**: defender a escola pública. Lisboa: Profedições, 2004.

CASAL, Adolfo Yáñez. **Para uma epistemologia do discurso e da prática antropológica.** Lisboa: Cosmos, 1996.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** São Paulo: Cortez, 1995.

COCHITO, Maria Isabel Geraldes Santos. **Representações e Práticas de Autonomia e Cooperação na Sala de Aula:** um estudo de professores e alunos do 1º ciclo. Lisboal: Curso de Mestrado em Educação Intercultural, Universidade Católica Portuguesa, 1999.

COMÊNIO, João Amós. **Didáctica Magna.** Lisboa: Colouste Gulbenkian, 1976.

_____**.** Pampaedia. **Coimbra:** Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 1971.

COSME, Ariana; TRINDADE, Rui. As responsabilidades sociais da Escola Pública. **Jornal "a Página"**, ano 14, n. 142, p. 41, fev. 2005.

COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos II:** outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de janeiro: DP&A, 2002.

COSTA, Sérgio Roberto. **Interação e letramento escolar:** uma (re) leitura à luz vygotskiana e bakhtiniana. Juiz de Fora: Ed. UFJF; São Paulo: Musa Editora, 2000.

DELORS, Jacques. **Educação:** um tesouro a descobrir. Tradução de José Carlos Eufrásio. Brasília, DF: Cortez, 1999.

DEMO, Pedro. **Participação e conquista.** São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Solidariedade como efeito de poder.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Educação crítica, libertadora e multicultural: algumas marcas acadêmicas de um notável professor latino nos Estados Unidos, Carlos Alberto Torres. In: TORRES, Carlos Alberto (Org.). **Teoria Crítica e Sociologia Política da Educação.** Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez / Instituto Paulo Freire, 2003.

DE ROSSI, Vera Lúcia S. **Gestão do Projeto Político-Pedagógico:** entre corações e mentes. São Paulo: Moderna, 2004.

DUARTE, Rosália. Pesquisa Qualiativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Fundação Carlos Chagas** - **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, n. 115, p. 139-154, mar/2002.

DUPUY, Jean-Pierre. **Ordres et désordres.** Paris: Seuil, 1990.

DURKHEIM, Emile. **A evolução pedagógica.** Tradução de Bruno Chaves Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ELIAS, Marisa Del Cioppo(Org.). **Pedagogia Freinet**: teoria e prática. São Paulo: Papirus,1996.

_____. **Célestin Freinet:** uma pedagogia de atividade e cooperação. Petrópolis/RJ: Vozes,1997.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos.** Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ESCOLA DE PONTE. **Regulamento Interno da Escola da Ponte**. Portugal: Escola da Ponte, 2003.

_____. **Fazer a Ponte** – 1976/2001 – 25 anos de Projecto e do projectos. Portugal: Escola da Ponte, 2001.

_____. **Fazer a Ponte:** Projecto da Escola nº 1 da Ponte, Vila das Aves. Portugal: Escola da Ponte, 1996. Texto não-publicado.

_____. **Projecto Fazer a Ponte:** princípios fundadores. Portugal: Escola da Ponte, 2004. Texto não-publicado.

FARACHE, Cláudia da Silva. **A relação entre a família e a instituição de Educação Infantil:** descrição reflexiva sobre uma experiência. Natal, 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

FERNANDEZ, Alícia. **A mulher escondida na professora.** Porto Alegre: Artes Médicas,1994.

FERREIRA, Adir Luiz. **Havia uma sociologia no meio da escola.** Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2004.

FERREIRA, Aurélio Buarque de H. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. 2. ed. revista e aumentada, 13. impressão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, Fernando I; FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim. **Políticas educativas e autonomia das escolas.** Porto: Asa, 2000.

FERREIRO, Emília. **Atualidade de Jean Piaget.** Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artemed, 2001.

FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim. A administração das escolas no Portugal democrático. In: FERREIRA, Fernando I; FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim. **Políticas educativas e autonomia das escolas.** Porto: Asa, 2000.

FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim. Autonomia, Projecto e Liderança. In: FERREIRA, Fernando I; FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim. **Políticas educativas e autonomia das escolas.** Porto: Asa, 2000.

FRANZONI, P. H. **Nos bastidores da comunicação autêntica**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

FREINET, Célestin**. Conselho aos Pais.** Tradução de Filomena Quadros Branco. Lisboa: Editorial Estampa,1974b.

_____. **Educação do trabalho.** Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes,1998b.

_____. **Ensaio de Psicologia Sensível.** Tradução de Cristiane Nascimento e Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes,1998a.

_____. **O Jornal Escolar.** Tradução de Filomena Quadros Branco. 2. ed. Lisboa: Editorial Estampa,1974a.

FREINET, Célestin. **O Método Natural I:** a aprendizagem da língua. Tradução de Franco de Sousa e Maria Antonieta Guerreiro. 2. ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1989.

_____. **Para uma escola do povo:** guia para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular. Lisboa: Editorial Presença, 1978a.

_____. **Para uma escola do povo:** guia para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes,1995.

_____. **Pedagogia do Bom Senso.** Tradução de J. Baptista. São Paulo: Martins Fontes,1996.

_____. **A Saúde Mental da Criança.** Tradução de Clara Felgueiras. Lisboa: Edições 70, 1978c.

_____. A situação da escola no contexto científico, filosófico e social do mundo contemporâneo. In: FREINET, C. **A Saúde Mental da Criança.** Tradução de Clara Felgueiras. Lisboa: Edições 70, 1978b.

_____. **As Técnicas Freinet da Escola Moderna.** Tradução de Silva Letra. Lisboa: Editorial Estampa Ltda, 1976a.

_____. **O texto livre.** Tradução de Ana Barbosa. 2. ed. Lisboa: Dinalivros, 1976b.

_____.; SALENGROS, R. **Modernizar a Escola.** Tradução de Ana Barbosa. Lisboa: Dinalivros, 1977.

FREINET. Élise. **Nascimento de uma Pedagogia Popular.** Tradução de Rosália Cruz. Lisboa: Editorial Estampa, 1978.

_____. **O itinerário de Cèlestin Freinet:** a livre expressão na pedagogia Freinet. Tradução de Priscila de Siqueira. São Paulo: Francisco Alves,1979.

FREIRE, Madalena. **A natureza do processo de aprendizagem:** implicações no processo escolar. Natal, 1999. Conferência durante a I Jornada Pedagógica da Escola Lápis de Cor, Natal/RN, 12/11/1999.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Educação e Mudança.** Tradução de Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1979].

_____. **Pedagogia da autonomia, saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra,1997.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 45. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2005.

FREUD, Sigmund. **A dissolução do complexo de Édipo.** [s.l.: s.n.], 1924. Vol. 19.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Organização e tradução de Roberto Machado. 21. ed. Rio de Janeiro: Graal Editora, 2005.

_____. **A ordem do discurso:** aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Decálogo da Escola Cidadã:** pacto por uma nova qualidade da educação. 2006b. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Portugues/Escola_Cidada/Decalogo_Escola_Cidada_2006.pdf >. Acesso em: 05 jan. 2008.

_____. Educação para e pela cidadania. In: RATTNER, Henrique (org.). **Brasil no limiar do século XXI:** alternativas para a construção de uma sociedade sustentável. São Paulo: Edusp, 2000, p. 289-307.

_____. **Escola Cidadã.** 11 ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2006a.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradução de Francisco Pereira de Lima. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1998.

GEERTZ, Clifford. **O saber local.** Tradução de Vera Mello Jascelyne. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

GEORGEN, Pedro. **Pós-modernidade, Ética e Educação.** Campinas: Autores Associados, 2001.

GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D. ; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente:** professor(a) pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras / ALB, 1998.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Filosofia e historia da educação brasileira.** Barueri: Manole, 2003.

_____. O Plano do Heroismo. **Revista Educação.** São Paulo, ano 11, n. 129, p. 4-6, jan. 2008

GILES, Thomas Ransom. **Filosofia da Educação.** São Paulo: EPU, 1993.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONÇALVES, Marco José da Silva. Aspectos Demográficos e Sócio-Econômicos de Vila das Aves. In: JUNTA DE FREGUESIA DE VILA DAS AVES. **Vila das Aves em Livro Aberto.** Vila das Aves, 2005.

GUERREIRO, Eleika Bezerra. Escola pública para os "filhos dos outros". **JH Primeira Edição**, Natal, n. 776, p. 2, dez. 2007.

HABERMAS, Jürgen. **Agir comunicativo e razão destrancendentalizada.** Tradução de Lúcia Aragão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002a.

_____. **Consciência moral e agir comunicativo.** Tradução de Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

_____. **A inclusão do outro:** estudos de teoria política. Tradução de George Sperber e Paulo Astor Soethe. São Paulo: Loyola, 2002b.

_____. **Passado como futuro.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.

_____. **Teoria de la Acción Comunicativa:** complementos y estudios previos. Traducción de Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Cátedra, 1997.

_____. **Teoria de la acción comunicativa.** Tradução de Manuel Jimenéz Redondo. Tomos I y II. Madrid: Taurus, 1992 (2ª reimp.).

HADDAD, Fernando. As promessas do PDE para o País. **Diário de Natal** / **O Poti, Natal**, n. 442, p. 10, jan. 2008. Entrevistadores: Francisco Francerle, Valéria Credídio e Adriana Amorim.

HAGUETTE, Maria Teresa Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia.** 8ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. O Homem Cordial. In: OLIVEIRA, Paulo de Salles (Org.). **Metodologia das Ciências Humanas.** 2ª ed. São Paulo: Hucitec/UNESP, 2001, p. 139-149.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática na escola:** artes e ofício da participação coletiva. 6. ed. Campinas: Papirus, 1994.

JAEGER, Werner. **Paidéia:** a formação do homem grego. Tradução de Artur M. Parreira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

JOANNAERT, Philippe; BORGHT, Cécile Vander. Você Disse "Contrato Didático"? In: JOANNAERT, Philippe; BORGHT, Cécile Vander. **Criar condições para aprender:** o socioconstrutivismo na formação dos professores. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artemed Editora, 2002.

KANAANE, Roberto. **Comportamento humano nas organizações:** o homem rumo ao século XXI. São Paulo: Atlas, 1999.

KAUFMANN, Jean-Claude. **L'entretien compreensif**. Paris: Nathan, 1996.

LA TAILLE; Yves. Desenvolvimento do Juízo Moral e Afetividade na Teoria de Jean Piaget. In: LA TAILLE; Yves; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vigotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

_____; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vigotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LAMPERT, Ernani.**Educação brasileira:** desafios e perspectivas para o século XXI. Porto Alegre: Sulina, 2000.

LEITE, Denise. **Reformas Universitárias:** Avaliação Institucional Participativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

LENIN. **As três fontes:** três partes constitutivas do marxismo. 6. ed. São Paulo: Global Editora, 1988.

LÉVI-STRAUSS, Cloude. **O pensamento selvagem.** Tradução de Tânia Pellegrini. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência:** o futuro do pensamento na era da informática. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

_____. **A Inteligência Coletiva:** por uma antropologia do ciberespaço. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Loyola, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2000.

_____. Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens? In: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos.** São Paulo: Cortez, 2006.

LOURAU, René. L'Analyse de l'implication. In: **ACTES Manques De La Recherche.** Paris: PUF, 1994, p. 03-23.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A. R. **Pensamento e Linguagem:** as últimas conferências de Luria. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; VYGOTSKY, L. S. **Psicologia e Pedagogia:** bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2003.

MACEDO, Lino de. **Ensaios Pedagógicos:** como construir uma escola para todos? Porto Alegre: Artmed, 2005.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação.** Salvador: EDUFBA, 2000.

MACHADO, Laeda B.; CARVALHO, Maria do Rosário de Fátima de. **Construtivismo entre Alfabetizadores:** algumas reflexões sobre o campo semântico de suas representações. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 15., 2002, Caxambu. Anais da XV Reunião Anual da Anped. Rio de Janeiro: Edições da ANPED, 2002. v. 01. p. 169-169.

_____. ROAZZI, Antonio. Construtivismo entre professores: um olhar a partir das representações sociais. In: CARVALHO, Maria do Rosário de Fátima de; PASSEGI, Maria da Conceição; SOBRINHO, Moises Domingos. **Representações Sociais**: teoria e pesquisa. Mossoró: Fundação Guimarães Duque/Fundação Vingt-un Rosado, 2003.

MACHADO, Nilson. **Cidadania e Educação.** São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

_____. **Educação**: projetos e valores. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

_____. A palavra e a ação. In: MACHADO, Nílson J.; CUNHA; Marisa O. (Orgs.) **Linguagem, Conhecimento, Ação:** ensaios de epistemologia e didática. São Paulo: Escrituras Editora, 2003.

MACHADO, José Pereira. Escolas e Ensino. In: JUNTA DE FREGUESIA DE VILA DAS AVES. **Vila das Aves em Livro Aberto**. Vila das Aves, 2005, p. 159-165.

MACHADO, Roberto. Introdução: Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Organização e tradução de Roberto Machado. 21. ed. Rio de Janeiro: Graal Editora, 2005.

MARQUES, Ramiro. **Professores, Famílias e Projecto Educativo.** Porto: Edições Asa, 1997.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, Classe Social e Status**.Tradução de Meton Porto Gadelha. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã (Feuerbach).** Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política.** Tradução de Maria Helena Barreiro Alves. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MAURY, Liliane. **Freinet e a Pedagogia.** Tradução de Yara Maria Larangeira e Mário Larangeira. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

MELLO, G. N. **Educação escolar brasileira:** o que trouxemos do século XX? Porto Alegre: Artemed, 2004.

MILLS, C. Wright. Do artesanato intelectual. In: **A imaginação sociológica**. Tradução de Waltensir Dutra. 6. ed, Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MINAYO, Souza Maria Cecília de. (Org.). **Pesquisa Social, Teoria, Método e criatividade.** 19 ed. Petrópolis, RJ: HUCITEC/ABRASCO, 1994.

_____. **O desafio do conhecimento, pesquisa qualitativa em saúde**. 6. ed. São Paulo: HUCITEC/ABRASCO, 1999.

MORAES, Silvia Elisabeth. Habermas e a ação comunicativa na escola. In: MACHADO, Nílson J.; CUNHA; Marisa O. (Orgs.). **Linguagem, Conhecimento, Ação:** ensaios de epistemologia e didática. São Paulo: Escrituras Editora, 2003.

MORAIS, Regis de. **Cultura brasileira e educação.** 2. ed. Campinas: Papirus, 2002.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____. **Educar na era planetária:** o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. Tradução de Sandra Trabucco Valuzuela. 8ª ed., São Paulo: Cortez; Brasília/DF: UNESCO, 2003.

_____. **Os setes saberes necessário à educação do futuro.** Tradução: Catarina E. F. da Silva. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Sociologia:** a sociologia do microssocial ao macroplanetário. Portugal: Europa-América, 1998.

NASCIMENTO, Maria Evelyna P. do. **A pedagogia Freinet:** natureza, educação e sociedade. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

NIZA, Sérgio. Posfácio. In: NUNES, António. **Freinet:** a actualidade pedagógica de uma obra. Porto: Edições ASA, 2002, p. 153-159.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Um estado para a sociedade civil:** temas éticos e políticos da gestão democrática. São Paulo: Cortez, 2004.

NÓVOA, António. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico.** Lisboa: EDUCA, 2002.

_____. (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____.; SCHRIEWER, Jürgen. **A difusão mundial da escola.** Lisboa: Educa, 2000.

NUNES, António. **Freinet:** a actualidade pedagógica de uma obra. Porto: Edições ASA, 2002.

NUNES SOBRINHO, Francisco de P. e CUNHA, Ana Cristina B. da. **Dos Problemas disciplinares aos distúrbios de conduta:** Práticas e reflexões. Rio de Janeiro: Qualitymark Dunya, 1999.

OLIVEIRA, Anne Marie Milon. **Célestin Freinet:** raízes sociais e políticas de uma proposta pedagógica. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias de Botafogo Ltda, 1995.

OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

OLIVEIRA, Fernando Marques de. **Vila das Aves:** elementos para uma monografia. Vila das Aves: Tipografia das Aves –Liberto & Filho – Artes Gráficas Ltda, 2005.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **A contribuição de Habermas para a democracia na educação.** Caderno de Pesquisa, São Paulo, n.98, p. 5-13, ago. 1996.

_____. (Org.). **A democracia no cotidiano da escola.** Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 1999.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky:** aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. Caminho de Construção da Pesquisa em Ciências Humanas. In: _____. (Org.). **Metodologia das Ciências Humanas.** São Paulo: Hucitec / UNESP, 1998.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Nações Unidas:** Declaração do Milênio. Cimeira do Milênio, Nova Iorque, 6 a 8 de setembro de 2000. Lisbon: United Nations Information Centre, 2001.

OZMON, Howard A; CRAVER, Samuel M. **Fundamentos Filosóficos da educação.** Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PACHECO, José Francisco de Almeida. **Contributos para a compreensão dos círculos de estudos.** 1995. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, 1995.

_____. Uma escola sem muros. In: CANÁRIO, Rui; MATOS, Filomena; TRINDADE, Rui (Orgs.). **Escola da Ponte**: defender a escola pública. Lisboa: Profedições, 2004.

_____. Os "outros". **Revista Educação,** São Paulo, ano 10, n. 115, p. 28, nov. 2006.

_____. **Para Alice, com amor.** São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Quando eu for grande quero ir à primavera e outras histórias.** 2. ed. Porto: Profedições, 2001.

_____. **Sozinhos na escola.** Porto: Profedições, 2003.

PACHECO, M. de F.; SILVA, C.; VIEIRA,C. **Avaliação, Projectos e Currículo: Relatório de Avaliação.** Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, 2000.

PADILHA, Paulo Roberto. Outra Educação é Possível. In: _____. **Currículo Intertranscultural:** novos itinerários para a educação. São Paulo: Cortez, 2004.

PAIVA, Maria Cristina Leandro de. **Uma viagem aos saberes das formadoras de professores da Educação Infantil.** 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

PATEMAN, Carole. **Participação e teoria democrática.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática na escola pública.** São Paulo: Ática, 1998.

PEREIRA, Francisco de Assis. **A contribuição do texto livre na vitalização pedagógica da sala de aula:** uma experiência na escola pública natalense. Natal, 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1997.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor:** profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PETITAT, André. **Produção da Escola - Produção da Sociedade:** análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Tradução delvete Braga. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1994.

PINTO, José Marcelino de Rezende. **Administração e Liberdade:** um estudo do conselho de escola à luz da Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

PIRES, João Maria. "Cidadania: aquém dos nossos sonhos... além de nossas lutas. **Educação em Questão,** Natal, v. 12 e 13., n. 3/2., jul./dez. 2000 – jan./jun. 2001 – EDUFRN, 2003.

POURTOIS, J. P.; DESMET, H. **A educação pós-moderna.** Tradução de Yvone Maria de Campos Teixeira da Silva. São Paulo: Loyola, 1999.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). **Relatório do Desenvolvimento Humano 2006** – A água para lá da escassez: poder, pobreza e a crise mundial da água. Tradução do Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD). New York, 2006.

PUIG, Josep Maria. **A construção da personalidade Moral.** Tradução de Luizete Guimarães Barros; Rafael Camorlinga Alcarraz. São Paulo: Ática, 1998.

_____. **Democracia e participação escolar:** propostas de atividades. São Paulo: Moderna, 2000.

_____. **Ética e valores**: métodos para um ensino transversal. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

QUINTANEIRO, Tânia; BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira; GARDÊNIA, Márcia. **Um toque de Clássicos**: DurKheim, Marx e Weber. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

RIBEIRO, Ormezinda Maria. Por que investir em pesquisa qualitativa? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 81, n. 197, p. 109-115jan./abr. 2000.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Ética e Competência.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

RODRIGUES, Neidson. **Da mistificação da escola à escola necessária.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

ROSDOLSKY, Roman. **Gênese e estrutura de O Capital de Karl Marx.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.

DE ROSSI, Vera Lúcia Sabongi. **Gestão do Projeto Político-Pedagógico:** entre corações e mentes. São Paulo: Moderna, 2004.

ROUANET, Sérgio Paulo. **Mal-estar na modernidade:** ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato Social.** Tradução de Pietro Nassetti. São Paulo: Martin Claret, 2004.

_____. **Textos Filosóficos.** Seleção de textos: Patrícia Piozzi. Tradução de Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

SAYÃO, Rosely; AQUINO, Júlio Groppa. **Em defesa da escola.** Campinas: Papirus, 2004.

SANTA ROSA, Cláudia Sueli Rodrigues. **O espaço da palavra na escola e na sala de aula cooperativa.** Revista Freinet, São Paulo, n. 1, p. 43-48, set. 2006.

_____. **Pedagogia Freinet:** a construção de uma práxis em turma de 5ª a 8ª série. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.

_____. **O espaço para perguntas na escola e a relação com os processos de aprendizagem.** 2000. Monografia (Especialização em Psicopedagogia). Natal: Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes – Departamento de Psicologia – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade** – o currículo integrado. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** 30. ed. Campinas: Autores Associados, 1995.

SCHNEIDER, José Odelso. **Democracia, participação e autonomia cooperativa.** São Leopoldo: UNISINOS, 1991.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Sousa Tavares. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 77-91.

PORTUGAL, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Relatório apresentado a S. Exmª Secretária de Estado da Educação** – Comissão de

Avaliação Externa do *Projecto Fazer a Ponte*. Coimbra: Secretaria de Estado da Educação. 2003.

SEMLER, Ricardo; DIMENSTEIN, Gilberto; COSTA, Antonio Carlos G. da. **Escola sem sala de aula.** Campinas: Papirus, 2004.

SILVA, Jair Militão da. **A autonomia da escola pública:** a re-humanização da escola. 6. ed. Campinas: Papirus, 2002.

SILVA, Rosália de Fátima e. Compreender a entrevista compreensiva. **Revista Educação em Questão.** Natal, v. 26, n. 12, p. 31-50, maio/ago. 2006.

_____. **A Entrevista Compreensiva.** Natal: DEPED – Pós-graduação em Educação, UFRN, 2002. Texto não publicado.

_____. Os espaços de decisão no cotidiano escolar. In: JORNADA LATINO-AMERICANA, 1. **COLÓQUIO DA AFIRSE, 2.,** 2003, Brasília, DF: UNB, 2003a.

_____. Gestão democrática: a decisão no espaço escolar. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMNISTRAÇÃO EDUCACIONAL, 3. Recife, 2003. **Anais...** Recife: ANPAE, 2003b.

SOUSA, José Vieira; CORREA, Juliane. Projeto Pedagógico: autonomia construída no cotidiano escolar. In: VIEIRA, Sofia Lerche(Org.). **Gestão da escola:** desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUSA, Luis Carlos Marques. **A autonomia da escola pública:** um complexo movimento entre a outorga e a construção. 2006. 373f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

TEIXEIRA, Elenaldo. **O local e o global:** limites e desafios da participação cidadã. São Paulo: Cortez; Recife: EQUIP; Salvador: UFBA, 2001.

TOURAINE, A. **Poderemos viver juntos?** iguais e diferentes. Tradução de Jaime A. Clasen e Ephraim F. Alves. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.

_____. **Crítica da Modernidade.** Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

TRINDADE, Rui; COSME, Ariana. A construção de uma escola pública e democrática. In: CANÁRIO, Rui; MATOS, Filomena; TRINDADE, Rui (Orgs.). **Escola da Ponte**: defender a escola pública. Lisboa: Profedições, 2004.

TRINDADE, Rui. **Escolas do ensino básico como espaços de formação.** Porto: Porto Editora, 1998.

_____. **Experiências educativas e situações de aprendizagem.** Porto: Asa, 2002.

TRINDADE, V.; FAZENDA, I.; LINHARES, C.(Orgs.). **Os lugares dos sujeitos na**

pesquisa educacional. Campo Grande: Ed. UFMS, 1999.

TORRES, Carlos Alberto (Org.). **Teoria Crítica e Sociologia Política da Educação.** Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez / Instituto Paulo Freire, 2003a.

TORRES, Carlos Alberto (Org.). Democracia, Educação e Multiculturalismo: dilemas da cidadania em um mundo globalizado. In: TORRES, Carlos Alberto (Org.). **Teoria Crítica e Sociologia Política da Educação.** Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez / Instituto Paulo Freire, 2003b.

UNIVERSIDADE DE COIMBRA. Comissão de Avaliação Externa do Projecto *Fazer a Ponte*. **Relatório apresentado a S. Ex.ª a Secretária de Estado da Educação.** Coimbra: Universidade de Coimbra, 2003.

VASCONCELOS, Teresa Maria Sena de. **Ao redor da mesa grande:** a prática educativa de Ana. Tradução de Ana Maria Chaves. Porto: Porto Editora, 1997.

VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da Escola:** uma construção possível. 17. ed., Campinas: Papirus, 1995.

VELASCO, Marina. **Ética do discurso:** Aper/Habermas. Rio de Janeiro: MAUAD, 2001.

VIEIRA, Sofia Lerche(Org.). **Gestão da escola:** desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Psicologia Pedagógica.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins fontes, 2001.

_____. **Pensamento e Linguagem.** Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WERLE, Fábio Olbino Corrêa. **Conselhos escolares:** implicações na gestão da escola básica. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

WIKIPEDIA. **Revolução dos Cravos.** Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Revolu%C3%A7%C3%A3o_dos_cravos > Acesso em: 15 de dez. 2007.

WOODS, Peter. **Investigar a Arte de Ensinar.** Tradução de Maria Isabel Real Fernandes de Sá e Maria José Álvarez Martins. Porto: Porto Editora, 1999.

ZYGMUNT, Bauman. **Comunidade:** a busca por segurança do mundo atual. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

Pesquisa de Doutoramento em Educação

Doutoranda: Professora Cláudia Sueli Rodrigues Santa Rosa
Orientadores: Professor Doutor Francisco de Assis Pereira – Brasil
Professor Doutor Rui Eduardo Trindade Fernandes – Portugal

Prezados(as) Senhores(as) Encarregados(as) de Educação da Escola da Ponte:

É com satisfação que estou, desde o dia 29/09, a realizar uma pesquisa de campo na Escola da Ponte, cujos dados contribuirão para a elaboração da minha tese de doutoramento em educação. Trata-se de um estudo que vai de encontro aos meus interesses e aos dos grupos de pesquisa que faço parte, de investigar as práticas desenvolvidas em instituições públicas de ensino. Entendo que o *Projecto Fazer a Ponte* apresenta contributos interessantes de serem considerados, no contexto educacional brasileiro.

A pesquisa se estenderá até ao mês de Março de 2006 e envolverá períodos de observações nos diferentes espaços de trabalho e de reuniões, nas Assembléias e em outros eventos que envolvam a comunidade escolar da Ponte. Além das observações, necessitarei realizar entrevistas com alguns dos(as) Senhores(as), pelo que ficarei agradecida, se puder contar com as vossas colaborações.

Neste momento, para que eu possa dar continuidade à pesquisa, solicito a gentileza de observarem o que vos peço, logo abaixo. Aqueles(as) que desejarem, poderão responder ao inquérito e encaminhá-lo pelo educando(a), na segunda-feira, dia 14 de Novembro.

Atenciosamente,

Devolver esta parte, encaminhando-a pelo(a) educando(a)

Pesquisa de Doutoramento em Educação

Cláudia Sueli Rodrigues Santa Rosa - Doutoranda

Questionário – Novembro/2006

PARTE I

1- Escrever 6 (seis) palavras que, na sua opinião, estão associadas à manutenção do Projecto da ESCOLA DA PONTE:

1-_____

2-_____

3-_____

4-_____

5-_____

6-_____

PARTE II

2- Há quanto tempo é Encarregado(a) de Educação na Escola da Ponte?
3- Estudou na Escola da Ponte? ( ) SIM ( ) NÃO
4- Reside na Vila das Aves? ( ) SIM ( ) NÃO
5- O(s) seu(s) educando (s) estão em que Núcleo(s)?
( ) 1ª Vez ( ) Iniciação ( ) Consolidação ( ) Aprofundamento
6- Quantos educandos(as) tem na Ponte?
7- Qual é a sua profissão?
8- No momento, está: ( ) Empregado ( ) Desempregado Outro:
9- Participou na 1ª Reunião de Pais do Ano 2005/2006? ( ) SIM ( ) NÃO
10- Costuma envolver-se com os trabalhos da Associação de Pais e Encarregados de Educação da Escola da Ponte? ( ) SIM ( ) NÃO

APÊNDICE B

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

Pesquisa de Doutoramento em Educação

Doutoranda: Professora Cláudia Sueli Rodrigues Santa Rosa
Orientadores: Professor Doutor Francisco de Assis Pereira – Brasil
Professor Doutor Rui Eduardo Trindade Fernandes – Portugal

Prezados(as) Senhores(as) Profissionais de Educação da Escola da Ponte:

É com satisfação que estou, desde o dia 29/09, a realizar uma pesquisa de campo na Escola da Ponte, cujos dados contribuirão para a elaboração da minha tese de doutoramento em educação. Trata-se de um estudo que vai de encontro aos meus interesses e aos dos grupos de pesquisa que faço parte, de investigar as práticas desenvolvidas em instituições públicas de ensino. Entendo que o *Projecto Fazer a Ponte* apresenta contributos interessantes de serem considerados, no contexto educacional brasileiro.

A pesquisa se estenderá até ao mês de Março de 2006 e envolverá períodos de observações nos diferentes espaços de trabalho e de reuniões, nas Assembléias e em outros eventos que envolvam a comunidade escolar da Ponte. Além das observações, necessitarei realizar entrevistas com alguns dos(as) Senhores(as), pelo que ficarei agradecida, se puder contar com as vossas colaborações.

Neste momento, para que eu possa dar continuidade a pesquisa, solicito a gentileza de observarem o que vos peço, logo abaixo. Aqueles(as) que desejarem, poderão responder ao inquérito e devolvê-lo, na segunda-feira, dia 07 de Novembro.

Atenciosamente,

Devolver esta parte

Pesquisa de Doutoramento em Educação

Cláudia Sueli Rodrigues Santa Rosa - Doutoranda

Questionário – Novembro/2006

PARTE I

1- Escrever 6 (seis) palavras que, na sua opinião, estão associadas à manutenção do Projecto da ESCOLA DA PONTE:

1-_____

2-_____

3-_____

4-_____

5-_____

6-_____

PARTE II

2- Estudou na Escola da Ponte? ( ) SIM ( ) NÃO
3- Reside na Vila das Aves ( ) SIM ( ) NÃO
4- Qual é a área da sua formação, no Ensino Superior:
5- Há quanto tempo trabalha em educação? E na Ponte?
6- Qual é a sua função na Escola da Ponte?
7- **Para os Orientadores Educativos** - Informe os autores e, se possível, os títulos dos três últimos textos que você leu:

APÊNDICE C

QUADRO GERAL DAS PALAVRAS EVOCADAS COM DESTAQUE PARA AQUELAS A PARTIR DE SETE EVOCAÇÕES:

Palavras	Nº de Evocações
Ambiente	1
Autonomia	22
Alegria	7
Activa	3
Aperfeiçoar-se	1
Afectividade	4
Acreditar	1
Agradável	1
Amizade	3
Aprendizagem	4
Atenção	1
Auxílio	1
Ajuda	2
Auto-conhecimento	1
Actividades	1
Auto-confiança	1
Apoio	1
Amor	3
Boa	2
Carinho	1
Cultura	2
Cidadania	8
Cansativo	1
Criatividade	4
Colaboração	1
Competente	2
Conhecimento	1
Compreensão	3
Companheirismo	1
Continuidade	1
Concentração	1
Construtiva	1
Cooperação	2
Confiança	1
Crianças	1
Crítica	1
Convívio	1
Coragem	1
Comunidade	1
Civismo	2
Crescimento	2
Cumplicidade	2
Credibilidade	1
Dedicação	8
Desempenho	1
Desenvolvimento	3
Diferença	7
Disciplina	2
Dinâmica	4
Distinção	1

Palavras	Nº de Evocações
Divertida	2
Disponibilidade	2
Democracia	4
Direitos	1
Deveres	1
Diversificado	1
Estado	2
Estímulo	1
Esperança	1
Estabilidade	1
Ensino	7
Educação	6
Eficiência	2
Empenho	6
Empreendedora	1
Envolvimento	4
Entusiasmo	1
Equipe	4
Espetáculo	1
Felicidade	4
Firmeza	1
Futuro	3
Gosto	1
Gerir	1
Hospitaleira	1
Humanidade	1
Harmonia	1
Imaginação	1
Independência	2
Inovação	7
Integração	1
Interajuda	4
Interessante	2
Instalações Maiores	1
Inclusão	1
Liberdade	13
Lutadora	2
Melhoramento	2
Motivação	1
Método	2
Naturalidade	1
Organização	3
Objectivos	1
Originalidade	1
Paciência	1
Pais	1
Paz	1
Paixão	1
Progresso	1

Partilha	2
Participação	7
Plural	1
Pesquisa	4
Personalidade	1
Perseverança	4
Persistência	3
Planos	2
Profissionalismo	1
Presença	1
Perceber-se	1
Projecto	5
Qualidade	3
Responsabilidade	26
Respeito	9
Ritmo	2
Satisfação	3
Sacrifício	1
Sonho	2
Solidariedade	12
Sociabilidade	2
Sólido	1
Sucesso	2
Tolerância	1
Tenacidade (Firmeza)	1
Trabalhoso	1
Trabalho	3
Transdisciplinaridade	1
Transparência	1
Tutoria	2
União	2
Único	1
Valioso	1
Verdade	2
Vigilância	1
Vocação	1
Vontade	1

1° AGRUPAMENTO DE PALAVRAS MAIS EVOCADAS

Blocos de Palavras	Evocações Associadas	
Alegria - 7 **24**	Felicidade – 4 Agradável – 1 Divertida – 2 Estímulo – 1 Paixão - 1	Entusiasmo - 1 Espetáculo – 1 Gosto – 1 Satisfação – 3 Sucesso – 2
Autonomia - 22 **27**	Firmeza – 1 Independência - 2	Personalidade – 1 Tenacidade 1
Cidadania - 8 **29**	Educação – 6 Crítica – 1 Comunidade – 1 Civismo – 2 Cumplicidade – 2	Democracia – 4 Direitos – 1 Deveres – 1 Organização – 3
Dedicação - 8	Empenho – 6 Atenção – 1	Paciência – 1 Persistência - 3

32	Disponibilidade – 2 Envolvimento - 4 Motivação - 1	Vontade – 1 Vocação - 1 Perseverança – 4
Diferença – 7 **16**	Ritmo – 2 Diversificado – 1 Inclusão – 1 Único - 1	Originalidade – 1 Plural – 1 Tolerância - 1 Crianças – 1
Ensino - 7 **33**	Aprendizagem – 4 Conhecimento – 1 Desempenho – 1 Desenvolvimento – 3 Pesquisa – 4 Planos – 2 Aperfeiçoar-se – 1	Transdisciplinaridade – 1 Objectivos – 1 Método – 2 Trabalho – 3 Cultura – 2 Ambiente – 1
Inovação - 7 **25**	Criatividade – 4 Dinâmica – 4 Distinção – 1	Empreendedora – 1 Imaginação – 1 Melhoramento – 2 Projecto – 5
Liberdade - 13 **14**	Coragem - 1	
Participação – 7 **16**	Ativa – 3 Actividade – 1 Apoio - 1	Lutadora – 2 Presença – 1 Transparência – 1
Responsabilidade – 26 **30**	Tutoria - 2 Vigilância – 1	Pais – 1
Respeito – 9 **20**	Concentração – 1 Compreensão - 3 Credibilidade – 1 Disciplina – 2	Harmonia – 1 Paz - 1 Verdade – 2
Solidariedade - 12 **34**	Auxílio – 1 Ajuda – 2 Colaboração – 1 Companheirismo – 1 Hospitaleira – 1 Sociabilidade - 2	Cooperação – 2 Integração – 1 Interajuda – 4 Convívio – 1 Humanidade – 1 Partilha – 2 Amizade – 3

1° AGRUPAMENTO DE PALAVRAS MENOS EVOCADAS

Blocos de Palavras	Evocações Associadas	
Afectividade – 4 **8**	Amor - 3	Carinho - 1
Acreditar – 1 **8**	Esperança - 1 Sonho - 2	Futuro - 3 Confiança - 1
Auto-conhecimento – 1 **7**	Auto-confiança – 1 Crescimento - 2	Naturalidade - 1 Progresso - 1 Perceber-se – 1
Continuidade – 1	----------	----------
Estado – 2 **3**	Instalações – 1	----------
Equipe 4 **8**	Estabilidade – 1 União – 2	Profissionalismo - 1
Qualidade – 3 **12**	Boa - 2 Eficiência - 2 Sólido – 1	Valioso - 1 Competente – 2 Construtiva – 1
Sacrifício – 1 **3**	Trabalhoso - 1	Cansativo 1

2° AGRUPAMENTO DE PALAVRAS MAIS EVOCADAS

Blocos de Palavras	Evocações Associadas	
Autonomia– 27 **116**	Liberdade – 14 Responsabilidade – 30	Cidadania – 29 Participação – 16
Solidariedade – 34 **70**	Diferença – 16	Respeito 20
Ensino – 33	----------	----------
Dedicação – 32	----------	----------
Inovação- 25	----------	----------
Alegria – 24	----------	----------

2° AGRUPAMENTO DE PALAVRAS MENOS EVOCADAS

Blocos de Palavras	Evocações Associadas	
Estado – 3	----------	----------
Sacrifício – 3	----------	----------
Continuidade – 1	----------	----------

APÊNDICE D

PALAVRAS QUE EMERGIRAM DAS CONVERSAS INFORMAIS:

Crise
Líder
Segredo
Comunidade (Crianças, Pais, Equipe)

APÊNDICE E

ROTEIRO BASE PARA AS ENTREVISTAS

1- História do Entrevistado, na Escola
2- Algumas Definições
Autonomia
Solidariedade
Ensino
Dedicação
Inovação
Alegria
3- Relações
Comunidade (Crianças, Pais e Equipe) – Continuidade/Sacrifício
Líder
Estado
4-Paradoxos
Crise
Segredo

APÊNDICE F

Transcrições de trechos das Entrevistas Gravadas

Falas	Idéias aglutinadoras
Um dos fantasmas deste projecto tem o nome de ensino. [...] É evidente que nós, verdadeiramente, só aprendemos aquilo que nos submetemos a aprender. Agora, nós aprendemos muitas coisas que não quisemos aprender e que aprendemos e que foram úteis. Esta idéia que nós só devemos aprender aquilo que queremos aprender... O desejável é que nós sejamos capazes de pelos nossos próprios meios, de aprender tudo aquilo que precisamos. (OE1) Autonomia é um conceito central no projeto e é um conceito central na minha vida. Eu não posso interagir com sombras e o que acontece hoje nas escolas e na Ponte também, neste momento, é que os professores não são autônomos e por isso os alunos não são autônomos, quando muito são auto-centrados, são egocêntricos, são auto-suficientes. Isso não é autonomia, é a negação da autonomia. Autonomia pressupõe a assunção plena da cidadania, assunção plena de si próprio, enquanto pessoa e o reconhecimento dos outros, a aceitação dos outros. Só há autonomia com os outros. Não há uma autonomia plenamente individual. Ela é relativa ao contexto, ao outro, à política macro. (OE2) Estamos numa democracia virtual e continuará a ser necessário haver projetos que libertem, que formem cidadãos, que formem pessoas. (OE2) Ensino? Eu acrescentaria aprendizagem, não é? porque ensino, só a palavra ensino... entendo pra os pais, porque pra eles não tem, a maior parte das vezes, não faz essa distinção entre ensino e o ensino-aprendizagem. Eu vou mais para o ensino-aprendizagem, na medida que a palavra ensino eu associo muito ao método dito tradicional, que se é tradicional não sei, mas aquele que é trabalhado para além da Escola da Ponte. Agora, em relação ao ensino-aprendizagem das crianças, este caminho que elas vão tendo, portanto, desde que entram na escola, este caminho que elas vão percorrendo, é um caminho que lhes proporciona aquisições para além dos conhecimentos e competências, das ferramentas exatamente da aprendizagem, por quê? porque esta questão da autonomia na aprendizagem, tem sentido quando a criança adquiriu já determinadas ferramentas que lhes permitem, ele próprio, sozinho, organizar os saberes e para além disso ainda pensar sobre esses saberes, que adquiriu. Portanto, quando falamos em ensino-aprendizagem, eu coloco-me exatamente neste quadro em que a criança possa, à medida que vai crescendo, aprendendo para além dos conhecimentos e das competências que vai adquirindo, adquirindo, fundamentalmente, ferramentas que lhes permitam esses conhecimentos e essas competências serem aprendidos por eles e não dados pelo professor. O caso da pesquisa, por exemplo, não é? a aprendizagem nós centralizamos muito a aprendizagem na pesquisa. É um dos aspectos que, que nós pretendemos desenvolver e investir mais que aquilo que está a ser feito. Por quê? Porque uma criança que depende de um professor, que lhe dar argumentação, ou manual, ou em fotocópias para trabalhar, que não busca, que não procura, ao procurar este conhecimento ele está a desenvolver determinados esquemas de análise, de sínteses, não é? (OE3) Mesmo uma criança que já tem autonomia plena, no sentido de chegar de manhã, de fazer o seu plano, organizar os materiais de estudo, utilizar determinadas ferramentas, como por exemplo: inquéritos, pesquisas e etc, ele precisa sempre do professor. (OE3) Nós recebemos, há dois anos para cá, um número maciço de crianças com dificuldades, crianças que vieram de outras escolas e isto tornou a escola muito, muito complicada, mesmo até em termos de comportamentos. [...] a nível das atitudes, mas a nível da aprendizagem da leitura e da escrita, fundamentalmente, são as dificuldades deles e nós temos que perceber que uma criança que não domina a leitura e a escrita e a iniciação matemática, dificilmente progredirá. Não tem ferramentas para progredir. (OE3) Não podemos esquecer que esta escola trabalha o currículo que está definido pelo Ministério da Educação e que é uma das preocupações da escola, é evidente, mas além desse currículo há outro mais alargado, que a escola também trabalha. (OE3) Se eu for para uma turma e eu fizer o projeto para os miúdos, eu faço-o facilmente. Dêem-me qualquer tema que eu boto lá dentro a matemática toda, se for eu a fazer. Agora, está a tentar puxar para ser os alunos a fazerem isso, é mais complicado e a grande maioria dos	**A formação do cidadão**

professores não está habituada a trabalhar assim, nunca trabalhou assim, nem sabe como é que é, nem muito menos a trabalhar com grupos que estão a fazer coisas diferentes ao mesmo tempo. Por outro lado eu não espero que os meninos da Iniciação façam projetos como eu gostaria que os da Consolidação fizessem, agora, pelo menos que exista um contexto que dê uma certa unidade ao que estão a fazer, pelo menos. Se eles começarem a mostrar outras coisas, melhor. Que exista um contexto que lhes dê maior significado naquilo que estão a fazer, não é? (OE4) Há uma reação muito grande da dimensão artística, porque sente que o pessoal está constantemente a tentar minorar o trabalho da dimensão, não é? e do outro lado, também acho, acho que é dos dois lados, acho que tem culpa dos dois lados, sinceramente, do outro lado também há o sentido de que é fundamental Português e Matemática, não sei que, não sei que mais, porque no fundo que o pessoal queira ou não queira, em termos sociais é o que é importante, em termos sociais é o que importante. Nós sabemos que não é só isso que é importante, mas em termos sociais é o que é importante. [...] é preciso encontra um equilíbrio entre as dimensões todas. (OE4) Aqui já foi quase só por projetos. (OE4) Ao longo desse tempo temos verificado que há muitos miúdos com muitas dificuldades de leitura que é preciso consolidar, então, neste momento, chegamos à conclusão que é preciso parar e trabalhar essa dimensão para depois seguir e trabalhar outras coisas, porque o que acontecia é que depois muitos miúdos transitam para a Consolidação muito mal em Língua Portuguesa, em casos de leitura, casos específicos. Então a leitura é a base para poderem trabalhar outras coisas, para pesquisar. (OE5) A gente tenta, de certa forma, incutir os ideais de solidariedade, de ajuda entre eles. Há grupos que isso funciona. [...] eu acho que esta escola, quando tinha uma determinada faixa etária, as atitudes eram muito mais simples de incutir, a solidariedade, a amizade. Eu acho que tenha a ver com as fases. A adolescência é uma fase completamente diferente, é uma fase muito complicada (OE5) As universidades não nos preparam para educar as crianças para a responsabilidade, para a autonomia, para saber pesquisar. Quem vem para aqui começa ver o ensino de outra forma e o que mudou em mim, ao fim ao cabo, é a forma como esta escola ver a autonomia, a responsabilidade, a solidariedade, a ajuda ao grupo e isto é uma coisa que não foi trabalhada, ninguém falou disto. Era muito mais a questão como ensinar, o mais prático, só o ensino e o ensino não é só isso. Aqui tudo isso pesa, mas pesa também a questão comportamental [...] são as atitudes que facilitam o trabalho no dia-a-dia. (OE5) Não é o ensino que mantém, que sustenta este projeto, mas de qualquer forma falar da metodologia do trabalho ou do próprio método que nós utilizamos pra mim é uma das mais valias, sem dúvida alguma. Não é a mais valia, porque eu acho que isso abrange todo o resto e é um dos aspectos que eu acho que é o pilar básico de tudo isto. Claro que há princípios que suportam todo o nosso trabalho e todos nós os consideramos como tal, mas a metodologia faz a distinção em relação às outras escolas. Quando se fala em ensino, em vários documentos do Ministério, ensino centrado no aluno e eu pergunto onde, não é? onde é que está o ensino centrado no aluno, com as outras metodologias é? pronto. (OE6) Não considero que possa haver autonomia sem haver uma responsabilidade e logicamente sem haver essa solidariedade, que é fundamental. (OE7) [...] lembro-me de muitas vezes [quando ingressou na Ponte] preocupar-me com a cadeira, de arrumar a cadeira, essas pequenas coisas, não é? não deixar o miúdo falar sem ter dado a palavra, todos esses pormenores. Na altura, lembro-me de ter feito um esforço imenso para ficar atenta a todos esses pormenores, a essas pequenas coisas. Preocupava-me muito mais com essas coisas do que com os miúdos, em termos pedagógicos, preocupava-me com as atitudes. [...] acabam, por dizer que nós somos muito rígidos ou que somos muito inflexíveis, mas logo, logo eu compreendi, porque é impossível, se não for assim, não se consegue o ambiente de trabalho que eles têm e que se pretende a autonomia, a liberdade. (OE9) Pra mim não há uma área mais importante do que as outras. São todas importantes e o que eu me impacto é que se tenha vivido muito, até em desproveito de outras áreas..., a vivência da Língua Portuguesa, da Matemática, quando nas outras áreas isso também é vivido. (OE9) Na altura que eu entrei aqui passava a semana ansiosa que chegasse a sexta-feira só pra hora da assembléia, adorava. A assembléia era como um momento forte, alto, era mesmo às sextas-feiras, ao final do dia, mas era assim um momento alto mesmo. Eu vivia a semana só a pensar na sexta-feira. (OE12)	

Esta escola, embora não torne os alunos perfeitos e nem é isso que ela pretende, porque nós não vivemos..., o mundo não é perfeito, faz com que o aluno, é... não seja só aluno, seja um ser humano a crescer. Esta escola não ver a criança como um aluno. Ver a criança como criança, um ser aprendente, em crescimento e olha pra ela e não só ver matemática, um português, um inglês, mas ver a matemática, o português, o inglês, a responsabilidade, o cidadão, o ser autônomo, a solidariedade, sobretudo. (OE13) A assembléia é a pedra de toque da escola, onde os próprios miúdos vão resolvendo os seus conflitos sem a intervenção dos orientadores, não é? A participação deles como alunos da escola é uma participação viva, não é? ela é interior, ela não vêm de fora, não é o professor quem diz: agora não podes estar aí. A assembléia também é importante para os miúdos perceberem o porque das coisas. (OE13) [...] a liberdade de um não pode contrariar a liberdade do outro e isso tem a ver com formação, com construção. Hoje em dia corremos o risco de criarmos seres altamente instruídos, mas muito pouco formados. (OE13) Se hoje, Cláudia, há um miúdo que arrasta uma cadeira, que não se preocupa com a liberdade do outro também há, necessariamente, um professor que está ao lado dele que esqueceu de explicar que estava a ... o outro. (OE13) É preciso criar rotinas. [...] Há pessoas [da equipe] que ainda não perceberam que a instrução e a formação são partes integrantes do indivíduo. (OE13) Nós temos aqui miúdos, temos um número excessivo de miúdos complicadíssimos, não que a Ponte nunca tenha tido, já teve, claro que já teve e foi brilhante com eles e fez maravilhas com eles, mas hoje veio perturbar muito, muito. (OE13) As crianças têm muita liberdade e como têm muita liberdade... Quando vi pra cá só tinha até a quarta vez, não tinha o quinto e nem o sexto e eram mais queridinhos, ainda estavam naquela idade, que eram muito meiguinhos [...]. (AE) Os alunos acabam por aprender vivenciando, o que faz com que a aprendizagem seja cada vez mais significativa, no caso, o aprender na cidadania, não é? Há uns tempos atrás, por causa das questões das eleições presidenciais, estava dar uma notícia e um dos candidatos tinha prometido qualquer coisa e a E. [a filha] que já nós dois anos esteve nas listas para a mesa da assembléia, disse: 'Ah! Precisa ter cuidado! Então como é que é? então ele prometeu e não cumpre? 'Nós', e ela disse nós, 'pusemos, fizemos a lista das promessas e agora vamos ter que cumprir'. E eu esbocei um sorriso para o marido e disse-lhe: olha, estás a ver como ela, rapidamente, conseguiu da prática, do dia-a-dia dela, conseguiu perceber o que se passa no dia-a-dia, na sociedade em geral. Ela conseguiu estabelecer essa relação e, como esta, outras questões que as crianças ficam muito atentas, estão mais sensibilizadas para aquilo que nos rodeia e são mais críticas. [...] os pais também ficam preocupados com as aprendizagens básicas essenciais, que é importante não serem descuidadas. [...] há competências básicas que eles têm que dominar muito bem e que se nós não estivermos atentos, a questão da leitura, eu por acaso já li alguns artigos, muitas das vezes escritos por brasileiros, em que, digamos, falam na questão da alfabetização, que tem que ser feita até um determinado tempo, caso contrário a criança, depois, já vai ter muito mais dificuldade. Vejamos: a questão da leitura, ou as crianças aprendem a ler, a fazer aquele mecanismo até um certo tempo ou isso vai ser um entrave para todo o resto. Nós vemos no ensino corrente, o quê que está por trás das muitas das vezes às negativas a certas disciplinas, é a questão da Língua Portuguesa, por quê? porque as crianças não sabem ler, porque as crianças não sabem interpretar, porque depois o querer saber qualquer coisa nós podemos em qualquer altura saber, fazemos uma pesquisa e hoje temos a vida facilitada com a questão da internet, rapidamente fazemos uma pesquisa, lemos, preocupa-me, de facto, as aprendizagens básicas, que têm que ser feitas num determinado tempo, para que não comece a desmoronar todo o resto. (RCA1) Educar para a cidadania, respeitando a individualidade, não é fácil. (RCA2) A cidadania, principalmente, acho que é o primeiro grande ponto desta escola. Preparar os alunos para a cidadania e eu estou a denotar a falta, ai há uma grande lacuna, mesmo, quando vejo miúdos a deitarem lixo ao chão, a destruírem alguma coisa da escola, pronto, isso tudo não se encaixa no todo do projeto. Acho que é o primeiro ponto do projeto, depois o resto são afinações que se pode ir fazendo. (RCA4)	
Ainda agora eu falava num grupo com uma criança e perguntava-lhe o que estava a fazer e ela disse-me o que estava a fazer. Por que estava a fazer? e ela disse-me: – porque está no plano. E por que é que está no plano? – eu fiz o plano com a professora e ela disse para por	

isto. Tu resolveste? – não a professora sugeriu. E eu parei. Isto não tem nada a ver com este projeto. É isto nos tempos de crise e só quem viu pode ter fé. (OE2) Não há solidariedade nos grupos, porque os alunos podem estar sentados na mesma mesa, mas não se interajudam, cada um trabalha para si. (OE2) Há um espaço onde os professores estão arraigados em práticas tradicionais. Mesmo ai as crianças estão a aprender. O problema é que não sabem porquê aprende e mata a idéia da autonomia. (OE2) Não é suficiente está a trabalhar, é necessário perceber porque está a aprender. (OE2) Aquilo que nós descobrimos durante esses anos todos, neste domínio [relação número de alunos e número de professores], foram duas coisas: primeiro, há um número crítico que a partir do qual não há escola, há depósito de alunos e esse número crítico é entre 80 e 120, mas também depende das pessoas, não é só quantitativo, é também qualitativo. Depois, não há relação pedagógica, quando o professor tem que interagir com mais de uma dúzia de alunos. (OE2) Há sempre ensino. Depende do que nós entendemos por ensino. [...] aqui não há sala, mas há aula. Aula direta, quando é pedida. Em tempos de crise não é quando é pedida, é quando o professor quer. Às vezes é quando é pedida. Se a criança sabe porque aprende e procura a resposta, pode ter alguém que domine os utensílios de pesquisa, o orientador educativo, pode ser alguém que contenha o patrimônio comum ao orientador, aos livros. Pode encontrar alguém que o ensine, na medida em que ele queira aprender. É esse ensino que já há tanto tempo é dito, desde o Pestalozzi [...]. O Comênios estava lá na Didática Magna, a perguntar se era possível ensinar a todos como se fosse um só. [...] para haver aprendizagem é preciso haver ensino e vice-versa. Cada um aprenderá com todos, cada um será professor de todos, aquela coisa do Agostinho da Silva que esteve aí afixado [pensamento exposto num quadro] no lugar da Clarice Lispector [atualmente há uma frase desta escritora]. (OE2) É possível fazer uma escola para todos com excelência acadêmica e foi isso que aconteceu, quando fomos buscar na década de 70/80 o que as outras escolas jogavam fora e fizemos deles os melhores alunos do país nas provas de aferição, nos exames nacionais, em todos. Como? Acabamos com a tralha tradicional: aulas, séries, ciclos, manuais, professor sozinho, acabamos isso tudo, porque são empecilhos, para nós, pode não ser para outros. (OE2) Autonomia dos alunos, autonomia na aprendizagem, que é fundamental. Só se aprende porque se quer aprender, não é? e a escola deve promover e tenta-se promover exatamente isso, desde os mais pequeninos, até os mais velhos. (OE3) Eles, quando vêm pra aqui pra escola, primeiro, os primeiros momentos que eles passam na escola são muito orientados, são muito direcionados, portanto, ainda é uma autonomia muitíssimo limitada. Eles não têm praticamente autonomia, mas também a autonomia não é qualquer coisa que seja um chavão, é pra ir fazendo, então é o processo de crescimento das próprias crianças, é decidir o que hoje eu quero fazer, chegar ao fim do dia e perceber o que é que eu fiz, portanto, eu penso que essa autonomia também passa por ai. Tá dentro da própria criação dos direitos e deveres, que eles próprios constroem e que lhes permitem agir dentro da escola, agir dentro do grupo coletivo, mas de uma forma mais autônoma. (OE3) Não é o caso a gente ter pessoal especializado só pra aquilo [crianças com "necessidades educativas especiais"], mas sobretudo nesta fase da escola falta muito, é necessário algum pessoal que perceba mais aquilo. Acho que as psicólogas tornaram um contributo importante, neste sentido, agora não sei se não era necessário um contributo ainda mais especializado em algumas coisas. Agora o grande problema é que também não há muitos professores especializados nesta área. Cá em Portugal a enorme maioria do pessoal do ensino especial é especializado em surdez, porque houve uma altura que aconteceram muitos cursos por aí, em surdez [...]. Encontrar pessoal de ensino especial que tenha, como é que direi? alguma abertura para trabalhar em outro modelo e tal, é um bocadinho difícil encontrar um pessoal assim. (OE4) No primeiro ano em que cá eu estive não trabalhamos, nem sequer iniciamos o trabalho por projetos e em diversas, em diversas reuniões comentávamos entre nós, mas eles obtêm determinadas aprendizagens e são avaliados em determinados objetivos, mas o que é certo é que algum tempo depois [...] esquecem tudo que estavam a trabalhar pra trás, basicamente. As aprendizagens não eram significativas, não é? (OE6) O que é fantástico é que mesmo os miúdos que têm mais dificuldades [...] agora revelam-se envolvidos por completo no projeto, claro que com todas as dificuldades, se calhar não conseguem evoluir como outros, mas isso é como todos nós, não é? Mas o que é certo é que	**A singularidade de quem aprende**

a metodologia do trabalho por projetos trouxe pra eles, se calhar, o significado para tudo que fazem aqui. Não quero estar a dizer isso que só o trabalho por projetos trás significados. Acho que há margem e espaços para todos os trabalhos, não quero dizer que é só em projetos. (OE6) O plano da quinzena há sempre algumas datas que geralmente estão relacionadas e, assim, a professora de Português leva e apresenta à equipa e se a equipa achar tudo bem, pronto, vamos trabalhar em todos os espaços, com os meninos que temos. Os professores das Ciências, assim, também há aquelas datas, aquelas semanas, também apresentam. [...] agora não fica só por aí, porque nós vamos auscultar os meninos e eles vão nos dizer se querem, se não querem, como querem, como não querem, a partir daí é que vamos desenvolver [...]. Os órgãos de poder têm ai as eleições [...]. Os órgãos de poder só fazem sentido de serem estudados com as nossas eleições, só faz sentido com as nossas eleições [as eleições para a mesa da assembléia]. (OE8) [...] os meninos trabalhavam tranqüilamente, procuravam, investigavam, ajudavam uns aos outros, era para mim uma coisa completamente nova, que vinha de encontro aquilo que eu defendia, que sempre defendi. (OE9) Acho que isso melhoraria um bocado, se houvesse um professor mais direcionado para os meninos com problemas, depois ajudava aos outros quando tivesse oportunidade. Não era ser só professor daqueles meninos, não. [...] Não quer dizer que os outros não ajudassem e nem que esse professor não fosse ajudar aos outros meninos, mas está um bocadinho mais direcionado, para que eles tenham as mesmas oportunidades que os outros têm, porque se os outros pedem, esses meninos não pedem. [...] eles precisam muito do nosso contato, do nosso corpo, percebe? (OE11) [...] não sou eu quem penso, porque se é o João, a Joana, o Pedro, o Antônio que estão a aprender, por que que tem que ser eu a pensar sobre o que eles querem aprender? Não sou bruxa nem tenho inspirações para saber o que aquela criança quer e decidir por ela, porque no fundo o que fazemos nas outras escolas é decidirmos pelos miúdos o quê que eles devem aprender, correto? Claro que eu não vou dizer que não fazemos nada do que fazem nas outras escolas, que aqui é uma ilha e que não temos orientações, nós temos programa e temos que cumprir, necessariamente, lógico. Só que a forma como cumprimos esses ditos programas do Ministério é que é completamente diferente. (OE13) Na Língua Inglesa nós aqui trabalhamos a partir do texto e no Núcleo do Aprofundamento também. [...] toda gente gosta de histórias. Como os mudos podem ser cativados para aprenderem uma outra língua? Através de histórias. (OE13) Partir do que eles já sabem, porque eles já sabem muitas coisas. O mais grave do sistema, que, graças a Deus esta escola, mesmo em crise, não comete, é: normalmente as escolas, os miúdos é que tem que vir de encontro a escola, quando a escola é que tem de vir de encontro aos miúdos. (OE13) [...] há miúdos que gostam mais da parte artística, mais do visual, mais do momento de trabalhar com materiais diferentes, há miúdos que gostam mais de ler em voz alta, há miúdos que gostam mais de responder pelos livros, quer dizer: em nenhum momento nas outras escolas ou no sistema tradicional, em nenhum momento nós damos a oportunidade à criança de nem escolher o que quer trabalhar e nem escolher a forma como quer trabalhar, não é? (OE13) [...] olha, ao chegar à Escola da Ponte e vermos os miúdos a falar com uma destreza extraordinária: 'eu estou, em Língua Portuguesa, eu estou a trabalhar este objetivo, estou a trabalhar aquele, etc.' Os miúdos tinham uma certa autonomia, eram capazes. Fomos nós, entretanto, uma sexta-feira para podermos assistir a assembléia e fomos presenteados com uma criança que nos mostra a escola, pronto: fiquei entusiasmadíssima com aquela escola. No fim de semana só falava naquela escola, pronto. [...] pensei sempre que seria uma escola indicada para as minhas filhas. (RCA1) [...] a minha perspectiva é de que a relação com os alunos [dos professores] deve ser próxima e na Escola da Ponte isso está muito mais facilitado. [...] pra mim isso é uma mais valia. [...] Na Escola da Ponte isso está muito mais facilitado, porque há uma filosofia, neste sentido. (RCA1) O conhecimento não é estudar um currículo e saber muita matemática e muita geografia, muita história. Isso é importante dentro de algum contexto, porque se for no vazio pra fazer testes, acho que não tem sentido nenhum. (RCA3) A coisa de na Ponte cada um ter o seu ritmo é muito bonito, mas quando o ritmo dos nossos	

filhos é menor do que o normal. É complicado aceitar, quando é pra frente, ótimo, mas quando é menor, é difícil. (RCA3) Eu acho que existe uma fobia em nosso país quanto à matemática e ao português: as pessoas têm que saber muita matemática, pronto. (RCA3) [...] eu entendo que é ela quem vai escolher o momento que quer, que vai dar um pulo, eu compreendo isto, mas não compreendo porque que só existe o momento pra leitura, pra Português, pra Matemática. Por que que não existe o momento pra, pra outras: o momento das línguas, não é? falar outras línguas, um alemão, um russo, não é? ao nível artístico, ao nível estético fica muito, muito, fica muito aquém. (RCA4) [...] a nível de integração, de se integrarem ao ambiente escolar, eles [os filhos que estudaram o primeiro ciclo na Ponte] não tiverem dificuldade de nenhuma espécie depois esbarraram um bocado com os professores nos aspectos das aprendizagens. Os professores achavam que eles tinham mais dificuldades. Eu acho que não eram mais dificuldades. Estavam habituados a um método de trabalho diferente, porque eles estavam habituados a fazer a pesquisa por eles próprios. [...] mas no quinto ano eles tinham as melhores notas da escola. (ERCA) Eu não ponho em causa os métodos pedagógicos, mas não aceitei, que de forma alguma, a professora os rotulasse de burros, só porque tinham vindo de uma outra escola. Explicavam que eles tinham notas altas, mas eram fictícias, porque o nível de exigência tinha baixado. Como baixavam a exigência, porque eles eram fracos, eles acabavam tirando notas melhores. Era incompreensível, mas ela [a professora] dizia-nos, a nós pais, dizia-nos, que dizia aos nossos filhos que eles sabiam que eram fracos alunos, por terem vindo da Escola da Ponte. Uma vez eu disse: desculpa. Eu aceito que tu não concordes com o método de trabalho, o que eu não aceito de forma alguma é que, como profissional da educação, vá denegrir a imagem que eles têm da escola que gostaram. (ERCA)	
A Escola da Ponte que era apenas uma escola do primeiro ciclo, o Ministério decidiu, a burocracia prevê, que uma escola com essa dimensão tenha. E neste sentido era preciso o Ministério nomear uma Comissão Instaladora. Comissão Instaladora que ia assegurar, digamos, a instalação desses órgãos. A instalação, em dois anos, dos órgãos dessa nova escola. (OE1) A escola perde muito com as flutuações políticas. Esta escola será sempre melhor com os governos de esquerda do que será com os governos de direita. Agora o contrato da autonomia foi assinado num governo de direita e numa lógica que talvez o governo de esquerda tivesse alguma dificuldade de subscrever, que é uma lógica de uma certa privatização, de uma certa privatização da escola pública ou, se quiseres, numa progressiva desestatização da escola pública. O que nós temos hoje são escolas que são meras repartições, há um Ministério que diz-lhes o que que em cada escola tem que acontecer todos os dias e de que forma tem que acontecer. Ta tudo previsto, tudo previsto. O currículo é fixado nacionalmente, as disciplinas são fixadas curricularmente, o número de horas, a carga de cada disciplina está definida nacionalmente, quem é que pode ser professor é definido nacionalmente, até, até é o Ministério quem define quem é que vai trabalhar em cada escola. É o Ministério quem define os manuais que podem circular etc. É este senhor, um tal de Estado, que de facto não há alternativa que não seja desestatizar as escolas. As escolas têm que cada vez mais serem estimuladas a pensar autonomamente, a agir autonomamente e serem avaliadas pelos resultados. (OE1) As escolas não têm autonomia, os professores não são autônomos. Só é autônomo quem conduz a sua própria existência, no respeito à existência dos outros e só se pode conduzir com os outros. [...] se tem obediência hierárquica instituída, se as escolas são geridas numa lógica técnica, instrumental e administrativa, não tem nada a ver com autonomia. (OE2) Eu penso que enquanto a gestão e a administração desta escola e deste projeto, for conduzida de uma forma administrativa, estamos com planos completamente opostos. A partir do momento que a gestão e a administração for sob o ponto de vista pedagógico, penso que ai é altura de se começar a definir o que que é fundamental num orientador educativo na Ponte. (OE3) As coisas com o Ministério ocupam muito tempo, ocupam muita energia, quer dizer, eu não sei quantas as reuniões, que se calhar em um quarto de tempo é destinado a discutir coisas que não são dos alunos, é para pensar o que vai se fazer com o Ministério. Uma escola não pode gastar um quarto do tempo, um quinto, a discutir essas coisas, a resolver essas coisas, não é possível. (OE4) Nem sempre temos autonomia, porque, ao fim ao cabo, a lei não prevê a nossa escola e isso	**A supremacia da dimensão pedagógica**

passa por questões políticas. (OE5) [...] na situação que esta escola viveu durante muitos anos, esta escola viveu durante muito tempo sem realmente ter qualquer suporte administrativo, eu continuo a entender que o aspecto pedagógico é fundamental, de qualquer forma a escola com o número de alunos que tem e com toda a estrutura que foi alterada não pode viver sem um suporte em termos de gestão e da organização por trás dela. [...] sem dúvida que o aspecto pedagógico tem que prevalecer, mas a questão administrativa e o fato de realmente esta escola ser uma escola pública não se compadece com algumas rupturas que por vezes sem serem necessárias são implementadas, portanto, temos sempre uma barreira de uma administração e que esta escola tem o privilégio de realmente ter dado um passo em frente, pela ousadia, portanto, do mentor do projeto, que toda gente sabe, não há dúvida alguma, este mérito o Zé, portanto, é uma pessoa, pronto, que arrisca, é uma pessoa teimosa. (OE7) [...] depois começaram os desencontros: o administrativo, o pedagógico, as confusões, as complicações. É muito complicado. Outras escolas, as escolas, as pessoas às vezes pensam assim: as escolas sobrevivem sem o administrativo. O administrativo só vem complicar, se quisermos falar com o coração, mas depois se quisermos falar com a razão já não é assim. Tem que haver sempre uma estrutura administrativa para que tudo funcione, para que tenhamos os ordenados a tempo e a hora, essas coisas que são preciso, pronto. (OE8) [...] esta escola começou a ganhar força, a ganhar pernas pra andar, combatendo as leis, ultrapassando as leis, transgredindo. E foi conseguindo, e foi conseguindo e chegou onde chegou. (OE8) A partir do momento em que se instalou o segundo ciclo, em que teve que se criar uma Comissão Instaladora as coisas foram mudando um pouco em relação a isso. Portanto, as questões administrativas, por sua vez, começaram a sobrepor às pedagógicas. [...] essas questões administrativas passaram a ser muito discutidas nas reuniões, em desfavor do que é o pedagógico, não é? e eu acho que a cultura que estava aqui enraizada foi mudando um pouco. [...] passamos a perder muito tempo com as questões administrativas. (OE9) [...] se nós nos perdemos com coisas administrativas, deixamos de ter tempo para trabalharmos as coisas pedagógicas. (RCA1) [...] a relação pais e escolas passou a ser diferente [depois da luta pela manutenção do 3º ciclo], porque também subvalorizou-se e passou a impor-se mais a ordem administrativa, porque o diretor regional anterior, não o atual, o diretor regional anterior era uma pessoa de trato difícil. Era muito, muito, muito prepotente e aquilo que ele entendia que devia ser, era o que devia ser e não atendia as necessidades das escolas e das comunidades. Tentava demonstra abertura, afetividade e boa vontade, mas, na prática, nunca fazia aquilo que aparentava. Portanto, parecia uma coisa e fazia outra e isso veio reforçar a posição e o desenvolvimento, na escola, de um setor tecnocrata, administrativista e nesta escola isso é antagônico. Nunca deve ser sobreposto o fator administrativo ou tecnocrático ao pedagógico, social, pessoal, etc. Esta escola, na minha opinião pessoal, sofreu com essas regras, assemelhando, identificando-se, passando quase a ser regida por uma forma tradicional, em que o regulamento tradicional tem aquela hierarquia e não havendo hierarquia nenhuma, quase passou a haver submissão, subjugação e hierarquia e isso aqui não funciona. (RCA2) Se for analisar o regulamento interno, o contrato de autonomia, o projeto, a parte pedagógica vem acima de tudo, acima da parte administrativa. que é o normal das outras escolas [...]. A pedagogia é acima de tudo, é o que defendemos sempre, é o mais importante. As condições físicas não é o mais importante, a parte pedagógica, essa sim é mais importante e é o que acima de tudo defendemos. (RCA3)	
A Escola da Ponte que era apenas uma escola do primeiro ciclo, o Ministério decidiu transformá-la numa Escola do segundo e do terceiro ciclo, numa escola básica integrada, portanto, o projeto acompanharia os alunos desde o primeiro ano até o nono ano e nesse exato momento, em 2001, quando, [...] em termos práticos e organizacionais passa a ser uma nova escola, tem que se organizar de forma diferente, tem um outro tipo de autonomia administrativa e financeira, que a escola primária não tinha e era, portanto, necessário criar os órgãos que a lei prevê, que uma escola com essa dimensão tem. Nesse sentido era preciso o Ministério nomear uma Comissão Instaladora para instalar os órgãos, em dois anos, que é o prazo normal. [...] O governo que tinha criada essa escola básica integrada era socialista e tudo que esse governo criou foi para um caixote de lixo, quando um novo governo de direita ganhou as eleições em 2002. Esta Escola, este Projeto, esteve em vias de ser extinto. Esta era a vontade do Ministério da Educação. Só agora depois de uma nova mudança de governo	

e da volta do governo socialista ao poder, é que será concluído um processo que deveria ter sido concluído há dois anos." (OE1) A autonomia em vários sentidos, não é? no que diz respeito a própria gestão e direção que a escola há de tomar, que ainda não existe e só acontecerá quando os órgãos tiverem instalados e em pleno, a todo vapor, não é? Depois isso ainda nós vamos passar por esse período de instalação, de adaptação [...]. (OE3) Uma coisa é a Associação de Pais, que está fora, que está a fiscalizar, está... o presidente da Associação de Pais tem assento na direção, os outros três pais são eleitos para o conselho de projeto [...]. (OE3) O poder que existe na escola é muito um poder por delegações de funções [...]. O poder tá muito em todos. Há capacidades de argumentação diferentes e isso leva que as pessoas tenham poderes diferentes dentro da escola, não é? mas acho que é mais ou menos natural, é natural e diferentes determinantes do projeto, também, diferentes grau de profundidade e de conhecimento do projeto, quer dizer, que acho que é um bocado diferente, e isso leva também, que o pessoal consiga abocanhar mais as discussões, não tanto por uma questão de poder, mas por uma questão de argumentação. Não é por uma questão que o Topa está a dizer, tem que ser; porque o que o professor Pacheco está a dizer tem que ser, é por uma questão de argumentação, a pessoa consegue ou não consegue argumentar sobre o que está a querer. (OE4) A questão do poder antes da instalação do segundo ciclo e de tudo isso, havia uma pessoa que tinha um carisma, uma influência, uma personagem, que era o Zé Pacheco e que eu notava que exercia alguma influência sobre as pessoas, não é? A forma como ele falava, a forma..., aquilo que ele dizia eu sentia que fazia eco nas pessoas, mas não nesse sentido do poder, porque ele sempre teve uma postura nesse aspecto, é uma coisa que eu admiro no Zé, é que ele tinha as suas idéias muito definidas, mas ao mesmo tempo queria meter isso à discussão, queria ouvir as pessoas. [...] essa coisa do poder estava completamente diluída nas questões que nós discutíamos em equipa. Não havia a imagem do presidente disso ou do coordenador daquilo. (OE9) Teoricamente, continuo a achar que as coisas têm que ser decididas coletivamente e colegialmente. (OE9) Há tarefas diferentes, há tarefas diferentes entre nós, mas a gente sente à distância quem tem uma tarefa e quem tem outra pra concretização do, do, do projeto. Não sentimos, entre nós não sentimos diferenças quem é o gestor, quem é o coordenador, quem é o professor. [...] sem um de nós a funcionar, é um carro sem uma roda, pronto. Um carro tem quatro rodas e cada uma delas tem sua função e entre nós cada um tem sua função e se um falhar, falhamos todos. Daí entre nós não sentirmos que um manda mais, um manda menos, um está acima, outro está abaixo. Não há uma pirâmide. Estamos todos no mesmo nível, cada um desenvolvendo a sua função. (OE11) Não há poder. São tarefas diferentes, com responsabilidades diferentes. Somos um todo, um todo. (OE12) Num projeto como este só faz sentido o poder da criação. [...] todos têm o poder de criar, todos têm o poder de intervir, todos têm o poder de construir. (OE13) Com a Comissão Instaladora alterou, alterou, alterou um bocadinho, claro que altera sempre, porque são outros [...] professora Clara, professor Ademar, são os que estão à frente. Acho que tem que ser eles a me darem ordens, porque se fica um mandando fazer isso, outro mandando fazer aquilo outro, não dá certo. Eu optei por fazer assim: eu pergunto, eles falam e eu, às vezes, outros me dizem qualquer coisa, e eu digo sim senhor e vou ter com eles e se eles disserem sim, sim pode fazer, eu faço e se disserem não pode, eu não faço. Há professores que gostam de mandar e ninguém gosta de ser mandado, mas a minha história é com eles. Eu procuro não fazer misturas e nem devo fazer. Eu dirijo-me a quem está à frente. (AE) [...] não vai ser o coordenador do projeto a coordenar os pais [sobre a coordenação do Conselho de Pais], mais sim a ser responsável pela coordenação entre, com a mediação entre a parte pedagógica na escola, os educadores, os professores e tal e aquilo que os pais pretendem e entendem que seja, porque não passa pela cabeça de pai nenhum ter a arrogância de chegar num Conselho de Projeto e dizer: agora vocês vão passar a fazer dessa maneira, daquela e daquela outra, que até agora tá tudo mal e não conseguiram fazer nada, quer dizer: invertiam-se os papéis. (RCA2) Ninguém quer mandar na escola, muito menos os pais querem mandar na escola. [...] não há	**A gestão colegiada**

aqui, dai a não hierarquização do sistema da escola. Ninguém coordena ninguém, ninguém manda em ninguém, ninguém obriga ninguém. Todo mundo toma decisões autônomas, livres, mas no respeito por um objetivo comum. Pode não ser, pode não estar de acordo com tudo aquilo que acaba por ser decidido e resolvido, mas vai respeitar aquilo que maioritariamente que era determinado e decidido para. Portanto, essa democratização da escola é que é necessária e é que é, que está ausente das escolas, em geral. A questão do presidente da república, assembléia da república, ministérios, direções regionais e depois escolas, tudo isso está hierarquizado, mas só está no sentido legalista, formal. Depois, as comunidades em si, individualmente, é que deviam ter a capacidade de se organizarem em rede. [...] a sociedade, cada vez mais, tem tendência a funcionar em rede, cada um se considera como parte interventiva, como um dos que participou e interviu no resultado final, que é, ao fim ao cabo, a democracia na sua capacidade plena. (RCA2) Falta instalar os órgãos, que os pais vão ter, vão ter uma importância muito grande. Nós temos quase a maioria no Conselho Diretor, na direção da Escola e a direção vai decidir o rumo que a escola vai tomando. Vamos ser sempre nós a decidir se é aquele projeto que queremos para os nossos filhos etc, etc. Depois tem a escolha do gestor, e é por a direção a funcionar e por o gestor a funcionar. Esperamos que seja alguém que se identifique com a nossa maneira de ver a escola etc, etc. (RCA3) Em termos de estatuto da Associação de Pais, obriga que tenha a assembléia, que tem o presidente e têm dois vogais, que é pra fazer a ata, pra secretariar a assembléia e etc, depois tem a direção que é composta só por três: o presidente, o tesoureiro e o secretário e mais quatro ou cinco vogais, portanto, são oito e depois tem o conselho fiscal que é composto por três: o presidente e mais dois vogais. Isso é o que está no estatuto e é isso que nós temos que cumprir. Mais oficialmente, às pessoas que querem participar atribuímos esses cargos. Temos algum cuidado para escolher as pessoas para sítios chaves, que possam representar melhor a Associação, nomeadamente quando temos uma reunião com o Diretor Regional, com o Ministro e têm que ser pessoas que estejam mais a vontade para falar, que tenham mais conhecimento, que saibam estar. O resto é tudo igual. Tu ficas aqui e preenche o teu lugar [...], mas em termos práticos somos todos iguais. A participação vai continuar a acontecer em função da disponibilidade e do querer de qualquer pai. (RCA3) O Contrato de Autonomia, os órgãos etc e etc, é como uma comunidade e vamos ter que pensar que, depois de estarem eleitos os órgãos todos, as pessoas que pertencem aos órgãos é como uma comunidade escolar e vamos ter que conviver juntos, quer pais, quer professores, quer auxiliar de educação, quer etc, etc, etc, etc [...]. Eu suponho que a estrutura, neste momento, está bem, mas o futuro dirá, percebes?(RCA3)	
Este Projeto não existia se não existisse o professor Zé.(OE1) Esta escola tem um projeto, tem uma história, tem uma experiência de trabalho. Obviamente pode constituir um fator de estímulo pra muita gente que quer mudar as coisas e não pode e precisa de alguma inspiração, de alguma luz, ok. Tudo bem. A Escola da Ponte existe e pode ter essa utilidade, agora, daí a querer transformar-se num modelo pronto a aplicar, compre que se vende e não sei que... tenho mantido algum distanciamento em relação a essas confusões até porque vou sair, procuro desmistificar. (OE1) Esta escola, este projeto esteve em vias de ser extinto e não foi extinto por várias razões. Não é alheia a circunstância desta escola já ser conhecida em Portugal, no Brasil e noutros pontos do planeta. Foi talvez este facto que fez com que a escola não fosse extinta, sumariamente, porque era esta a vontade do Ministro da Educação [com a saída do Governo socialista]. (OE1) Depende da conjuntura. Há conjunturas políticas favoráveis à Ponte, há conjunturas desfavoráveis e a Ponte não pode viver subordinada a isso, por isso que o Contrato de Autonomia nos protege, porque independentemente da mudança de Governo, o Contrato mantêm-se, antes não. [...] o Contrato foi assinado na última semana do Governo de direita. (OE2) O caminho da autonomia é de facto uma das traves mestras deste projeto. A aposta na autonomia. Eu acho que esse é um desafio para todos e não só para os profissionais da educação, para os pais também, para os educadores, para que todos tenham responsabilidades. Eu direi que o sentido da educação é o sentido do permanente reforço da autonomia do educando. Agora, o meu receio, em alguns aspectos, é que nós aqui não estejamos a saber lidar, a saber gerir o caminho para a autonomia dos nossos alunos. Sob a influência de uma retórica quase ilusionista sobre a bondade da autonomia eu receio que nós	

estejamos a pedir demais e a esperar demais de certos alunos que não têm ainda maturidade, em vários planos, que não têm ainda maturidade para tirar proveito da autonomia, talvez excessiva, que lhes é outorgada. Um dos problemas deste projeto é exatamente encontrar a justa medida da autonomia ou a justa medida para lidar com a autonomia, a justa medida para lidar com a autonomia dos alunos. [...] Este projeto pode ganhar pelo lado da autonomia e este projeto pode perder pelo lado da autonomia. (OE1) Eu aqui encontrei crianças verdadeiramente felizes na escola e é algo que já raramente se encontra. (OE1) Eu tenho impressão que este projeto não consegue sobreviver se não estiver em crise permanente. Este projeto esteve sempre em crise, sempre. Este projeto precisa da crise para sobreviver, de outra forma é asfixiado por suas debilidades todas. [...] A crise neste sentido de estarmos sempre a interrogar a realidade, nunca nos darmos por satisfeitos, estarmos sempre a interrogar a realidade e interrogar a nós próprios. Esta interrogação tem que ser permanente, portanto, este projeto tem que estar sempre em crise, se não estiver em crise está morto, porque depois as debilidades são tantas, as contradições são tantas, as fragilidades são tantas, depois transforma-se em um cadáver, um cadáver que não é enterrado, mas que anda por ai até que alguém o enterre. (OE1) Para manter um projeto é preciso haver lucidez, clarividência, alguma paixão, algum sentido crítico, muita vontade de ir para frente. (OE2) Há aqui gente boa. Há condições excelentes para se fazer o projeto, mas não há projeto. O projeto está dentro de uma pessoa. Está dentro de muitas pessoas na forma do projeto atual. (OE2) A razão se ser do projeto é uma razão pessoal. [...] o projeto começou da vontade de uma pessoa, que correspondeu às necessidades de muitas outras. A principal razão de ser do projeto, e eu posso mudar de opinião já a seguir, mas é isso que eu sinto neste momento, é exatamente a mesma razão que me mantém vivo. Eu decidi ficar na vida para perseguir o que eu quero. (OE2) Eu queria dizer que a minha razão de vida não é a Ponte, é aquilo que na Ponte aconteceu, é a ruptura de paradigma que aqui surgiu e que pode acontecer em qualquer lugar. Talvez neste momento onde seja menos possível de acontecer, é aqui, porque a tendência neste momento estar a ser para a cristalização, por isso que eu não quero ir embora e antes de repor os três grandes valores, entre os quais o da autonomia e neste momento não é possível. (OE2) As dificuldades que sentimos nesta escola eram as mesma há trinta e tal anos, no tempo da ditadura, eram as mesmas de outras escolas e cansei de lutar contra os obstáculos. Fui fazer o que eu considerava justo, útil e realizador. (OE2) Por sorte tudo confluiu para que junto com a minha capacidade de resiliência, que aprendi até os quatro anos de idade, levantar um projeto que eu nunca imaginei [...]. Um projeto tem, sobretudo, uma origem existencial . Não é uma questão técnica, não é uma questão pedagógica, não é uma questão política. Também é técnica, política, pedagógica, também é isso tudo, mas é uma predisposição para viver, autenticidade, se quiseres, ou a busca dela. Tem uma herança cultural, social e eu penso que foi essa que esteve na base do projeto, mas eu penso porque não tenho a certeza. Se isto for verdade, o que eu penso, que eu não disse o que era, mas se quiseres depois posso falar um pouco, então há um drama maior nas escolas: é que só acontecem mudanças, projetos quando aparece alguém que terá sido socializado no modo como eu e outros fomos. (OE2) O modo como nos crescemos nos primeiros tempos de vida marca definitivamente as nossas vida e as nossas opções, definitivamente. Foi esse querer, acreditando na possibilidade de mudança social, mas do que escolar, social, que me fez envolver. Descobri que educação era o lugar que estava tudo para se fazer. (OE2) De que depende a continuidade? Duas hipóteses: primeira, mais clara para mim, é que o projeto tem que ter uma autoria coletiva. Ninguém pode desenvolver um projeto levando atrás de si professores qualificados, mas que não dominam conceitualmente aquilo que estão a fazer. Eu estou a falar que toda gente tem que fazer um esforço muito grande no sentido de refletir sobre as práticas, teoricamente, porque senão continuamos dependentes de alguém que pensa e de muitos que realizam. Mas por outro lado é preciso esse alguém que pensa, mas não na função de pensar pelos outros, mas sim de ser aquele coordenador do projeto. (OE2) Quando eu falo em crise, falo que os valores fundamentais do projeto estão em crise: autonomia está mitigada, a solidariedade está numa fase que pouco se vê e a	**Projeto**

responsabilidade esta nem falo, vamos esperar um bocado. Solidariedade é algo que se elabora e reelabora com os outros. Aqui não há solidariedade, aqui há uma autocentração. Há autocentração dos professores, porque neste momento não há qualquer relação e se não há relação não há solidariedade. (OE2) Pergunta-me: - sóis autônomos agora? eu digo: ainda não. Eu sou menos autônomo agora do que era em 76. Éramos autônomos, enganávamos o Estado. Éramos autônomos, porque fazíamos aquilo que era preciso e transgredíamos tudo que era lei permitia. (OE2) A Escola da Ponte vai ser algo de muita importância no futuro. Vão dizer dela o que nunca fez. Sabe por quê? Foi a primeira vez, que eu saiba, na História da Educação, que uma escola provou que a utopia é realizável e provou durante muitos anos, não foi durante dois ou três ou quatro, como o Freinet, vamos falar assim, não é? diretamente. (OE2) [...] É perceber que é melhor não começar os projetos se nós vamos acabar com eles, quando nós acabarmos de estar no projeto e pensar que este projeto vai acabar passados dois ou três anos ou dez, porque isso é criar ilusões, criar grandes traumatismos, quebra de expectativas. Um projeto é para sempre. Este projeto da Ponte se desaparecer, melhor... [???]. Essa é a grande diferença em relação a todo resto [...] não como modelo, como estratégia. É um termo militar. Como estratégia, por quê? [...] o mais importante que um projeto, é reconhecer que um projeto está sempre em fase instituinte. (OE2) Eu comecei a discutir com os professores diariamente, as reuniões são diárias. Até 2001 viríamos todos os dias, ao fim da tarde, todos os dias e aos sábados a tarde com os pais. Era violento, mas era assim. Eu discutia com os professores o perfil. Um primeiro perfil do professor, orientador educativo, mas na altura professor, assim chamávamos, e o perfil que tínhamos previsto para o aluno. Alunos que não denotassem alguns indicadores de autonomia não poderiam ser colocados em situação de autonomia. Professor que não denotasse indicadores de solidariedade na equipa, não poderia agir, entretanto, na solidariedade. E o que nós fizemos foi, em reuniões diárias, ir discutindo o que é isso e o que que isso traduz na prática, porque hoje nós temos em nosso projeto solidariedade e autonomia e eu ando a procura da solidariedade e da autonomia e, embora fique atento, não vejo, não encontro, ou melhor, encontro ali, não encontro acolá. (OE2) Tomamos uma decisão ao fim de um ou dois anos [de Projeto], que foi de, em discussão à sexta-feira, na assembléia, com os alunos, os professores e os alunos, os alunos escolherem um aluno para entrar no trabalho com liberdade e categoria, com essas duas regras: designaram o trabalho com liberdade e categoria, isto é, a partir da segunda-feira seguinte e durante quinze dias, ou melhor, uma semana, os primeiros planos eram muito inspirados no MEM [Movimento de Escola Moderna] e eram semanais. Essa criança que era escolhida por todos, entrava no trabalho autônomo. Ela fazia o seu plano, ela escolhia pra onde ia, o que faria, com quem faria, tudo o mais. E haveria um professor, que sem deixar de estar com os outros cento e tal, iria acompanhá-lo, estando disponível para o atendimento no que precisasse. Começou-se com, eu lembro do primeiro, perfeitamente do primeiro e lembro do primeiro grupo, quando os três fizeram o primeiro grupo, foi semana a semana dando carta de alforria aluno a aluno, durante cerca de três a quatro anos. Foi seguro. Só houve dois casos de alunos que regrediram, porque quando eles passavam para o trabalho autônomo sabiam o que iam fazer e eram avaliados naquilo que faziam, porque seriam exemplos para os outros. Para os outros era um estímulo, porque em vez de estarem ali a ouvir aulas, eles queriam era fazer o trabalho em liberdade e com categoria e buscavam atributos que lhes permitissem ser escolhidos ao fim da semana, pelo grupo de alunos. Era muito bonita a discussão, quando um se levantava e dizia: 'eu proponho que vá fulano'[...] e eles não podiam falar. Eles eram ali apreciados nas suas capacidades e quando era decidido quem iria entrar, toda gente batia palmas e ele lá ia e na segunda-feira fazia o seu planozinho e entrava numa semana de trabalho e sabia que, se não trabalhasse mais que os outros, se não aprendesse mais que os outros, se lhes faltasse o domínio da autonomia, da solidariedade e da responsabilidade, regressaria para nunca mais, aliás os dois que regressaram só voltaram a estar, neste trabalho, já no quarto ano. Eu lembro que foram miúdos que estavam no segundo ano e entraram neste trabalho e regrediram, porque não cumpriram [...] e só voltaram no fim do quarto ano de escolaridade, porque era impiedoso. Era, é. Se não é capaz não vai e a responsabilidade, neste caso, era também do grupo que escolheu. (OE2) [...] disponibilidade, alguma abertura e julgo que acreditaram naquilo que eu lhes propunha [sobre as três primeiras professoras com quem se uniu para desenvolver o projeto, de uma equipe com 14] e depois eu tive bom senso, julgo eu, de lhes dar tempo para elas utilizarem	

toda a sua competência do ensino tradicional e passá-lo para uma outra coisa, gradualmente, lentamente. (OE2) Há aqui pontos de vistas muito assimétricos, não é? e isto porque, volto a dizer, o único referencial que nós temos que ter sempre para a nossa direção, é o nosso projeto. (OE3) É uma mudança muito grande [a introdução do segundo ciclo] e penso que nós não estávamos preparados para essa mudança tão grande, mas não vejo isso como negativo. Não, não vejo e por que eu não vejo? Porque só faz sentido que uma criança que entra na ponte faça um percurso escolar contínuo. (OE3) Eu tenho muitas dificuldades de falar sobre esta escola [...]. Nunca se sabe qual é o princípio e qual é o fim, porque tudo está interligado, não é? [...] quando me perguntam: fale da avaliação, eu vou falar sobre a avaliação e depois tenho que falar da planificação, depois ao falar da planificação tenho que falar da organização dos grupos e depois da organização dos grupos tenho que falar de grupos heterogêneos, quer dizer tenho dificuldades de falar sobre qualquer coisa da Ponte, porque sempre vai ficar incompleto. (OE3) Este projeto põe em causa as próprias dinâmicas das outras escolas, põe em causa as formas de trabalhar, pela maneira que trabalhamos e nos organizamos. (OE3) A entrada maciça de alunos o ano passado para o segundo ciclo que não estavam habituados a estar no projeto e continuam a entrar e continuam a entrar não tão maciça, quer dizer este ano entraram bastante menos, mas os que entram, normalmente não entram pelas melhores razões e isso também complica um bocado a vida. (OE4) O quê que está a fazer e para que. Essas duas coisas é que definem a autonomia, quer dos miúdos, quer dos professores, quer da escola. Enquanto as pessoas não perceberem isso, estão a fazer porque alguém disse que é assim que faz, não é? Isso é um processo muito complicado, muito complicado tanto para os alunos como para nós e infelizmente a grande maioria dos professores não está habituada a ser autônomo, nem de longe nem de perto, nem de longe nem de perto. Tá habituado a fazer porque era assim que se fazia e porque é assim que vai se fazer e tal. Demora tempo. Para uma grande parte das pessoas compreendo que é mais confortável ter alguém a dizer agora faz assim, agora faz assado, não é? É mais simples não ter que pensar muito, não ter que chatear muito. É fazer o serviço e pronto, está feito, não é? (OE4) Esta é uma escola inclusiva, que nunca disse não para nenhuma criança. (OE5) Mesmo as pessoas que trabalham aqui há muitos anos, que sempre trabalharam com o professor Zé, por vezes procuramos nelas algumas respostas, não é? daquilo que foi o projeto e nem sempre são capazes de nos dizer com o é que foi. (OE6) Parece uma situação contraditória comigo, porque eu continuo a entender que é um projeto que se justifica que exista. É um projeto que embora sendo muito exigente, há uma coisa que eu neste momento estou a sentir, com muita dificuldade em gerir, que é a questão das relações pessoais e, portanto, acho que um projeto desses não flui quando as relações não estão no melhor estado. (OE7) [...] o fato de algumas pessoas estarem habituadas a uma escola que era quase como uma família, portanto com um número de alunos de mais ou menos 30 ou 40 pessoas, com o aumento de crianças e de adultos iria trazer as suas implicações naturais. (OE7) Recordo-me, perfeitamente, quando o projeto avançou esta escola teve o privilégio de não recusar qualquer criança que aqui chegasse, mesmo de zonas bastante distantes e já se sentia na altura que esta era uma escola predisposta a receber algumas das crianças que nas outras escolas, por vezes, enfim, não tinham tanto as portas abertas. Claro que, logicamente, agora a diversidade é muito maior. Enquanto que nos anos em que funcionava só até a quarta vez, portanto, os percursos acabavam por ser um percurso, que realmente levava que as crianças estivessem cá por um período de tempo e eram conhecidas por todos. O que nós assistimos agora? Assistimos que realmente há crianças que chegam aqui no quinto ano, tiveram um percurso anterior em outras escolas, completamente diferentes, e logicamente tiveram as suas dificuldades de integração, no sentido das atitudes, para conciliar os hábitos que, à partida, estavam habituados e tentar realmente integrar-se dentro deste novo mundo, dentro deste ideário que, à partida, não é fácil, não é fácil para quem não tem um percurso anterior. (OE7) O projeto é identificador da escola e tem pilares muito fortes. (OE7) [...] para as escolas daqui, nós não somos bem aceitos, nesta redondeza, porque é sempre assim: é uma escola diferente, é uma escola que incomoda, é uma Escola que... então a de se tentar aniquilar as coisas. Tudo que é diferente incomoda e, portanto, não, não sobrevive, mas	

só que ela vai sobrevivendo, com estas coisas todas, mas ela vai sobrevivendo. (OE8) Com a instalação do segundo ciclo, de repente os professores quase que duplicaram, não é? assim como os miúdos. O quê que aconteceu? Novas culturas pessoais e profissionais entraram assim... e começaram logo a por em causa muitas coisas, não é? e não houve aquele tempo de debater e de amadurecer as idéias do próprio projeto, não é? e isso vem mexer com toda estrutura e criar instabilidade e insegurança, não é? Portanto, mesmo as próprias pessoas que já cá estavam e que sentiam uma certa segurança naquilo que estavam a fazer, foram abaladas por essas mudanças todas. (OE9) Mas é assim: qualquer escola tem de encontrar a sua própria resposta pra sua própria comunidade. É como nós, não vamos estar a espera de aplicar o projeto da Ponte de vinte anos, sem ter em conta todas as mudanças em termos de população de alunos e de professores. É exatamente a mesma coisa. Tem que se adaptar. O projeto da Ponte tem que se adaptar. (OE10) Eu acho que ninguém nesta escola, mesmo os novos que acabaram de chegar e eu sou nova, porque só estou há dois anos, não há essa postura de querer romper completamente com as raízes e começar alguma coisa completamente nova, até porque nós temos consciência que viemos pra esta escola por causa do projeto. Portanto, eu acho que se quer dar continuidade ao projeto com o qual a gente se identifica, mas acho que acaba por haver aqueles que vivem muito ancorados na nostalgia do passado: 'ai se isso voltasse', 'como era bom' e que 'se calhar era quando as coisas funcionavam' e que eu acho que não é nada saudável, na minha opinião, Cláudia. Porque acho que o passado era completamente diferente, não tínhamos, acho que houve coisas que trouxeram enormes mudanças para esta escola, que foram: o alargamento ao segundo e ao terceiro ciclo, que trouxe adolescentes, trouxe pré-adolescentes. A escola não estava preparada para adolescentes. (OE10) Acho que há vontade de algumas pessoas de querer reproduzir um passado aqui, eu acho que há. Agora no passado não havia adolescentes e eu vou bater nesta tecla, porque acho que faz muito sentido. Traz outras questões, traz outra forma de agir, traz responsabilidades diferentes em termos de aprendizagens, o segundo ciclo traz a compartimentalização curricular, coisa que o primeiro ciclo não traz, portanto, é mais fácil trabalhar com o primeiro ciclo. (OE10) Esta escola não é perfeita, a infância não é perfeita, as crianças não são perfeitas, nem têm que ser. (OE10) Pra mim foi algo muito especial, esta escola. Como toda gente que aqui esta, iniciou basicamente em escolas normais, onde era professor da sua sala e tinha os seus meninos, não é? isso para mim era um martírio porque sozinha não conseguia chegar a todos. Sempre, sempre, desde que comecei a trabalhar queria dar respostas, conforme às necessidades dos meninos, sem saber da Escola da Ponte, mas isso pra mim, sozinha, era uma complicação. [...] só o fato de não estar só, isso alivia muito o peso, os problemas. (OE11) Eu acho que o segredo do projeto agüentar, é cada elemento que estar a trabalhar, acreditar nele. Nós acreditamos no projeto, eu acho que o projeto agüenta. Se nós fizermos de conta e trabalharmos sem acreditar nele, ele não se sustenta. Agora se nós acreditarmos no projeto e o tivermos dentro de nós, nós transmitimos isso a todas as pessoas. (OE11) Agora aumentaram, com este novo governo, aumentaram mais horas. E eles pensaram então em prolongar, pós letivos, para os professores trabalharem mais duas horas para cobrir aquele espaço que os meninos não têm quem lhes cuidar e há quem diga lá fora e já me disseram: 'tudo isso foi por causa do vosso regulamento interno'. Eu digo: sim, mas nós já fazíamos isso e falam: 'é, mas vocês são os culpados de agora nós trabalharmos mais, porque vocês lá, na vossa escola já trabalhavam assim'. (OE12) Com os núcleos criamos dentro da equipa pequenas famílias, pequenas famílias, não é? Todos na mesma casa, mas pequenas famílias, não é? que têm as mesmas horas das refeições, que se encontram, que conversam, mas porque depois as necessidades também são diferentes e os desejos também são diferentes, não é? [...] (OE13) Há um grupo de pais que estão ali na escola porque conhecem o projeto e pensam que este projeto é ótimo e eu vou tentar que o meu filho aprenda da melhor forma possível e seja feliz. Eu penso que há um grande número de pais que vão nesta linha. Depois há um outro grupo de pais, em porcentagens não sei responder, que poderão ir pela própria questão da comodidade. Há um grande número de crianças que lá estão, entretanto não falei dos pais, falei de crianças, porque, entretanto, as crianças estão rejeitadas das outras escolas e, entretanto, surgem por indicação de psicólogos, de médicos, a Ponte já surge como a última	

alternativa para que aquela criança atinja determinados, mínimo de sucesso, não é? e consiga aprender algo ou então crianças que foram rejeitadas das escolas [...] crianças que foram expulsas. (RCA1) [...] uma das questões associadas [associadas à crise, que dizem que há algum tempo já se falava na Ponte] era o fato de virem muitas crianças para a escola e isto está relacionado à introdução do segundo ciclo e a escola, automaticamente, ficou, digamos, quase que obrigada a receber outras crianças de outras zonas e então apareceram muitas crianças que não tinham feito o primeiro ciclo lá na, isso se nós falamos em ciclos, porque sabes que não há. Isto fazendo um paralelo com o ensino corrente, porque lá nós falamos por núcleos, a linguagem é um bocadinho diferente e, automaticamente, questões atitudinais que já deveriam ter aprendido, determinados métodos de trabalho e não estão e que vieram um pouco desestabilizar o modo de funcionamento, o modo normal de funcionamento. [...] torna-se muito difícil, em pouco tempo, reeducar essa criança ou essas crianças e quando há uma avalanche dessas crianças torna-se difícil fazer o trabalho, o trabalho que seria normal. (RCA1) Nós não podemos esquecer que a Escola da Ponte sempre foi uma escola inclusiva. (RCA1) Nós já fomos acusados de escola elitista, que só vinham pra aqui quem tinha muito dinheiro, só quem era filho dos senhores fulaninhos de tal e não é nada disso, é exatamente o contrário ou é praticamente o contrário, embora tenha tudo, embora tenha de tudo, infelizmente. Desde órfãos de pais vivos, que vivem em instituições de solidariedade, até filho de pessoas com muitas, com muitas possibilidades de até por os miúdos em escolas privadas e até pagar um bom dinheiro para, para a educação dos filhos em escolas privadas, portanto, temos de tudo. (RCA2) Eu acho que esta escola é diferente porque as outras são todas iguais entre si e com as devidas diferenças. Eu acho que há escolas com muito boas práticas e com muito bons resultados, mas, eu acho que esta é diferente, mesmo, é diferente mesmo. (RCA2) Eu sempre tive uma admiração muito especial pela maneira como a Ponte trata o ensino e eu como tive um percurso escolar muito complicado, uma primária muito turbulenta, eu tive quatro professoras primárias, o último dos quais tinha um método muito engraçado: ia perguntando a todos e aqueles que soubessem batiam em todos os outros que não sabiam e pra mim era muito traumatizante, porque eu era, pronto, dos alunos que estavam sempre melhor, não é? e eu tinha que bater quase nos outros todos. (RCA3) [...] a Escola está mais rígida, mais fechada e isto meteu-me um pouco de confusão, porque se eu sabia o que era o projeto antes, quando estive cá com algumas visitas e na altura estava cá o Pacheco, eu sabia um pouco o quê que era, o que esperava, o que era o projeto e por isso resolvi trazer a minha filha, porque sabia o que era o ensino dito tradicional [...]. Eu sinto um pouco de instabilidade, porque o que está escrito no projeto, na prática, neste momento, não está a funcionar, na prática não está a funcionar, está mais no escrito do que no praticado. (RCA4) A ter a 'N' [a filha] numa escola, que seja nesta, não é? a ser numa escola qualquer, que seja, que seja nesta, até porque eu acredito no projeto, acredito na filosofia desta escola. [...] eu quero que sejam as memórias [de escola] mais positivas para a 'N'. Não quero que neste momento ela crie experiências negativas. (RCA4) Quando o meu filho mais velho lá andou o projeto ainda estava mais no início e a aceitação da escola por parte das outras escolas da Vila, dava-se de uma forma, a aceitação era melhor e ele não foi, não foi, digamos vítima, da má aceitação das outras escolas, ao projeto da Escola da Ponte, como foi com o meu filho mais novo. Quando o mais velho lá andou, andavam lá muitos filhos de professores das outras escolas de segundo e terceiros ciclos e por isso a Escola da Ponte era mais ou menos bem aceita, posteriormente a isso é que as coisas começaram a se complicar um bocado mais. Acontece que o mais novo encontrou o projeto da Ponte mais elaborado, portanto ele usufruiu mais do projeto da Ponte do que o irmão, porque já estava mais elaborado, portanto ele enriqueceu-se mais do que o irmão, mas quando saiu e foi para o segundo ciclo, para outra escola, encontrou uma oposição muito forte, por parte dos professores que o receberam, ao projeto da Escola da Ponte. (ERCA) O trabalho da Escola da Ponte, o projeto da Escola da Ponte, tem muitos opositores, por quê? Porque eu acho que mexe um bocado com o trabalho dos professores e põe muito em causa o trabalho dos professores, nesse sentido. Eu acho que é um bocadinho, um bocadinho a essência do povo português, é assim: tudo que se faz melhor é uma chatice, porque depois vão exigir sempre o melhor. (ERCA) Quando se fala da autonomia fala-se sempre da autonomia pedagógica, da autonomia	

administrativa, não te esquece da autonomia financeira. Esses cursos dão muito dinheiro, os professores não ficam com um centavo e vai tudo pra escola. Perguntam-me muitas vezes como é que esta escola, sendo escola pública e não recebendo um centavo do Estado conseguiu agüentar trinta anos e tem de tudo? Exatamente por ai, fazemos projetos e temos dinheiro entrando na escola. As outras escolas não fazem isso e são dependentes de tudo. (OE2) Estágios. Nós ganhamos muito dinheiro com estágios aqui dentro. Estágios de formação inicial, contínua. Dá muito dinheiro do fundo social europeu. Os professores exercem a sua solidariedade, faz o seu trabalho e entrega o dinheiro à escola. Podemos falar também de outras iniciativas que são financiadas e entram nos cofres da Escola (OE2) O Estado tira-nos. O Estado não nos dar nada. As próprias cadeiras que temos lá embaixo, pintadas, foram de outras escolas que deitaram fora. Esta escola recebe menos do que as outras, por várias razões, primeiro porque não nos substituem material. As mesas, as cadeiras e tudo o mais, nós vamos às escolas que recebem materiais do Estado porque não nos dão, recuperamos o material perdido, pintamos e tá ai. As mesas foram os pais que compraram com o dinheiro dos pais, os computadores são dos financiamentos, todo material é de financiamentos próprios. (OE2) O que eu sinto muita, muita falta é nas instalações, para ser uma escola mais bonita, no aspecto físico, porque eu acho que a escola não é muito bonita. Ela é bonita, mas em termos físicos não acho muito bonita. Acho que são os pavilhões. Não gosto dos pavilhões. Acho que eu gostava mais de umas salas mais coloridas, não sei. Faria uma escola completamente nova. (OE5) Aqui não tem muitas condições. É um mal desta escola não ter um bar [lanchonete] como nas outras escolas. As outras escolas são grandes, têm condições pra tudo, têm bar [...]. (AE) Há aqui, há aqui, comportamentos muito contraditórios, em alguns políticos portugueses, não é? isso porque não envolvem instituições exteriores, estrangeiras, porque se envolvesse, os governantes ou os políticos estivessem sujeitos a penalidades, não assumiriam compromissos [?] ou se os assumissem faziam-lhes cumprir. [...] então eles são capazes de com a maior das facilidades e leviandades, dizerem: nós autorizamos isto, nós vamos fazer isto, podem contar que em determinados tempo ou prazo as coisas vão se concretizar e, de seguida, esquecem-se das promessas que fizeram e basta que aja alguém adversário, para não dizer inimigo, adversário ao desenvolvimento de qualquer decisão que tenha sido tomada, para tudo se complicar e para, não digo o dito pelo não dito, mas às vezes, até isso: fica o dito pelo não dito. (RCA2)	
Em termos de escola e em termos de projeto esta escola tem um problema, que é o problema de ser criatura, não é? De ser criatura e de ter, de alguma forma, de fazer a sua ligação com o criador. Em parte este projeto é criação do Zé e esta escola atravessa uma fase quase edipiana, que é como se tornar independente do criador, como ser autônoma, também ela? É de facto uma questão edipiana: como matar o pai? Se o pai não se mata a si próprio, como matar o pai? (OE1) Este projeto só tem se sustentado porque há exemplos de dedicação extraordinários. (OE1) O problema desta escola é o problema do criador que cria a criatura, que mata a criatura ou se afasta dela e deixa a criatura respirar e seguir o seu caminho ou então apropria-se dela, confunde-se com ela e ela morre com ele. O curioso da história é que há sete anos o Zé dizia-me que tinha consciência disto e que precisava se distanciar, há seis anos dizia a mesma coisa, há cinco a mesma coisa, há quatro a mesma coisa, há três a mesma coisa, há dois a mesma coisa, agora a mesma coisa. Agora está aposentado, mas continua a entender que esta escola é a sua criação e, portanto, as coisas confundem-se. O criador e a criatura confundem-se e continuará a confundir-se e isto dar asas, dar asas..."(OE1) Esta escola precisa de facto de um líder, não sei se de um líder. A liderança pode ser compartilhada. Pra mim uma das questões vitais que esta escola tem que resolver é o problema do líder histórico. Enquanto não resolver o problema do líder histórico esta escola não resolve o seu problema. (OE1) Geralmente a história diz-nos sobre lideranças pessoais muito fincadas [...] a grande dificuldade, aqui, é de fazer emergir um novo líder que substitua aquele. No momento, depois de lideranças pessoais muito fincadas a tendência é para lideranças coletivas, coletivas. Portanto, eu não creio, eu não creio. É possível, é possível, há gente muito boa nesta equipa, gente muito jovem [...] e, portanto, é natural que nos próximos anos possa emergir desta equipa alguém que não só nos próximos dez anos, mas nos próximos vinte anos, alguém com	**Líder**

a importância que teve o Zé nos últimos trinta. Agora, neste momento eu não estou a ver ninguém, mas pode, pode. Agora, precisam é perder o medo, precisam perder o medo, precisam ser mais autênticos, precisam de ler, precisam de refletir, precisam de estudar, precisam de... Há aí matéria humana, há aí gente muito boa. (OE1) Só não me afastei ainda porque acredito que a Ponte está a passar um período muito difícil, muito crítico e que ainda talvez precise de mim. Por isso é que ainda estou aqui. [...] eu quero afastar-me da Ponte, eu estou cansado da Ponte. Eu penso que a mim interessa não é ficar nos lugares onde as coisas estão feitas. É ir questionar, é ir modificar, é ir contribuir para criar algo novo onde é preciso que o novo aconteça e isto está no Brasil. (OE2) [...] se torna necessário em qualquer projeto um líder e eu vou acrescentar um termo: carismático. Os projetos humanos ainda precisam, contrariamente ao que eu gostaria que fosse, ainda precisam de um líder e aqui surge um problema: não há neste momento, não emergiu da equipa um líder carismático.Um líder carismático leva tempo para emergir e para ser aceito e esse tempo foi desperdiçado nos últimos cinco ou dois anos, desperdiçado, por razões, por fatores externos, porque esta era a minha intenção. Confesso, que eu não seria presunçoso se dissesse que eu fui um líder carismático e que ainda sou, mas lamento que continue a sê-lo, porque não tem que ser o projeto a imagem do Zé, tem que ser o projeto a imagem do futuro, de quem vier a ser. (OE2) [...] são as pessoas que têm que perceber que têm que matar ou pai ou deixar-me suicidar, falando freudianamente, e avançar com uma proposta a partir da coordenação que existe, de quatro ou cinco pessoas, depois da Comissão Instaladora ir embora. (OE2) [...] este líder tem que seguir a vontade da equipa, sem deixar de ter vontade própria. [...] eu não posso ir enquanto as pessoas que cá estão não dominem, conceitualmente, o projeto. [...] Quem aceitar a proposta do projeto e se disponibilizar para o entender também teoricamente, fica. Quem não quiser fazer isso que vá embora já! É preciso que alguém pegue este projeto, que é exatamente este líder, que não insubstituível e nem um ser providencial, é alguém em quem nós nos vemos. Eu fui para a educação porque me revi numa pessoa, porque vi naquela pessoa a minha projeção. (OE2) Sempre que eu ajo eu tenho uma boa estratégia, porque não é suficiente ter uma boa idéia, é preciso ter estratégia e foi isso que deu a este projeto os trinta anos que ele tem. (OE2) Eu não sou melhor e nem pior que os outros, mas eu sinto que sou uma aberração. Eu não penso como a maioria, eu não ajo como a maioria, eu não resigno-me com a maioria, eu recuso-me a vegetar socialmente com a maioria e isso encontro noutras pessoas. Num projeto, uma pessoa dessas é muito perigosa, socialmente eu sou um perigo muito grande, mas num projeto é preciso, porque todos fazem, não é um sozinho que faz, porque um sozinho, coitado, não faz nada. Sozinho é um coitadinho, mas se ele conseguir contagiar, uma equipa faz, uma equipa faz. (OE2) A liderança é fundamental neste projeto. Quando eu vim para esta escola não tinha tanto esta opinião, porque quando eu cheguei as coisas funcionavam bem. O Zé diz que naquela altura já havia algumas questões, mas a equipa era muito coesa, tinha estado junta a trabalhar por muitos anos e a liderança era indiscutível, não é? [...] É preciso uma liderança e uma liderança forte, não de autoridade, mas de conhecimento, de alguém que seja da vontade coletiva. (OE3) Eu acho o Zé uma figura fundamental neste projeto, já achava antes e agora ainda acho mais e penso que o afastamento dele, aliás, já o lhe disse isto não sei mais quantas vezes, o afastamento dele não foi muito feliz, porque foi numa altura em que nós ainda estávamos com grandes desequilíbrios dentro da equipa, ele teria que está por perto. (OE3) Eu acho que as pessoas têm um bocado de tendência a associar líder a coordenador e eu acho que não é simplesmente linear esta correspondência. Neste momento a Ponte está a passar pela transição de uma liderança muito forte, que não se sabe ainda como é que vai ser isso, não é? Eu, na minha opinião, acho que a Ponte não pode passar, não pode passar de um líder muito forte para outro líder muito forte, acho que não é este o caminho, acho que, claramente, tem que se perder um bocado essa noção de líder, acho que é preciso discutir muito e que todas as pessoas percebam o que estão a fazer e quando as pessoas perceberem o que estão a fazer, este líder muito forte passa a ser desnecessário, até porque é muito mais difícil ter esse líder muito forte num grupo de trinta ou de quarenta, do que num grupo de seis ou sete. Num grupo de seis ou sete ou de oito ou dez é muito mais fácil do que num grupo com quarenta. E não é isso que se quer, o que se quer é que as pessoas saibam o que está a fazer e porquê está a fazer e neste sentido, pelo menos liderança muito forte, eu	

acho que não deve existir, não deve existir. (OE4) Eu acho que o professor Zé está a se suicidar, na minha opinião. Eu acho que ele está a se suicidar, claramente, e acho que está cedo demais. Acho que realmente é importante que a sua liderança apague, o que eu acho é que ele está a fazer demasiadamente rápido. Ou ele confia muito em quem cá estar ou ele não está a pensar muito bem, acho eu. Acho que ele está a fazer uma força grande para deixar de estar presente na escola. Está fazendo uma força muito grande pra isso. (OE4) O Pacheco é..., quer dizer, a liderança como é que se consegue? consegue-se pelo que a pessoa faz não é por se dizer líder. É líder porque vai fazendo com uma autoridade que as pessoas vão reconhecendo, não é? esse é um processo que demora muito tempo para se construir. (OE4) O Zé Pacheco é uma pessoa primordial neste projeto. Ele tem uma experiência que nenhum de nós tem e não é só experiência... eu não sei nem explicar, mas pronto, sem ele isso não tinha crescido da forma que cresceu. Acontece que, ao longo desses anos, foi ele sempre o coordenador disto e acho que o projeto ficou muito dependente dele, eu sinto isso. [...] ele tem uma vivência que nenhum de nós tem, que é, pronto, a experiência, o saber, porque ele é a pessoa que ele é, mas eu percebo a atitude dele de ir muito para o Brasil, porque não podemos viver a depender dele. (OE5) Na liderança esteve muito tempo o professor Zé Pacheco, mentor do projeto, mas o tipo de liderança que teve foi mesmo de líder, ou seja, não foi coordenador. Ele foi líder de uma equipa. Eu acho que a maior parte dos orientadores educativos que passaram por aqui não refletiram muito sobre o porquê das suas práticas. Foram exímios, na sua, na sua, no seu trabalho, acho que conseguiram, neste aspecto, o professor Zé conseguiu fazer com que todos agissem simultaneamente, de acordo com o projeto. Nem sempre eles foram capazes de refletir sobre isto, o porquê de fazer. Quando, quando a pessoa central da escola, foram os mais recentes motivos, se ausentou, não é? o caso do professor Zé Pacheco, sentimos que a equipa toda precisava, ansiava por alguém que o substituísse na íntegra, ou seja, alguém que dissesse: 'daqui em diante vamos fazer isto, isso e isso'. Claro, acho eu, que nenhum dos coordenadores pretende fazer isto, por vezes a equipa eu acho que estava a precisar de uma resposta rápida, de alguém dizer: é por aqui o caminho. Vamos fazer assim, assim, assim. (OE6) Eu acho que a liderança está a fazer falta. Eu suponho que, a coordenação existe, mas quem concebe algumas coisas... e essa eu acho que era uma das questões... pronto, eu já conversei com o Zé algumas vezes. A escola tem que se habituar a viver sem o Zé, eu acho que é fundamental, mas tem que haver o tal entendimento do coletivo daquilo que se pretende que a escola seja, por vezes esse entendimento é que ainda não é unânime. [...] a coordenação existe, são pessoas novas, de qualquer maneira eu acho que ainda bem, realmente é ótimo ter pessoas novas, pessoas novas conseguem ter uma frescura muito grande, mas eu sinto que realmente está a faltar alguém para dar respostas, a retaguarda para realmente ter um rumo aglutinador e não é pensar que tudo vai ser igual ao que foi no início do projeto, mas haverá necessidade, realmente, de dar um novo rosto, embora atentos exatamente àqueles princípios que tornou esse projeto diferente do de qualquer outra escola, que faz com que esta não seja uma escola comum e só fará sentido se houver aquilo que a distingue das outras, não é? (OE7) Eu acho que neste momento, eu acho que neste momento a escola não esta dependente do Zé [...] portanto, eu entendo que realmente a escola não deve está dependente do Zé, mas por outro lado, quer dizer, para isso acontecer deveria já está preparada para dar um passo à frente. (OE7) [...] para as pessoas aqui das Aves, o Zé Pacheco, mesmo não estando mais a trabalhar aqui, vêem a figura do Zé Pacheco como o coordenador, como uma pessoa que a palavra dele tem o valor que tem e, portanto, eles [os professores novos da escola] já vêem contaminados. Para quem vem de fora, de um jeito ou de outro já ouviu falar da Ponte e quando se fala da Ponte o Zé Pacheco está lá, está lá. (OE8) O que eu sinto é que neste momento o Zé Pacheco tem um peso cada vez menor, na grande maioria das pessoas e penso que algumas pessoas gostaria de tê-lo pelas costas, é aquilo que eu sinto. Eu, pessoalmente, penso que ele ainda tem muito a fazer e muito a dizer aqui na escola, penso e acho que ele tem mesmo que está aqui, eu pessoalmente sinto isso, acho isso. Acho que tenho muito a aprender com ele, mas o que eu sinto é que as pessoas sentem-se incomodadas com ele, sentem incomodadas quando o lêem no papel, quando ele entra nos	

espaços. [...] eu vejo-o como alguém que vai ajudar e quando eu não concordo, eu digo-lhe. Ele também não é uma pessoa fácil, não é. [...] ele é uma pessoa exigente e exige que as pessoas fundamentem as coisas, porque ele também não é uma pessoa fácil. Agora ele tem um certo carisma junto aos miúdos, que eu não consigo ter, pronto. Agora o que eu sinto é que para a maioria das pessoas, neste momento, ele incomoda. (OE9) As pessoas estavam muito a espera, que vindo muitas pessoas novas, e muitas pessoas boas, com bons currículos, iam mudar essa coisa toda, iam trazer todas as respostas. Claro que não foi nada disso. São pessoas muito boas, muito motivadas, mas completamente desorientadas, porque não tinham a quem recorrer, por quê? Porque a equipa que estava cá desde o ano passado também continua desorientada, né? Ninguém sabe muito bem, que não há uma liderança forte, depois tem a ver com isso, porque dar-se o nome de liderança, porque aqui também precisa de lideranças, como em outros sítios. Temos o professor Zé Pacheco que está fora, mas que está dentro, que não está cá, mas de repente chega e muda tudo o que acha que deve mudar [...]. Depois temos uma coordenação muito jovem, que tá a aprender, percebes? E que tá a aprender muito bem, na minha opinião, mas está a aprender como é que coordena uma equipa que nunca teve, que nunca teve, que só teve um coordenador com aquele carisma. O grande problema da Escola da Ponte é ser uma organização que depende do carisma de uma pessoa. (OE10) Não há uma definição clara de papéis, não há e então acho que, é por um lado há um caminhar para a autonomia, porque a escola tem que caminhar na autonomia e acho que a maior autonomia que a escola tem que caminhar, é a autonomia do Zé Pacheco, porque assim, o Zé Pacheco vai cada vez mais desaparecer e se a escola não se autonomizar já, na presença dele, com a ajuda dele, ela vai morrer, no fim, como o Zé Pacheco morre. Morre o Zé Pacheco e morre a escola também, porque eu acho que a escola tem que se preparar nessa autonomia, tem que recorrer a ele como um recurso esporádico, mas tem que encontrar as suas próprias respostas. Agora, o que acontece é que há uma definição muito pouco clara disto, isto é, até porque eu não sei ainda o que o Zé Pacheco é aqui. Por um lado, abertamente, não é, porque não está mais aqui e diz vocês têm que decidir sobre o vosso caminho, mas por outro lado volta e é capaz de em pouco tempo dizer um montão de coisas, de definir regras e fazer propostas, como alguém que está na equipa. [...] o Zé Pacheco diz uma coisa diferente e toda gente vota nessa coisa diferente. Há um seguidismo muito grande. Agora acho que há menos, porque as pessoas, aos pouquinhos, com o afastamento dele, as pessoas passaram a tentar as suas próprias, já são capazes de ter uma posição contrária a dele. No passado era muito difícil ter uma posição contrária à dele, toda gente o seguia, porque ele é muito bom falador, muito bom comunicador, ele é um homem, pronto, é fantástico. Em termos pedagógicos é uma pessoa de referência e, portanto, é muito fácil ele apresentar uma proposta viável, uma proposta que se encaixa bem em sua cabeça, mas pra nós temos que demorar, se calhar ir pra casa pensar, elaborar, estudar. (OE10) A própria coordenação não consegue assumir, com a liderança necessária, as decisões. Há sempre uma ponta de responsabilização, há sempre um medo do que as pessoas pensam, o que o Zé Pacheco pensa, o que acha. Há um medo muito grande e eu acho que tira a autenticidade, tira a espontaneidade das pessoas. Portanto, eu acho que é mal haver essa indefinição, que não está completamente fora e nem completamente dentro, mas seria importante se soubéssemos até onde ele está disposto a entrar, porque às vezes em decisões importantes ele não está e achamos que ele deveria está e em decisões menos importantes ele está. Há muita inconsistência e eu acho que é mal. Tira muito a liberdade. A coordenação é muito nova, precisa muito de apoio, precisa muito da equipa também, e acho que às vezes toma decisões que depois são completamente contestadas pelo Zé Pacheco e as pessoas ficam inseguras, não é? (OE10) Ele [Pacheco] criou isto, ele vive disto, sonha isto, continua a sonhar isto, de ter aqui um pré-escolar, portanto é um homem de posições muito fortes e com uma fé, uma determinação muito grande, um ousado e um louco, porque tem que ser um louco pra conseguir levar isto adiante. E depois, há também por parte dos pais, também, um grande seguidismo. Às vezes é um profeta pra os pais. (OE10) Eu acho que não é consciente, mas há um desejo fortíssimo do Zé Pacheco de voltar ao passado. (OE10) O Zé é o pai de tudo, porque tudo começou com ele, não é? o projeto. É ele quem tem sustentado o projeto, é quem lhe tem orientado, é ele quem tem, ao fim ao cabo, orientado a nós, é o Pacheco. Eu acho que ele tem uma força incrível, uma vontade incrível, quando ele	

tem um objetivo ele luta até o fim e foi essa força interior que fez com que ele agüentasse tanto. Tem uma força fora do natural. [...] Nós estávamos tão habituadas à presença dele, ele pra nós era nosso ídolo e continua a ser, é verdade. Só a presença dele nos conforta, mesmo que ele não faça nada e nem diga nada, mas só estar perto de nós, penso que nos dá uma segurança, uma tranqüilidade. É quase uma magia. Ele é uma pessoa mesmo especial, que tem qualquer coisa de magia. Eu ainda não consigo vê-lo fora da escola. Mesmo com a aposentação dele e não estando dentro da escola, não estando na quarta-feira [dia da reunião da equipe], a gente até esquece que ele não esteve aqui durante a semana. Eu não sei explicar. É a tal magia, percebes? Mesmo não estando, ele está. (OE11) Quando assumiu este novo coordenador ele [Pacheco] disse que estaria sempre por perto a orientar e eu acho que ele é um homem de larga experiência e que poderia ter ajudado um bocado mais e esta parte eu acho que me entristece um bocadinho. [...] mas ele disse que gostava imenso que fosse gente nova a trabalhar no projeto. Só que ele disse que ia estar sempre no suporte, na retaguarda. Acho que ele quer se afastar, mas ele tem medo, mas nós temos que nos libertar dele, nós temos, nós temos. Libertar no sentido de vivermos sem ele. (OE12) Mesmo ao nível dos miúdos, eles perguntam: por que o professor Zé não está aqui? (OE12) [...] ele [o Pacheco] é experiente e tem idéias magníficas sobre educação e sobre como estar em educação. (OE13) Deve haver orientação, sempre. Aquilo que acontece com os alunos: os que sabem mais ajudam os que têm mais dificuldades. Vejo a liderança no sentido de ajudar, de trabalhar em conjunto, percebes? Não pode haver liderança, tem que haver comunhão de interesses e um ajudar o outro naquilo que o outro mais precisa. Tem quem haver pares e nunca pirâmides. (OE13) Eu comecei a mais ou menos quatro anos a chamá-lo [o Pacheco] de mestre [...], mas pra mim é um mestre como eu só chamo Jesus Cristo, percebes? Pra mim Jesus Cristo é o mestre no sentido humano, no sentido da minha humanidade, de me fazer crescer e entender. O Zé pra mim é um mestre em termos de Pedagogia. [...] ele pra mim é o criador do projeto. É aquela pessoa que realmente se lembrou de fazer diferente e, em conjunto com outros, porque, as coisas, nunca se faz sozinho, não é? conseguiu mudar a educação [...], conseguiu trazer os pais pra dentro da escola, não para falar de faltas disciplinares, mas para dizer: o que vamos fazer com o seu filho? (OE13) Há muita gente que gosta e há muita gente que não gosta do professor Zé Pacheco [...]. Acho que é uma pessoa correta, pra minha opinião. Eu já o conheço há muitos anos. É uma pessoa muito direita, muito amiga, e eu só tenho a dizer isso dele. É pena, é pena ele abandonar isso, porque é capaz disto não sobreviver, só se alguém tomar conta disso senão com ele fora é capaz disso se acabar, mas muita gente não gosta porque isso aqui é um bocado prisão. (AE) O líder tem que ser o líder, naturalmente, e as pessoas perceberem que eu concordo com isso não é porque é meu amigo ou deixa de ser meu amigo, é porque eu acredito nisto. (RCA1). O Zé Pacheco é uma pessoa carismática, não é? Ele é uma pessoa que consegue, como ele diz, defender sempre a dar modelos, entre aspas. Consegue dizer as coisas às pessoas e as pessoas entendem, perfeitamente, aquilo que ele diz e ele não lhes impõe. É diferente: o Zé Pacheco é um líder, não é? no sentido verdadeiro. Quando ultrapassamos certos limites, é como diria um outro elemento da Associação: isso já não é líder, é impor, já vem a ditadura, alguns consideram que vem a ditadura. Como elemento fundador do projeto e com esta situação, como eu já levantei anteriormente, ele é uma pessoa que beneficia de facto: vem, analisa, observa, faz apontamentos e se calhar, às vezes, esses apontamentos que ele vai fazer em equipa, algumas pessoas encaram-nos como pessoais e isso é que não pode ser, isso é que não pode ser. [...] ele nunca vai deixar de ser o mentor do projeto, por muito que outras pessoas queiram apoderar-se da fama que ele conseguiu, porque é uma pessoa *sui generis*. Ninguém pode dizer: 'eu também sou o mentor do projeto', porque não foi. Isso é um trabalho de quase trinta anos. [...] eu considero que aquele projeto é como se fosse um filho dele e por mais que a gente fique zangado com um dos nossos filhos, ele nunca vai deixar de ser nosso. (RCA1) O coordenador da escola, do projeto, é o responsável pelo desenvolvimento pedagógico de uma matriz própria que tem obrigação, entre aspas, de fazer, desenvolver ou cumprir, junto dos seus colegas. (RCA2) A figura do Pacheco hoje, aqui, em circunstâncias normais, eu considero que ele continua a ter a preponderância, não a arrogância ou a prepotência, nada disso, a preponderância da	

escola, do projeto. Ele é, ao fim ao cabo, na minha opinião, o líder natural de tudo que é a Escola da Ponte e o projeto da Ponte, mesmo estando numa posição de aposentadoria, de reformado, na escola, na vida profissional, basta que ele esteja, basta que ele diga, basta que ele aconselhe para fazer pensar, fazer refletir sobre o que está a ser dito. Portanto, é inquestionada a influência do Pacheco na escola, inquestionada, e eu estou convencido que se ele desistir daquilo que eu chamo a menina dos olhos dele, que é o projeto, ele estaria a assassinar, estaria a negar aquilo pelo qual lutou uma vida inteira, bastava que ele desistisse, estou convencido que se ele desistisse hoje, amanhã isto estaria com uma grande precipitação temporal e o projeto deixava de ser e a escola passava a ser mais uma, entre as outras tantas que existem. [...] eu acho que é uma coisa pessoal, muito própria e não partindo de uma vontade e quase de uma obsessão, mas salutar, sadia, não é? não é possível desenvolver-se e atingir um patamar deste. Tem que ser obcecado pelo objetivo que se pretende, se não for, tchau, não, não chega lá, na minha opinião. [...] É sempre indispensável que aja um líder, uma idéia e que ela seja desenvolvida de uma forma com garra, porque senão não é concretizada. (RCA2) Os projetos não podem estar presos em nenhuma pessoa e penso que já foi tarde demais a questão do Zé preparar alguém que ficasse no lugar dele, mas também eu entendo que ele devia ficar mais tempo. Estivesses naquela reunião e vistes que eu não culpo ninguém nem culpo ele, pela confiança que temos, mas devia passar lá mais tempo, neste período, porque há ali gente que está a trabalhar mal e eu já disse, porque não sabe trabalhar bem, não é por falta de vontade, é por falta de conhecimento e ninguém nasce ensinado, é preciso se formar e é preciso no geral atingir os objetivos, não é? Agora ele está a fazer o trabalho dele e suponho que o trabalho dele vai ser um bocado o que ele faz lá no Brasil: auxiliar, alvitrar e integrar e nós temos que aprender a conviver sem ele, porque também ele não vai ficar ali a trabalhar a vida toda, até porque já está aposentado e tem todo direito de fazer outras coisas [...]. (RCA3) Se calhar chegou a altura dele [Pacheco] sair até para a sobrevivência do projeto. Nunca vai ser um projeto como ele quer, porque as crianças têm outras necessidades, os pais querem outras coisas etc, etc, etc. Chegam outros intervenientes, outros interlocutores a fazerem e a modificar aquilo que precisa ser modificado para atender a comunidade. Agora ele sempre vai estar ligado ao projeto, quer queira ou quer não. (RCA3) Eu acho que apesar de toda boa vontade dos educadores, dos orientadores educativos, acima de tudo, penso que seria necessário um filósofo, permanentemente, presente num projeto dessa envergadura. Tinha que ter alguém, um pensador, um filósofo, um pedagogo, um sonhador, essa pessoa que poderia ser o Pacheco ou não, neste caso não é... poderia ser qualquer pessoa que esteja envolvida e compreenda o tipo de sentimento que gira à volta desta escola. (RCA4) O mentor do projeto aqui da Escola da Ponte, o Zé Pacheco, provou que o projeto pode funcionar, mas ainda não provou que pode funcionar sem ele, aí a questão. Sem ele ainda não está provado que funciona. Por isso que eu digo que é preciso alguém a coordenar, um pedagogo, um filósofo, o tal sonhador, não é? a coordenar. (RCA4)	
[...]uma equipe com uma alma permanentemente inquieta. (OE1) Solidariedade sim. Baixa complacência não. Solidariedade não significa acriticismo, não significa crendice. Às vezes há um discurso da solidariedade que é um discurso que apaga as diferenças. [...] solidariedade sempre com o olhar crítico, com a coragem de olhar nos olhos das pessoas e dizer: eu sou solidário contigo, mas não posso ser solidário com isso que tu fizeste. E as pessoas confundem e lá para as tantas são cúmplices das boas coisas e cúmplices das más coisas. [...] a educação não suporta sacrifícios. [...] Eu digo aos novos: vocês podem estar aqui por trinta anos ou por mais seis meses. (OE1) Muita gente foi embora desta escola em ruptura com o Zé. (OE1) Neste momento estamos a viver uma fase em que há uma coordenação que não coordena e há um órgão de instalação que gere, neste momento, a escola [...]. (OE2) Apesar de haver uma equipa, não há solidariedade, porque quando alguém fala o outro não ouve o que ele diz, mas tá a ver o que a pessoa está a dizer e se tiver em acordo com a pessoa ouve tudo o que ela diz, mesmo que seja errado e caso não esteja em acordo, tudo que o outro diga, mesmo que tenha pertinência, tá errado. Estes vínculos de exclusividades são algo muito nefastos. Há solidariedade quando de facto se consegue perceber que o defeito do outro é a nossa projeção no outro e se isso não é possível, não há solidariedade. Pode até está no papel. Eu vejo projetos que há por ai, qualquer projeto de escola tem a	

palavra solidariedade, qualquer projeto tem a palavra autonomia, depois entro na escola e não sei onde ela está. Como é que se pode exercer a solidariedade sozinho, se os professores estão sozinhos nas salas. Como é que se pode exercer a solidariedade entre os alunos se estão voltados para a nuca do que está à frente, não pode. (OE2) [...]que as pessoas percebam que não têm que estar a digladiarem-se como pessoas e sim com idéias e que a idéia básica que faz as pessoas virem parar aqui é a idéia do projeto, dos princípios e valores do projeto, estarão a falar de princípios e projetos e não de pessoas, isso sim é solidariedade. (OE2) Há três grandes grupos [na equipe] que se relacionam de uma forma tática, neste momento, e destes três vai ficar apenas um, que será o grupo do projeto, em dois ou três anos, começando já. (OE2) É nessa gente nova que eu vejo o futuro da Escola. É gente de vinte e poucos anos, gente sem vícios, que acabou de sair do curso de formação. Depois há um grupo residual [...] aí está o projeto da Ponte, mas neste momento não tem espaço. (OE2) O trabalho diário na Ponte é muito angustioso, eu acho, porque nos envolve pessoalmente de tal maneira, que muitas vezes nós não conseguimos ultrapassar as nossas limitações e isto é muito duro no dia-a-dia e depois trabalhar em equipa é ainda outra, outro aspecto que não é fácil, principalmente numa tradição individualista que nós crescemos, não é? a aprendizagem que fazemos ao longo da vida, quer social, quer acadêmica é uma aprendizagem individualista, não é uma aprendizagem em grupo. (OE3) Quando nós vimos para a Ponte e temos que estar no mesmo espaço, partilhar, organizar, planificar em grupo, é extremamente difícil encontrar uma plataforma comum, porque ainda não nos reconhecemos todos, no projeto que estamos a viver. No dia que nós nos reconhecermos todos neste projeto, nesse dia deixa de haver qualquer problema. (OE3) É fundamental a estabilidade do corpo docente, não é? porque cada ano, principalmente a partir do momento em que foi implantado o segundo ciclo, cada ano que entrou e saiu gente tudo esteve a começar de novo, não é? e isso traz desequilíbrios, traz instabilidades e as pessoas precisam de um tempo para amadurecerem neste projeto, para conhecerem e amadurecerem, e isto não chegava a acontecer. Portanto, a estabilidade do corpo docente é fundamental em qualquer projeto, para dar continuidade a esse projeto e evoluir dentro desse projeto. (OE3) Eu dou-me bem com toda a gente, mas não sou amiga de todos cá dentro. Há pessoas com quem eu tenho mais empatia, porque temos referenciais mais comuns e, portanto, se calhar aquela pessoas eu aproximo-me mais. Isso é uma coisa, mas outra coisa é as empatias em termos de trabalho, em termos de projeto, em termos daquilo que nós aqui dentro da escola defendemos. São coisas completamente diferentes e aí eu penso que não pode haver mais empatias nem menos empatias. É assim: nós temos um referencial e é nesse referencial que nós devemos nos encontrar. Agora, nós somos todos seres imperfeitos e isso às vezes não se consegue demarcar os campos. Aquele velho lema: 'trabalho é trabalho e conhaque é conhaque', não é? nem sempre no dia-a-dia é possível. (OE3) As pessoas das outras escolas dizem: 'olha lá, são os tolinhos da Ponte', porque nós vestimos mesmo a camisola. [...] aqui é uma implicação constante. (OE3) [...] Que saiam dois, três professores por ano, quatro, cinco ainda vá lá, agora não pode dar entrada sete, oito, nove dez professores no mesmo ano, não pode, que dizer, tem que haver o tempo para o professor perceber, minimamente, onde é que está, não é fácil isto, não é fácil isto. (OE4) Há o pessoal que está numa fase mais inicial, que é uma fase quase da prática pela prática, portanto isso existe e nós estamos a fazer assim; há o pessoal que está na fase que vai compreendendo porque aquilo interessa para os alunos; há o pessoal que já está numa terceira fase, que já percebe qual o interesse para os alunos e qual o interesse para os professores e há algum pessoal que está numa fase mais elevada, que é: percebe tudo e está a tentar fazer melhor, fundamentadamente. [...] Não é muito fácil chegar à quarta fase. Acho que é muito, muito complicado. (OE4) Estavam todos os professores lá de cima, cá no João de Deus [espaço da Escola], para se aproveitar um pouco os recursos. Não é possível os miúdos irem trabalhar na dimensão artística e o pessoal [professores do espaço] ficar sem fazer nada, isso não é possível. É uma questão que eu já estou a falar há algum tempo [...]. O que eu gostaria mais e que nós temos que caminhar pra isso é realmente a parceria no trabalho todo. (OE4) Os coordenadores não têm tutorados, porque as reuniões de tutorias são as quartas pela	**Equipe**

manhã e é o tempo que o pessoal precisa para definir o que vai acontecer na quarta-feira a tarde, na reunião da equipa e perceber um bocadinho o que está a acontecer em cada núcleo [...], na escola toda. (OE4) Muitas coisas que nós queremos que os alunos façam, nós não fazemos, por exemplo: que eles levantem o braço quando quiserem falar e numa reunião geral fica difícil, é complicado se as pessoas não levantarem o braço para falar, é complicado. Agora as pessoas têm que perceber o que para nós é preciso, para perceberem porque que para os miúdos é preciso [...]. Muitas coisas funcionam pra nós porque funciona pra eles. (OE4) A carga horária é igual pra todos, mas o salário não é igual pra todos. (OE4) Neste momento a coordenação do projeto oficialmente não existe. Enquanto os órgãos que estão previstos no Contrato de Autonomia não estiverem instalados, a coordenação não existe, oficialmente. O trabalho da coordenação é feito por delegação da Comissão Instaladora, não é? Quando estiver em função dos órgãos, o coordenador receberá mais [salário], porque será obrigado a dar exclusividade. Neste momento o coordenador poderá estar na Ponte e trabalhar em outro sítio e a partir do momento que os órgãos estiverem instalados passa a pertencer aos órgãos de gestão e passa a ser obrigado a dar exclusividade. (OE4) O ano que eu entrei foi o ano em que entraram muitas crianças novas para este projeto, também estavam a adaptar-se a este projeto. O que me ajudou aqui a ultrapassar tudo isto é que eu não estava sozinha, não estava sozinha no espaço, só com os miúdos. Estar com alguém, partilhar idéias, trocar idéias, acho que isso é o melhor. (OE5) A relação entre nós não é fácil. Há muitos pontos de vistas aqui. Há muitas maneiras de ver o projeto, mas os diferentes pontos de vistas pra mim é ótimo. Não ser tudo da mesma forma. Acho que isso pode ser produtivo. Agora, numa equipa grande é normal que a gente se sinta mais próximo, eu sinto uma maior proximidade com as pessoas com quem trabalho e lido diariamente. Há pessoas que eu não vejo, porque estão em outros espaços, com outros miúdos. Há pessoas que não vejo, pronto, é normal. [...] o fato de estarmos em espaços diferentes, de núcleos diferentes, com miúdos diferentes [...]. No núcleo as relações são mais próximas. (OE5) Acaba por existir mais solidariedade com aquelas pessoas com quem a gente convive mais no dia-a-dia. Eu não tenho atitudes de solidariedade com os colegas da Consolidação, a não ser ao nível pessoal, porque eu não tenho grandes oportunidades. [...] Esta escola é muito complicada, é muito difícil, exige muito dos professores. Nós muitas vezes discutimos entre nós, mas discutimos forte e feio, mas isso é como um casamento e nós acabamos nos amando. Todos nós estamos aqui, porque queremos o melhor para os miúdos e nisso eu ponho a minha mão no fogo. Há sempre muito respeito entre nós. Isso é um casamento e andamos sempre a discussão. (OE5) Há tantas coisas que é preciso resolver que não tem havido, e isso faz falta, aquele espaço de reflexão [...] não tem havido este espaço pra gente trocar informações, questões pedagógicas do projeto, questões que é preciso discutir, os dispositivos pedagógicos, a nível teórico, digamos assim. Surge às vezes em reuniões de núcleo ou de dimensão [...] mas muito pouco. Faz falta. (OE5) Estamos numa fase que ninguém está satisfeito e também acho que muitas vezes se nós parássemos e pensar um bocado e comparar um bocadinho com as outras escolas, nós viríamos pra cá realizados, porque às vezes estamos sempre a querer mais e as coisas nunca estão bem. (OE5) Sente-se muita falta de uma formação prévia para este tipo de ensino, não é? tanto na parte pedagógica, em termos gerais, como na parte mais específica [...] trabalha-se pouquíssimo o trabalho por competências em qualquer área [nos Cursos de Licenciaturas]. (OE6) Eu sempre vi a Escola da Ponte como uma grande equipa, que funciona em equipa, que se articula da melhor forma possível não é? que une esforços e que de certa forma se unifica em determinados comportamentos, não é? Que o grau de exigência para os meninos seja o mesmo, que as pessoas têm as mesmas compreensões sobre educação, sobre pedagogia e que acreditem no projeto. (OE6) Há vários aspectos que dificultam um bocadinho a harmonia. Quais são? Que queiramos ou não a instabilidade do corpo docente desta escola tem sido imensa. Nem todas as pessoas que cá chegaram têm um embasamento no projeto igual aos outros, igual ao restante, não é? ou mesmo internamente, as pessoas vão alterando as suas perspectivas em relação ao projeto. Aquilo que um valoriza nem sempre é o que todos gostariam que fosse. (OE6)	

De que maneira seria importante à formação? ou prévia à entrada, a ingressar no projeto ou mesmo durante toda a estadia aqui, porque eu acho que isso é importante. Isso é, em todas as reuniões nós falamos mais do projeto em si. Quando começamos a pensar e a discutir, a desconstruir cada pontinho do projeto, cada assunto, cada aspecto, é interessante, porque apesar de termos, termos por vezes perspectivas diferentes e interpretações diferentes do próprio projeto, não temos interpretações diferentes do que se pretende, mas ao nível processual, como pôr em prática? Às vezes isso é que é mais, porque o projeto não diz explicitamente como, como vamos desenvolver determinadas aspectos, não é? (OE6) Eu acho que não são todos que acreditam no projeto, nem sempre acreditam e na mesma forma de o realizar, de o desenvolver, portanto, eu acho que essa formação poderia ajudar, sem dúvida alguma. (OE6) É complicado quando as pessoas estão a assumir, simultaneamente, mais do que um papel [...] as tomadas de posições que, a partida passam por uma administração, nem sempre são entendidas da forma mais natural. (OE7) A entrada de muitos orientadores educativos por vezes com percursos anteriores em escolas comuns, outros a iniciar, portanto, sua carreira, por um lado poderia ser uma opção a quebrar a rotina ao nível das experiências, contudo, o número de orientadores educativos começa a ser demasiado para que a equipa possa funcionar como um todo. (OE7) Penso que neste momento se cultiva muito o não dito, para alguns colegas que cultivam muito mais o não dito, do que a sinceridade, do que a franqueza, relativamente para algumas reuniões poderá ser diferente, mas por vezes centra-se muito numa cultura do não dito, do dito em pequeno grupo, do dito só em alguns grupos e pra mim cria um constrangimento. [...] tem a ver com cada um, por vezes, não sei, é escassez de argumentos [...]. (OE7) Eu vejo o futuro da Ponte nas mãos desses novos, porque não têm feridas e eles vão conseguir, vão conseguir [...] (OE8) Tem que haver formas de cativar as pessoas, para que as pessoas se sintam bem aqui, para arregaçarem as mangas para darem respostas a este projeto. Com entradas e saídas, filha, como agora, com esta entrada grande de alunos e professores, é muito difícil. (OE8) Estando em equipe, o partilhar, sei lá, ou termos que aceitar o outro, em prol de, de... por exemplo: eu tenho uma sugestão, eu tenho uma proposta, mas a proposta da outra colega foi votada e foi aprovada, eu tenho que a respeitar, as coisas são abertas, eu tenho que a respeitar e pensar que se a minha ficou em segundo plano, tudo bem. Isto é muito difícil para um ser humano, isto é muito difícil e aqui nós temos que aprender, enquanto que nas outras escolas não. Na outra escola eu era a detentora do saber, era única, só tinha os meninos comigo. Aqui não, isto aqui é desde às oito e meia até às quatro, nós temos que estar sempre atentas ao outro, sempre, o respeito pelo outro. É muito intenso, é uma escola muito absorvente, é uma escola que nós temos que gostar mesmo de estar aqui, porque isto não é fácil, o trabalho em equipa é muito complicado, é muito difícil. A pessoa tem que amar mesmo isto. Ou ama ou não agüenta, não há meio termo. Aqui tem que se criar uma cultura que as pessoas cheguem e comecem a se sentir em casa. (OE8) Nesta escola, como em qualquer outra escola, acho que há lacunas graves em termos de formação inicial de professores, acho que há lacunas graves. Acho que quem cair aqui na escola, com uma determinada formação, que nós sabemos como são as formações nas escolas superiores de educação, há muitas lacunas, umas mais outras menos, mas com formações também diferentes. Agora, o exercício que o professor que chega aqui precisa de fazer, é um exercício que, por um lado não é fácil, porque exige muito da pessoa, não é? mas eu acho que é urgente, que o tem que fazer, que é: perante o projeto que a escola propõe, não é? partindo da sua análise e da sua vivência diária do projeto, tentar saber o porquê que faz assim, o porquê das coisas e eu acho que é ai que a grande maioria das pessoas está a falhar, ir ao fundo nas questões. [...] perceber o quê que está por trás de um 'Eu Já Sei' ou o quê que está por trás da valorização da autonomia, saber porquê, que isto está na raiz conceptual do próprio projeto. (OE9) [...] a discussão conceiptual sobre o projeto [na equipe] fica quase sempre para o segundo plano, e a reflexão. (OE9) [...] as pessoas confundem as questões pedagógicas com as questões pessoais. Acho que essa é uma das questões que, neste momento, está a comprometer o projeto. Acho que as questões pessoais estão a sobrepor as questões pedagógicas, que mexem com as pessoas e com a forma de estar das pessoas. [...] enquanto tiver a confundir o que é pedagógico, o que é o projeto e o que é está com os miúdos, com as questões pessoais, não vamos deixar de	

atrapalhar. (OE9) Neste projeto a descontinuidade acontece, necessariamente, porque é assim: este projeto exige que as pessoas se identifiquem pessoalmente. Quando não se identificam vão-se embora e acho que a grande maioria das pessoas que não continuou foram pessoas que não quiseram continuar. O ano passado havia pessoas que queriam continuar e não continuaram, mas nos anos anteriores foram muito mais as pessoas que se excluíram, porque não conseguiam trabalhar nessas condições. A escola precisa de pessoas realmente motivadas por este projeto. (OE10) Como é que se espera que aja um clima e intimidade numa reunião [da equipe], com pessoas de fora, Com bloco de anotações na mão? Não se espera. É mentira. (OE10) Eu acho muito importante a continuidade, muito, muito importante, que aja estabilidade, estabilidade quer dizer: que as pessoas se conheçam muito bem, que aja um trabalho, que este trabalho é um trabalho que vai se conhecer muito na prática, também, apesar de tu podeis ler, teoricamente, conhecer, dominar as técnicas, etc. Eu acho que tu demoras muito tempo a perceber como ele funciona. Também acho que tem muito a ver com um problema da escola. Acho que a escola nunca faz um bom acolhimento aos professores novos, na minha opinião. Não faz nada de muito intencional, isto é, quando chega um professor novo, e agora chegaram muitos professores novos, acho que houve uma reunião no início do ano com eles, para explicar mais ou menos por alto, mas não houve um acolhimento que eu acho que tenha sido realmente importante, como, se calhar, agora está a haver, discutir o projeto educativo. Eu acho que qualquer professor novo que está aqui precisa de algumas sessões de esclarecimentos, discussão sobre o projeto educativo, sobre as regras da escola, sobre a própria história da escola, apesar de quem entra aqui já sabe, em princípio, alguma coisa disto, não é? mas, acima de tudo é muito importante a continuidade, que as pessoas se conheçam bem, porque este é um modelo muito orgânico. É pouco hierarquizado porque é muito orgânico, não é? As estratégias vão surgindo e vão criando dinâmicas diferentes. Não é, digamos, não é a orgânica, a organização que domina as dinâmicas é o contrário: as dinâmicas vão se criando e de repente sentimos necessidade de organizar a escola daquela maneira. Portanto, o processo é oposto, não é? Pra isso é importante que as pessoas estejam à vontade neste contexto e umas com as outras. Esta equipa só funciona se tiver boas relações pessoais, não é? se houver um bom ambiente pessoal, uma boa atmosfera de confiança. As pessoas têm que se conhecer minimamente. (OE10) Altos e baixos [na equipe], quando há pouca ou muita gente, há sempre e é normal, principalmente agora, que somos mais. (OE11) [...] nós somos nossos piores críticos, porque estamos constantemente a tentar uma melhor forma de conseguir outras coisas ou as mesmas coisas de uma maneira, por um caminho diferente, certo? (OE13) Aqui eu não sou professora, eu sou educadora. Não sou uma professora empatada, não sou aquela pessoa que vem, trabalha uma hora, duas com cada turma e vai embora pra casa e vai pra casa produzir texto e vai pensar o que fazer no dia seguinte, não sou. (OE13) Esta equipa é majoritariamente nova. São pessoas que, com todo respeito, não têm uma cultura da Ponte, têm uma cultura de outras escolas e para essas mesmas pessoas é muito mais importante, porque ainda não tiveram tempo de habituação, de ver, de perceber o projeto, porque não é fácil. Cláudia, não é fácil entrar no portão da escola. Nós temos que estar atentos a tantas coisas, tem que se criar as rotinas. Eu tenho que estar atenta, todos temos, ao papel que está no chão, porque se ali tiver uma criança, a criança tem que perceber que o papel não pode estar no chão, percebes? Nós temos que estar atentos aos miúdos que estão aos gritos, porque não devem estar aos gritos, nós temos que estar atentos a entrarmos calmamente e não corrermos ou se vemos um miúdo a correr não permitirmos que isso aconteça, nós temos que estar atentos à lista dos direitos, nós temos que estar atentos aos mapas de presenças [...] se um estar atento e o outro não está, as coisas não vão correr da mesma forma, percebes? (OE13) É preciso criar estabilidade numa equipa. [...] tem que ser uma equipa coesa, as atitudes têm que ser as mesmas e é preciso o binômio que eu aprendi nesta escola: carinho e firmeza. [...] eu não posso é permitir, enquanto orientadora educativa, de estar aqui no refeitório e ver um miúdo aos gritos passar, a correr e porque estou na hora do meu intervalo não agir e fazer de conta que não o vi. (OE13). Ao estar neste projeto eu assumi um compromisso e esse compromisso denota pra mim: cumprir o projeto, não é? Claro que eu não cumpro cegamente, eu vou e coloco que questões	

e ainda bem que as coloco, porque se as não colocasse continuaria a pensar que eu tinha sempre razão e se eu ouço o colega eu posso, nesta altura, quando estou a comunicar , por isso que eu digo que a comunicação é fundamental, eu posso perceber que há outras perspectivas ou posso perceber que a outra é que está certa ou então que estamos ambas certas. (OE13) Eu procuro sempre fazer o melhor. Agradar a todos. (AE) Agora são muitos professores. É muito diferente de quando eu cá cheguei. (AE) Agora eles optaram por toda quarta-feira fazer as reuniões, porque antes todos os dias tinham reuniões e saiam daqui perto de oito horas da noite e quem tem filhos em casa não gosta, porque isso é um bocado prisão. (AE) Na Ponte não se aprende a trabalhar da noite pra o dia. É preciso muito empenho, muita força de vontade, querer fazer diferente, pensar nos alunos e uma capacidade enorme de reagir às mínimas coisas, não é? Portanto, não é fácil, porque há muitas variáveis, não é? porque também não se pode exigir que um orientador educativo de repente aprenda tudo [...]. (RCA1) Aquilo que eu vivi [no começo] vinha muito apoiado, baseado naquilo que eu conhecia, naquilo que eu fui informado do passado recente e isso pra mim era quase como que entrar num oásis relacional. Era, era, era considerar que numa sociedade egocêntrica, egoísta e dispersa, a partir do momento que entrava nos portões da escola passava a estar numa sociedade cívica, social, aberta, franca, desinibida, descontraída, descomplexada, sem preconceitos. E, depois de se ter desenvolvido aquela luta pela manutenção do terceiro ciclo, pela construção de instalações próprias, houve clivagens, houve também, eu penso que, uma desestruturação da escola nos educadores, porque havia professores e professoras com uma experiência já, do projeto, de alguns anos e por diversas razões, umas válidas e outras não, nem tanto, foram saindo, foram sendo substituídos. E, não pondo em causa o conhecimento ou o profissionalismo e as capacidades de ninguém que tenha pra cá vindo, eu acho que se descaracterizou bastante, por este motivo e então o relacionamento é até um dos motivos não é? e então o relacionamento entre os próprios colegas entre si e então a relação pais e escola passou a ser diferente. (RCA2) Aqui nesta escola, a partir do momento que alguém se considere mais importante ou melhor do que... tá tudo estragado e se isso disseminar, pior. E se não se for capaz de perceber que se é só um elemento de... e que o papel aqui não é mais do que contribuir para... ou então abster-se puro e simplesmente, distanciar-se para se não ajudar não vir prejudicar, enquanto não houver essa consciência, não vai ser fácil desenvolver um projeto com essas características.(RCA2) [...] passada a fase complicada do alargamento ao projeto, agora está muito mais dentro da equipa aquelas possibilidade [...] e tem que começar a trabalhar em termos pedagógicos, em termos de projeto, em termos daquilo que os pais querem. (RCA3) Nas grandes incorporações, nos grandes projetos, há sempre mutações. Se calhar precisaria se fazer o que se faz nas grandes empresas nos recursos humanos: aqueles que tivessem um desempenho abaixo, os últimos 10% de cada avaliação saiam, ainda que servissem, mas saiam, que era para vir outros 10% que é pra aplicar coisas novas e irrigar um bocado a equipa. Essa parte não diz respeito a nós, percebes? Queremos estabilidade, que é mais do que importante. O fato de ser recrutamento direto, enquanto que nos outros é concursos público e é o que calhar, aqui é direto. É exatamente pra isso, pra se ter a estabilidade da equipa, pra equipa aprender a metodologia de trabalho e estabilidade e ficar. (RCA3) A entrada de novos professores, que é também uma falta desta escola, que eu penso que deveria haver uma fase preparatória para os novos ou mesmo que fizessem um estágio para perceberem como é que funcionava. (RCA4) O fato dos professores se empenharem, trabalharem mais, terem, trabalharem métodos inovadores assusta os outros [professores das outras escolas] e os outros não gostam. (ERCA) Há muito medo nesta escola, que é uma coisa muito desagradável, que é muito desconfortável. Há muito medo. Aliás é curioso porque uma parte das pessoas agem de uma maneira quando o Zé cá está e age de outra quando ele não está. As pessoas têm medo pelo seguinte, porque, sobretudo as pessoas mais jovens, que é a maioria que cá está, [...] então a avaliação vai depender muito das informações que o Zé canaliza para a coordenação, porque há um grupo de pais que o Zé influencia e para alguns pais ele é uma espécie de Deus. É um sábio, é um sábio e, portanto, sempre que é necessário o Zé convoca esses pais e, portanto, a margem de manobra é estreita. (OE1)	

A equipa é quem avalia, mas eu sei também que neste momento a opinião que eu der é determinante e vou dar opinião e há pessoas que vão embora. Tá vendo como eu sou? É assim. Elas têm consciência disso. [...] a democracia tem contradições. Eu assumo as contradições. Não há democracia sem pessoas democráticas. Eu aprendi algo no tempo da ditadura. Aprendi uma coisa no tempo da ditadura, que é muito triste e muito feia: é que estou cansado de vitórias morais e de derrotas imorais. E que se eu fosse igual a mim próprio no tempo da ditadura, hoje estaria morto como a maior parte dos meus amigos foram mortos por ai. Eu resisti, para me vingar e as regras são essas. Isso me incomodou muito e continua a me incomodar, porque há um pragmatismo que muitas vezes foge aos ideais, foge aos valores. Quando se trata de fazer o melhor para as crianças, adulto que não saiba sê-lo, vai embora. [...] se eu percebo que aquele professor está a ser negativo, prejudicial ao projeto, eu tenho um primeiro movimento, ai tenho que dizer: aproximo do professor e pergunto: ques ajuda? Que que tu me entende? Ques fazer assim? Dou essa possibilidade. Não sou um ditador, eu fui contra e sou contra a ditadura. Agora se o professor se instala naquela idéia de que se eu fiz assim quero lá saber, estou aqui, estou perto de casa, comigo não funciona. (OE2) [...] Há medos de mim, também, da parte de algumas pessoas, que eu apareça numa sala, por exemplo, como eu faço. Quando eu entro as pessoas ficam diferentes. Eu noto isto. (OE2) Nos finais de período 99% dos pais vêm cá, não digo que é 100%, mas 99% vêm cá e o outro por cento se não aparece no final do período aparece um pouco mais a frente ou já apareceu antes. Os pais, pelo menos nos finais de período, vão acompanhando como é que os filhos estão e a grande maioria mesmo fora do final do período acompanha, portanto, normalmente, no final do ano não há surpresas. [...] o que o Ministério nos obriga e que nós não gostamos, é no final do quinto e no final do sexto somos obrigados a dar notas aos alunos, que não faz sentido nenhum, mas pronto, o Ministério diz: 'porque os alunos podem mudar de escola e tem que levar uma pauta com as notas e tal.' Portanto, o Ministério nos obriga, aliás ao final do quinto, sexto, sétimo, oitavo e nono ano. [...] o Ministério nos obriga só ao final do ano. Nas outras escolas é ao final de cada período: no Natal, na Páscoa e depois no final do ano, são obrigatórias as notas. Aqui nós só fazemos no final do ano. Ficam registradas ali e nós mostramos aos pais e os pais são quem decide se querem mostrar aos filhos. Nós não damos quase importância nenhuma a isso, quer dizer, é um sacrifício estar a fazer isso, porque é uma coisa que para o trabalho que fazemos não faz nenhum sentido, mas pronto o Ministério nos obriga. (OE4) Há alunos que por mais que se esforcem nunca vão ter condições de ter uma nota cinco [nota máxima em Portugal até o nono ano. A partir daí é 20], se forem comparados com os outros, por mais que se esforcem. [...] no próximo ano eles continuam o trabalho de onde pararam. No final do quarto ano, do primeiro ciclo nos perguntamos: se esse aluno sair daqui e for para outra escola é capaz de agüentar o quinto ano? É? se não for fica mais um ano no quarto. No final do sexto fazemos a mesma pergunta em relação ao sétimo. É capaz ou não é capaz? E isto mesmo vamos fazer no final do nono. Se ele passar é capaz de agüentar ou não? Sobretudo do quarto para o quinto é muito importante, porque se não estiver preparado para agüentar vai encostar e reprovar ano após ano, após ano, sobretudo no final do quinto ano é preciso ter um bocadinho de mais cuidado com tudo isso. (OE4) Outro aspecto que eu também acho que pode afetar um bocado o sistema de relações, é a avaliação que integra o corpo docente, não é? Todos nós temos por certo ser constantemente avaliados, mas aqui nesta escola isso tem um impacto diferente do que noutra escola pública, não é? Todos nós tememos por bem, poderá ou não ter algum efeito sobre a nossa permanência aqui no projeto e eu acho que isso é fundamental para a escola. É preciso que as pessoas também saibam gerir as suas emoções [...]. Sinto, sinceramente, acho que tenho sentido da parte, nas próprias discussões tenho sentido um bocadinho receios de algumas, algumas intervenções com medo de se ter alguma retaliação mais tarde. Isso é com alguma tristeza que eu digo, mas tenho sentido. (OE6) Essa avaliação foi feita [do ano letivo anterior] à luz do perfil do Orientador Educativo que consta no Regulamento Interno [...]. O processo foi realizado pelo Coordenador do Projeto, os Coordenadores de Núcleos, a Comissão Instaladora e também esteve presente o professor Zé Pacheco [o Grupo de Avaliação]. (OE6) No fundo, o quê que acontece? Ao longo de todos esses anos nunca foi feita uma avaliação dessa forma, não é? Algumas pessoas acabaram por sair porque ou não se identificaram ou porque sentiram que gostariam de desenvolver outros projetos pessoais, não é? e profissionais, noutros contextos ou as mais variadas razões. Agora, a própria escola dizer	

quem achava que tinha um bom desempenho, isso nunca tinha acontecido, não é? E eu espero, sinceramente, que esta avaliação não volte a ter tão cedo com os resultados que teve, porque primeiro significa que muitas coisas iam mudar, depois, depois, porque, porque envolve que no ano seguinte, não é? muita gente nova entra em grande número e depois começa tudo de novo. (OE6) Por um decreto, algo mais burocrático que o Ministério nos diz, cada professor que é contratado, tem que fazer no fim do ano letivo uma avaliação do seu desempenho, enquanto nesta escola esta avaliação de desempenho não tem em vista, como no restante, pronto, não tem claro determinados aspectos. (OE6) Quando nós fizemos a avaliação, que as pessoas foram convidadas a irem embora, foi uma das coisas que me marcou muito, também a mim, percebes? Foram embora oito, mas três foram por iniciativas próprias e cinco foram convidadas a sair. O Zé quase não esteve nesse processo, quase não esteve enquanto palpável, percebes? Ele não estava, mas teve mais peso do que eu, que estive. Não estou a falar de mais ninguém, estou a falar de mim. E isso vai continuar, isso vai continuar. (OE8) Nós ficamos muito gratos, muito contentes quando nós conseguimos o contrato de autonomia, porque todos os anos dependíamos sempre da boa disposição, da má disposição de quem assinava os destacamentos, porque podiam nos transferir por qualquer motivo, portanto, estávamos sempre na corda bamba, não é? agora não, porque é a própria escola quem tem o poder de mandar ou não embora. (OE8) [...] Eu não posso pensar que a pessoa vai chegar no meu espaço e vai só avaliar-me, ó com essa intenção. Eu tenho que pensar que vem para me ajudar, porque nós fazemos asneiras todos os dias, toda gente. (OE8) [...] eu acho que toda gente [da equipe] olha para o Zé Pacheco com muito respeito, com muito receio, até, quando ele entra nos espaços. As pessoas, pronto, já tenho ouvido que, nem sabem como devem estar e quando eu ouço isso eu digo: ou filha, ficai como sóis. Sejam vocês! Porque eu acho que deve ser horroroso, para a pessoa, mudar as atitudes quando chega alguém. Eu digo: vocês podem estar a fazer uma asneira muito grande aos olhos do professor Zé Pacheco, mas vocês estão a fazer o melhor, o vosso melhor. Sintam-se bem, sintam-se, mas nota-se que as pessoas mudam. (OE8) A descontinuidade é importante, isto é, não é a descontinuidade que é importante, a avaliação de desempenho é importante, quer a auto-avaliação, quer a hétero-avaliação, portanto, é importante nesta escola que as pessoas sintam e todas as visitas sintam que, o trabalho delas é valorizado ou não, é reconhecido ou não e que a escola tenha mecanismos de avaliação, pronto, coisa que esta escola também não tem, não tem bons mecanismos de avaliação, não tem avaliação sistemática de desempenho dos professores. A avaliação foi feita em cima de alguns critérios, mas não foi uma coisa que eu acho que tenha sido bem feita, clara, deixou muitas dúvidas e etc. A avaliação está ainda muito mal pensada nesta escola, ainda, porque é uma coisa nova. Depois, como é uma escola pouco hierarquizada, em princípio quem faz a avaliação são as chefias numa organização, as chefias ou então os colegas, não é? mas, quem no fundo faz a avaliação final em princípio é uma chefia, não é alguém com quem tu convives diariamente, não é essa pessoa que toma a decisão e aqui acontece isso, o que é muito grava para as relações pessoais. Tu sabes que quem decidiu foi o teu colega, que trabalhaste ao lado dele e alguns têm o poder da decisão e outros não. Então pode haver alguma injustiça, sentimento de injustiça. (OE10) A descontinuidade foi boa numa coisa: a partir de uma avaliação de desempenho, que obriga as pessoas a estarem dinâmicas, a se informarem, estarem atentas e vivas, não é? Não há comodismos nesta escola, isto não há. Por outro lado cria muitos medos, principalmente nas pessoas novas, muito medo, às vezes, de afirmar as suas posições. Têm medo de no fim do ano saírem, então, por outro lado, obriga a haver o comodismo, porque às vezes as pessoas querem dizer alguma coisa, mas não dizem para não perderem o emprego. [...] constrange as pessoas a não dizerem tudo o que pensam. (OE10) Acho que deve prevalecer a estabilidade e deve prevalecer o bom senso, porque uma coisa que aconteceu e que foi uma falta de bom senso, foi: não se muda a metade de uma equipa, isso é uma questão de psicologia das organizações. Não se pode mudar a metade das pessoas, eu nem sei em termos teóricos, nem sei, mas pelo menos uma parcela muito grande, três quartos das pessoas têm que permanecer estáveis, principalmente num projeto como este. (OE10) A avaliação, em princípio, é com base no perfil do orientador educativo. [...] eu acho que	

pouco gente vai querer fazer parte disto. Acho que será até um problema, porque pouca gente vai querer fazer parte disso, porque deixa desconfiança, deixa muitas coisas. (OE10) [...] a escola estando aberta é uma maneira de estar em avaliação constante. As pessoas que estão a trabalhar têm muito mais cuidado em fazer seja o que for, porque sabem que vai ter ali, a observar, pessoas que sabem da matéria, percebes? Tudo que é mais aberto obriga o outro a ter um tipo de cuidado nas mais diversas tarefas, porque sabe que está a ser observado. (RCA3) Por causa de dois, ou três ou quatro pessoas que não correspondem eu não posso prejudicar 170, 180 [...]. Aos poucos vai ter que se gerir dessa maneira: serve? Bem. Não serve? ... e mais do que isso: a pessoa pode ter mais vontade possível, tem que trabalhar bem e antes disso: tem que se identificar bem com o projeto. Aqui não pode ser uma agência de emprego. Não pode ser salvaguardas para algumas pessoas que não arranjam emprego em lugar nenhum, portanto, têm que se identificar e têm que provar que estão identificadas. (RCA3)	
Temos as condições para assumir uma autonomia plena, porque são os pais que estão à frente da escola e é aí que está mais uma inovação. Não há nenhuma escola pública que tenha os pais à frente. Os pais não dependem do Ministério e podem dizer que não ao Ministério, o professor não pode. O professor tem o dever da obediência hierárquica, mesmo que discorde da ordem do Ministério, tem que cumprir. (OE2) Realmente tem que existir investimentos, no sentido de recuperar uma relação que existia antes, porque a relação que existia na Ponte, com os pais, era uma relação extraordinária, quer nos encontros, os pais vinham aos encontros e os encontros, as tais reuniões que fazíamos mensais e os pais eram muito próximos, quer dizer, não havia distanciamento, discutia-se nas reuniões de uma forma muito próxima e às vezes até simples, que tinha a ver com as pessoas que tinham aqui os miúdos. E esta orientação mais administrativa que eu falei atrás também tem tido os seus reflexos nos contatos com os pais e eu sinto que, no momento, vêm menos pais às reuniões e isto é um indicador muito negativo, na minha opinião, quer dizer, porque os pais são os grandes impulsionadores deste projeto. Foram eles que tocaram para frente quando as coisas se complicaram. [...] quando as coisas complicam, eles estão cá, isso aí é um facto. (OE3) Os pais preocupam-se muito, quer dizer, nós temos, temos crianças de níveis sócio-culturais muito diferentes e econômicos muito diferentes e, portanto, também, as expectativas que os pais têm perante esses miúdos também são muito diferentes. Em níveis mais elevados os pais querem muito que eles aprendam muitos objetivos e nós conversamos com eles e dizemos: mas há outras competências que eles também precisam de aprender, não basta só a quantidade de objetivos que ele aprendeu. 'Pois, tá bem, eu acho que sim', mas há uma grande ansiedade exatamente por quê? Porque eles pensam muito na faculdade, a faculdade influencia muito os alunos, neste sentido. Portanto, essas expectativas também passam muito para os miúdos. Depois há pais, eu agora no atendimento, tive o pai de uma criança que está aqui pela primeira vez e que me disse uma coisa muito engraçada. Eu perguntei-lhe: o quê que acha? como é que ela está, já que está aqui a pouco tempo? E ele disse: 'eu estou muito contente com esta escola' e eu disse: é sim? E ele disse: 'sabe por quê? Porque a minha filha vem feliz e vai embora feliz e isso basta-me. É o fundamental'. Agora, é evidente que os pais têm a preocupação que as crianças aprendam e quando isso não acontece, para eles é muito complicado de entender, por vezes a dificuldade está mesmo na criança. (OE3) Este ano os alunos que entraram, pelo menos os que entraram para a primeira vez, uma parte deles os pais escolheram mesmo o projeto, porque queriam. (OE4) É preciso encarar os pais um pouco mais como parceiros: a escola e os pais a trabalhar com um mesmo e não tanto os pais estarem a auxiliar a escola. Acho que existe um bocado essa idéia que os pais são importantes nos percalços da escola e eu acho que era mais importante que a questão fosse colocada mesmo como parceria, ou seja, a escola é importante para auxiliar os pais e os pais são importantes para auxiliarem a escola. Acho que importante colocar as coisas assim do que como está neste momento. (OE4) É importante que os pais digam o que estão a pensar, mesmo que digam alguma coisa que desagrada, numa reunião, do que estejam a pensar numa coisa e não me digam, não é? Às vezes não é muito agradável, mas é preferível, não é? É preferível. (OE4) Uma coisa é os pais em reunião, os pais enquanto Associação, outra coisa é os pais quando estão a falar com o Tutor, são momentos diferentes. Há alguns que ainda não se sentem a vontade pra falar numa reunião, não é? [...] mas eu acho que é preciso que haja mais abertura	**Famílias**

pra isso, acho que é preciso. (OE4) No início eu fazia muita confusão sobre a participação que os pais tinham na escola. Eu não estava habituada, mas depois vi as vantagens, no início você não ver muito. É diferente. Eu não sei explicar muito bem. A participação deles pode ser benéfica pra eles e pra nós, porque na outra experiência que eu tenho é que os pais só iam lá quando havia problemas [...]. Aqui eu posso dizer que tenho uma relação mais próxima com algumas mães e pais. Aqui, entram, falam. É diferente. É completamente diferente e acho que isso é muito benéfico. (OE5) Os pais, geralmente, preocupam-se sempre, se: 'o meu filho está a ler?, o meu filho não ler, o meu filho ler muito mal.' É a leitura e a matemática. A maioria do pai preocupa-se com isto, se o miúdo ler ou se não ler. (OE6) Foi uma luta dos pais o alargamento ao projeto, dos pais e claro, obviamente, nossa também [...]. (OE8) Quando os pais fizeram um abaixo assinado para o Ministério da Educação só podia manter até o sexto ano, primeiro e segundo ciclo, e o Ministério achou por bem alargar até o terceiro ciclo, para chegarmos até o nono. Entretanto, houve eleições, outros partidos, outras políticas. Quem chegou achou que a Escola da Ponte, porque o parque escolar aqui da Vila das Aves, não necessitava de outra escola até o terceiro ciclo, porque havia equipa das escolas sub-aproveitada. Entretanto, a razão do alargamento do projeto era por razões pedagógicas, não era por razões de parque escolar. Chegaram outros senhores da política e acharam por bem tirar e foi a partir daí começou uma luta muito grande. (OE8) Os pais são umas pessoas adoráveis. Eu tenho o maior respeito pelo presidente [da Associação], por exemplo, tenho o maior respeito por ele. Foi uma pessoa incansável na luta. Aquele homem, eu não sei como foi que ele conseguiu gerir o tempo dele [...]. Mas depois eles também ficaram contaminados com esse, com essa..., há erros dos dois lados. (OE8) Têm, têm, têm, sem dúvida alguma têm, os pais têm muita influência. Agora, por exemplo, o terceiro ciclo só foi possível por conta dos pais, porque senão nunca teria sido possível. Têm um poder muito grande, ao nível crítico mesmo, até porque, para o Ministério da Educação é sempre muito importante, às vezes é mais importante os interesses dos pais, do que propriamente o interesse de uma escola, não é? ainda mais os interesses pessoais de alguém, portanto são fundamentais. (OE10) Estamos muito mais próximos dos pais dos nossos tutorados. (OE11) Há muitos pais que vêm aqui dizer que acreditam no projeto e tanto é que os filhos continuam, não é? Eu compreendo que aqui vêm muito mais pais em relação a qualquer outra escola. Não dá para fazer comparações. Nós chamamos os pais mais ou menos mensalmente e os pais vêm à escola, mas as outras escolas chamam os pais, sei lá, de três em três meses e isso é só para lhes entregar aquela fichinha de avaliação e quase não há conversa nenhuma. Nós tentamos tentar uma relação. (OE12) [...] ele [o Pacheco] conseguiu fazer os pais sentirem que fazem parte da escola e não virem para as reuniões só para ouvir falar mal do filho. (OE13) O Zé Pacheco sempre nos transmitiu, a nós, que os pais que tinham uma relação aberta e que a escola tinha sobrevivido graças a essa relação extremamente aberta e, simultaneamente, tipo reforço e eu também sempre acreditei nisso. [...] acho que é muito mais fácil nós percebermos que na educação tem que haver, no mínimo, o aluno, o professor e o pai do aluno. O pai no sentido global, não é? os pais, não é? e quando existe este triângulo todo processo de ensino-aprendizagem é muito mais facilitado, tanto por parte dos pai, tanto por parte da criança, em especial da criança, porque se a criança percebe que 'os meus pais vêm aqui com uma certa freqüência e até conseguem saber como é que vai a minha aprendizagem, etc, etc, a criança sente-se um pouco mais responsabilizada por tudo aquilo que tem que fazer. Portanto, e esta relação, na minha opinião, pode e deve melhorar e ajudar a criança. Ali na Ponte eu sempre tive essa idéia, mas essa idéia levada, se calhar, ao extremo, demasiada idealizada, não sei. A verdade é uma: a relação lá é diferente, se calhar, da relação nas outras escolas. Às vezes há algumas escolas em que a gente consegue, também, uma relação próxima, mas, se calhar, não tanto como ali, porque também tal como a relação, ali, professor/aluno, este aspecto também está as barreiras, que eu costumo dizer: não há barreiras, há apenas limites e se todos nós entendermos isso, de que entre pais e professores e os alunos não há barreiras, mas há limites, que cada um tem de perceber o seu papel [...]. (RCA1) [...] os professores têm que entender que a população dos nossos dias não é mais uma população ignorante [...]. (RCA1)	

O coordenador do Projeto, acho que na última reunião [...], ele convidou os pais a entrarem na escola, a fazer aquilo que faziam há muitos anos atrás, os pais podem circular pela escola, assim como fazem as visitas, os pais podem ir ver, acompanhar, etc. [...] recuperar boas práticas que estavam um pouco adormecidas. [...] era de uma forma e passou a ser de outra. (RCA1) O pilar deste projeto é os pais na escola e por essa situação atual [com a Comissão Instaladora] passou a haver uma subjugação dos pais ao administrativo, que nunca funcionou assim. (RCA2) [...] os pais são, ao fim ao cabo, o motivo, a razão, o por quê da existência dos alunos, dos filhos, na escola, ou seja, se não houver uma relação entre aquilo que é pretendido e aquilo que é aplicado e depois o produto final não for aquilo que os pais anseiam, mal vai o projeto, mal vai a escola e o coordenador não está a ser capaz ou a conseguir dar respostas aquilo que, ao fim ao cabo, o projeto deve ter. (RCA2) Os pais anseiam por resultados, mas não têm formas, nem autoridade nem legitimidade para o por [o projeto] em prática e para desenvolver por si próprios e então têm o peso que têm, o poder que têm nas decisões da escola e no rumo que a escola leva, mas são os pais dos alunos que a escola tem. Não lhes competem intrometer-se na parte pedagógica, ou seja, a coordenação é como que responsável pela interpretação dos anseios dos pais e deve transmitir aos seus colegas, do Conselho de Projeto, aos educadores, essa mesma ansiedade e essas mesmas preocupações e essas vontades e esses objetivos, de forma que o resultado final seja aquilo que os pais anseiam. (RCA2) Estou convencido que há uma determinada percentagem de pais que põem cá os miúdos porque dizem, moram nas redondezas da escola e poderá ser, como que, o destino natural para a educação dos seus filhos, mas a maioria tem cá os filhos porque sabem que é diferente e tem uma forma de aplicar uma filosofia não só acadêmica. (RCA2) É preciso renovar, vir outras pessoas e ter outra visão das coisas, efetivamente, estou ao fim de quatro anos [na diretoria da Associação de Pais], torna-se quase um fundamentalismo, porque a gente percebe isso de uma maneira que às vezes vai a alguns termos que nem... tem que ser defendido com idéias, com perspectiva de ver as coisas, etc, etc. precisamos descansar para virem outras pessoas e é assim que as democracias e os projetos evoluem sobre as pessoas, porque se não houver, vai ser a mesma coisa do Zé, tem que ter sempre alguém por trás, não é? até sucedê-lo. (RCA3) [...] o problema que existiu dos ataques políticos [motivo para a Associação de Pais ser praticamente composta apenas por homens], daquelas tretas, porque até ali não havia homens, era só mulheres. A partir dali é que foram só homens, digamos que foi para o combate. [...] mas não é porque a mulher não possa combater, foi mais por disponibilidade. (RCA3) Quer queiram quer não, e pode falar com o Pacheco e pode falar com todos, [...] no meio dessas confusões todas, fomos nós quem fizemos o equilíbrio entre ele e o A., entre o T., agora. Fomos ouvindo toda gente e o que nós pensamos e o que nós decidimos foi o que foi feito. Só faz sentido pensar a Ponte com a intervenção dos pais, porque os pais é quem tem que decidir o que querem para os filhos, aquilo que não é diferente das outras escolas todas, dos outros projetos todos. Só faz sentido se os pais optarem pelo projeto. (RCA3) Há opiniões divergentes no meio de nós. Eu tenho uma opinião própria, que é esta: nós temos que decidir o projeto que queremos e temos que avaliar se tal projeto está sendo implementado e se, no fim, o que nós escolhemos, o que nós pedimos está a ser executado e com frutos, se nossos filhos têm ou não. Portanto, nós só temos de ver a entrada no tubo e a saída do tubo. No tubo, é a equipa é quem percebe, também eu não quero que vá ninguém a me dizer como é que se faz contabilidade, porque sei eu, então os professores têm que saber levar a cabo o projeto que nós escolhemos e que escolhemos porque é exeqüível e se é exeqüível, pois o façam e façam bem. É isso que nós temos que avaliar. (RCA3) [...] possivelmente não farão [todos os pais] uma avaliação como eu faço, como algumas pessoas fazem, mas isso já é do conhecimento, do que é educação, do que é o projeto, tá atento, estudar, ler etc, etc, etc. Mas que as pessoas sabem se os filhos estão a andar bem ou não, isso sabem e quando não estão bem eles falam, enquanto em outras escolas não é para você falar. Tentam arranjar por fora quem compense a falta da escola. (RCA3) [...] Há órfãos de pais vivos. (RCA3) Tudo que entra na educação da minha filha eu tenho que participar de tudo e ai eu sou um pai muito chato. Eu venho cá, eu tenho que estar e perceber, falar e discutir as questões, ao mais	

pequeno pormenor. Às vezes eu sou um bocado chato e as pessoas podem achar que estou a me meter onde não deve, mas eu insisto, porque eu sou um bocado egoísta: primeiro a educação da minha filha e depois o resto. Passa por aí também participar da Associação de Pais e também por conhecer um pouco a história da Associação de Pais a aposta que fez em certos momentos da história desta escola e por acreditar também que os pais não podem se esquecer que estão numa comunidade escolar, de fazer parte da educação, dentro da escola, de se formar também os pais para a cidadania. (RCA4) O presidente da Associação de Pais, na reunião convidou todos os pais a participarem da Associação. [...] eu acho que todos os pais, que queiram ou que não queiram acaba fazendo parte da Associação. (RCA4) Acho que a Associação de Pais vive um pouco do passado. Precisa um pouco de renovação, de ar fresco. Vive um pouco daquilo que existiu no passado e não do que vive no momento e um bocado do futuro. [...] está presa às lutas do passado e esquece um bocado as lutas do presente, mas se compreende pelo momento, que é um pouco conturbado. (RCA4) Tínhamos a Associação de Pais, nós reuníamos mensalmente e tudo que a escola solicitasse, desde que os professores nos solicitasse, seja o que fosse, nós tentávamos colaborar no que fosse possível, no que a escola necessitasse, nas festas de Natal havia sempre, os pais a representarem qualquer coisa para os filhos, o que era engraçado, porque eles ficavam admirados, para saber o quê que os pais iam fazer na Festa de Natal, porque nós fazíamos sempre uma coisinha assim pra eles e a própria escola tinha as reuniões mensais e a freqüência nessas reuniões era muito elevada, era muito elevada mesmo. (ERCA)	

APÊNDICE G

1º Plano Evolutivo

Introdução .....
1. O processo de construção da ponte .....
2. A Escola do Povo pela Escola da Ponte .....

I I PARTE -A matéria-prima para a construção da ponte para a escola do povo .....
1. As pessoas e os valores democráticos .....
   Autonomia.....
   Co-responsabilidade.....
   Cooperação .....
   Respeito.....
   Justiça.....
   Afetividade .....
2. O diálogo .....
3. O projeto político-pedagógico da escola .....
   Identidade da instituição.....
   Cidadania - intencionalidade educacional.....
   A gestão compartilhada.....

Os pilares que sustentam a ponte para a escola do povo .....

1. Equipe pedagógica coesa .....
   Continuidade .....
   Trabalho reflexivo .....
2. Participação das famílias .....
   Opção pelo projeto da escola.....
   Legitimação, regulação e defesa do projeto da escola.....
3. Contratualização.....
   Concepção e perfil da equipe da escola .....
   Adesão das famílias ao projeto da escola.....

Acordos didáticos entre alunos e professores
Estatuto do aluno
4. Singularidade do aluno
Ensino Individualizado e diferenciado
Professor-orientador
Currículo: desenvolvimento afetivo e emocional, de atitudes e competências
5. Aprendizagens significativas
Processo sócio-construtivista
Perspectiva interdisciplinar
Metodologia de trabalho por projetos
Situações sócio-educativas formais e informais
6. Dispositivos pedagógicos para o trabalho cooperativo
7. Avaliação dos processos
Gestão individualizada dos percursos dos alunos
Gestão individualizada dos percursos dos profissionais da escola
Auto-regulação do projeto da escola
8. Articulação com outras instituições

2º Plano Evolutivo

I PARTE - Introdução
1. O processo de construção da ponte
2. A escola pública brasileira
3. A Escola da Ponte ou a Escola de Todos?

Os pilares que sustentam a ponte para a escola de todos
1. Valores democráticos
Liberdade
Diálogo
Autonomia
Co-responsabilidade
Cooperação
Respeito
Justiça
2. Projeto político-pedagógico
Identidade da instituição
Cidadania - intencionalidade educacional
A gestão compartilhada
Coesão e continuidade da equipe
3. Formação continuada da equipe pedagógica
Dimensão Política
Dimensão Ética
Dimensão Humana
Dimensão Técnica
4. Participação das famílias
Adesão das famílias ao projeto da escola
Legitimação, regulação e defesa do projeto da escola
5. Contratualização
Acordos didáticos
Estatuto do aluno
6. Afetividade
7. Singularidade do aluno
Ensino Individualizado e diferenciado
Professor-orientador
Currículo: desenvolvimento afetivo e emocional, de atitudes e competências
8. Aprendizagens significativas
Processo sócio-construtivista
Perspectiva interdisciplinar
Metodologia de trabalho por projetos

Situações sócio-educativas formais e informais .....
9. Dispositivos pedagógicos para o trabalho cooperativo .....
10. Avaliação dos processos .....
Gestão individualizada dos percursos dos alunos .....
Gestão individualizada dos percursos dos profissionais da escola .....
Auto-regulação do projeto da escola .....

3º Plano Evolutivo

Introdução .....
1. Um olhar sobre a escola pública brasileira .....
2. A Escola da Ponte ou a Escola de Todos? .....
3. O processo de construção da ponte .....
4. Escola de Todos: o lugar do projeto político-pedagógico .....

Alguns pilares da ponte, para a escola de todos .....

1. Gestão Democrática .....
Autonomia da instituição .....
Equipes gestoras .....

2. Participação das Famílias dos Alunos .....
Adesão e legitimação do projeto da escola .....
Acompanhamento da vida escolar dos filhos .....
Monitoramento do projeto da escola .....
Defesa e controle social do projeto da escola .....

3. Equipe Integrada .....
Perfil da equipe .....
Formação continuada .....
Prática coletiva .....
Professor-tutor .....

4. Estrutura Adequada .....
Espaços .....
Recursos didáticos .....
Equipamentos e tecnologia .....

5. Pedagogia da Inclusão .....
Currículo: desenvolvimento afetivo e emocional, de atitudes e competências .....
Singularidade e diferenças/semelhanças .....
Metodologia de trabalho por projetos e interdisciplinaridade .....
Situações sócio-educativas formais e informais .....
Dispositivos pedagógicos para o trabalho cooperativo .....

6. Avaliação dos Percursos .....
Dos alunos .....
Dos profissionais da escola .....
Do projeto político-pedagógico da escola .....
Do desempenho da Secretaria de Educação .....

4º Plano Evolutivo

Introdução .....
1. Um olhar sobre a escola pública brasileira da contemporaneidade .....
2. A Escola da Ponte ou a Escola de Todos? .....
3. O processo de construção da ponte .....

A matéria-prima ou as bases axiológicas da ponte para a escola de todos.....
1. Solidariedade.....
2. Liberdade.....
3. Responsabilidade.....
4. Verdade.....
5. Afetividade.....

Os pilares de sustentação da ponte para a escola de todos.....
1. Projeto.....
2. Equipe.....
3. Líder.....
4. Famílias.....
5. Fundamentação.....
6. Estratégia.....

5º Plano Evolutivo

A ARQUITETURA DA PONTE PARA A *ESCOLA DE TODOS/AS*.....
1.1 A escola pública brasileira enquanto motivação.....
1.2 O percurso metodológico.....
1.3 A Escola que se faz Ponte.....

A MATÉRIA-PRIMA DA PONTE PARA A *ESCOLA DE TODOS/AS*.....
2.1 A formação do cidadão.....
O direito à palavra... .....
A participação dos estudantes na gestão da escola.....
O Quadro de Direitos e Deveres.....
As aprendizagens acadêmicas.....
2.2 A singularidade de quem aprende.....
2.3 A supremacia da dimensão pedagógica.....
2.4 A gestão colegiada.....

OS PILARES DA PONTE PARA A *ESCOLA DE TODOS/AS*.....
3.1 Projeto.....
3.2 Líder.....
3.3 Equipe.....
3.4 Famílias.....
3.5 Avaliação.....
3.6. Infra-Estrutura.....

APÊNDICE H

EXTRATO DAS NOTAS DE CAMPO DA PESQUISADO

Vila das Aves, 03.10.2005, hoje é segunda-feira

Cheguei a Escola e informei ao Coordenador do Projeto que estava pronta para a Visita Guiada e aguardando o momento mais conveniente. Ele disse que em alguns minutos as crianças estariam saindo para o pátio, na expectativa de poderem observar o Eclipse Anular do Sol e que a visita seria em seguida, mas eu poderia ficar a vontade para circular pelos espaços. Espaços são as grandes salas onde os alunos trabalham. Dirigi-me para o mais próximo de onde estava. Era o do *Núcleo de Iniciação – Transição*. Ao entrar neste espaço, virando para o lado direito encontrei cerca de 28 Crianças e três Orientadores Educativos (dois homens e uma mulher), para o lado esquerdo mais três Orientadoras Educativas e 28 Crianças e em frente um espaço menor onde estava a Psicóloga. Um corredor comum e de livre acesso liga os três ambientes. Cumprimentei os Orientadores e a Psicóloga e passei a circular um pouco entre as mesas e a observar o materialismo escolar disponível nos ambientes.

Cada mesa acomoda um grupo de 4 crianças. As paredes são praticamente revestidas de murais de cortiça, além dos quadros de giz, até dois em cada ambiente e um relógio ao alto. Há armários com prateleiras externas para acomodar livros, pastas, fichários, lápis coloridos, entre outros e bancadas onde contêm bandejas com papéis em branco, rascunho, quadriculado e com pauta e formulários para a organização do Plano de Trabalho da Quinzena. No corredor que liga os ambientes, fica uma estante com ares de uma pequena biblioteca, a pia com bancada e o cesto para lixo, além de prateleiras fixadas na parede. Num ambiente do lado esquerdo há dois computadores ligados a um aparelho *data show*, que projeta para uma tela branca, que desce, num dos lados, quando há necessidade.

As crianças preparavam, em folhas com pautas, o *Plano do Dia*, uma parte era comum a todas elas e uma outra de acordo com os objetivos de cada uma, previstos no *Plano da Quinzena*. Observei que a parte comum a todas elas era composta por objetivos relacionados às atitudes e a observação do eclipse e as demais atividades eram diferentes nos planos de cada uma. Dois exemplos:

Exemplo do Plano do Dia da Criança A:

- Não arrastar a cadeira;
- Falar baixinho;
- Ajudar o grupo;
- Saber pedir a palavra;
- Ver o Eclipse Anular do Sol;
- Desenhar o Eclipse;
- L.P. Ler e interpretar a história da quinzena;
- M. Efectuar o algoritmo da multiplicação por dois ou mais algarismos;
- Auto-avaliação

Exemplo do Plano do Dia da Criança B:

- Não arrastar a cadeira;
- Falar baixinho;
- Ajudar o grupo;
- Saber pedir a palavra;
- Ver o Eclipse Anular do Sol;
- L.P. Criar frases com palavras da história da quinzena;
- L.P. Iventar um texto;
- M. Realizar cálculos com o algoritmo da adição e da subtração;
- Auto-avaliação

Terminada a organização dos planos, era o momento da ida ao pátio para ver o eclipse. As professoras orientaram que só deveriam olhar para o sol com os óculos apropriados ou utilizando

duas folhas de papel, uma delas com um pequeno furo. Num dos quadros de giz um texto sinalizava que esse tema já vinha sendo trabalhado pelo grupo. O texto era o seguinte:

Pesquisa – Eclipse do Sol
É quando a lua se coloca entre a terra e o sol. A lua tapa o brilho do sol, provoca uma sombra na Terra e essa parte da Terra fica sem a luz.

Em alguns instantes eram vários os "kits" feitos de folhas e o pátio estava lotado. Havia um clima de solidariedade, de modo que todos pudessem observar e, para tanto, os óculos circulavam e eu também tive a oportunidade de observar. Em decorrência da hora já avançada, o intervalo começou um pouco antes, pois não adiantava muito retornar para os espaços de trabalho.
Na volta, conforme combinado, o Coordenador do Projeto convidou-me para a *Visita Guiada* e apresentou-me uma brasileira, de Petrópolis/RJ e um Português, da Cidade do Porto que tinham acabado de chegar, além de Nuno, aluno do Núcleo de Consolidação, que seria o nosso guia. Na Ponte são as crianças que apresentam a Escola e, ao final, um dos Orientadores Educativos responde aos questionamentos que restarem, complementando informações.
Nuno, garoto de 9 anos, nos conduziu pela Escola, explicando cuidadosamente, como acontece o trabalho em cada espaço[36] e as informações contidas nos murais. Já estavam disponíveis as orientações para a eleição da *Mesa de Assembléia*. De fato as instalações da Escola impõem algumas limitações: são quatro espaços para o trabalho dos alunos, metade para o *Núcleo de Iniciação* (no momento há crianças que estão do 1° ao 5° ano escolar) e a outra metade para o *Núcleo de Consolidação* (no momento há crianças e adolescentes que estão do 3° ao 10° ano escolar). O *Núcleo de Aprofundamento* (há adolescentes que estão do 7° ao 12° ano escolar) está funcionando no distrito de Sezim, distante cerca de 15km de Vila das Aves e próximo a cidade de Guimarães. Todas as manhãs um ônibus pára em frente a Escola para apanhar os adolescentes, retornando no final da tarde. Fiquei sabendo que lá no anexo em Sezim o trabalho segue a mesma filosofia e prática do Projeto, o que irei conhecer em breve.
Há um refeitório, que não acomoda todos de uma única vez e por essa razão para os mais novos o almoço começa às 12h30 e para os maiores pelas 12h45. A pequena sala de apoio aos serviços de fotocópias tem acesso pelo refeitório, assim como o banheiro que serve aos adultos e a cozinha. No refeitório também ficam vários armários com espaços fechados para cada Orientador Educativo guardar os seus objetos pessoais. A parte administrativa e a secretaria também funcionam em duas pequenas salas interligadas. Num dos corredores, fixados na parede, estão os cabides com os nomes de cada aluno. Neles são deixados os casacos, guarda-chuvas e sacolas. O pátio é relativamente amplo e em um dos lados há uma quadra descoberta.
Ao final da visita, em agradecimento, ofereci à Escola da Ponte os números 1 e 3 dos Cds *Cantigas do Folclore Brasileiro*, produzido e distribuído pela Revista Nova Escola, repassando-os ao Nuno. Na recepção o Coordenador do Projeto já nos aguardava para uma conversa, disponibilizando-se a complementar informações e o Nuno voltou para as suas atividades, tendo chamado a atenção pela enorme desembaraço, capacidade de expressão, de uso da palavra, aliado ao fato de ter demonstrado vasto conhecimento sobre o Projeto da Escola. O Coordenador disse estar a nossa (estávamos eu e os dois outros visitantes) disposição para responder as perguntas. Comecei perguntando sobre a Equipe, pois desejava entender como estavam organizados os profissionais, as informações foram as seguintes:

- *Orientadores Educativos* – é como é chamado o integrante da Equipe da Escola, que lida com os alunos. A Equipe é formada por professores, psicólogos, coordenadores e, com exceção dos psicólogos, todos trabalham mediando as aprendizagens, durante os trabalhos diários.
- *Auxiliar de Ação Educativa* – acompanham os alunos fora dos espaços de trabalho, tipo: refeitório e no pátio, durante os intervalos.
- *Pessoal Administrativo* – atua na secretaria, na limpeza e na cozinha da Escola. Estes profissionais são terceirizados e a contratação é feita pela Câmara de Santo Tirso, a qual Vila das Aves está ligada. Conforme disse o Coordenador, esses profissionais praticamente não têm contatos com as crianças.
- *Órgãos da Escola* – compostos por cinco Conselhos: Conselho de Pais/Encarregados de Educação; Conselho de Direção; Conselho de Gestão; Conselho de Projeto e Conselho

[36] Uma visita virtual é possível ser feita através do sítio da Escola da Ponte, na internet, http://www.eb1-ponte-n1.rcts.pt/html2/portug/bemvindo.htm .

Administrativo. Todos as informações detalhadas, sobre o funcionamento dos Órgãos da Escola, podem ser encontradas no sítio da Escola na internet, no arquivo com o documento *Contrato de Autonomia* e seus anexos, mais especificamente no Regulamento/Regimento Interno da Escola.
O *Contrato de Autonomia*, assinado entre a Escola e o Ministério da Educação, nos primeiros meses deste ano de 2005, representa um marco para a Ponte, nesses quase 30 anos, pois através do mesmo oficializou-se um tanto de iniciativas que, na prática, a Escola já realizava com autonomia. Entre os quatro objetivos arrolados no referido Contrato, considero que um deles sintetiza o grande diferencial e se configura no principal objeto das minhas reflexões nesta pesquisa, destaco: "Validar um modelo organizacional alternativo da escola pública estatal, nos termos do Regulamento Interno da Escola, em que os pais/encarregados de educação possam ver reconhecida e valorizada a sua participação."
Eu disse para o grupo que como ficaria mais tempo na Escola deixava que os outros visitantes aproveitassem para tirar as suas dúvidas. O visitante português disse que ainda estava conhecendo o Projeto e por isso ainda não tinha tantas perguntas. Como eu já havia estudado esses documentos, tinha um maior volume de conhecimentos prévios sobre o Projeto *Fazer a Ponte*, o *Contrato de Autonomia*, o *Regulamento Interno*, os *Relatórios* das avaliações interna e externa e a leitura de *livros*[37] sobre a Escola, além de livros[38] de autoria do fundador da Escola. Deste modo, perguntei quantos professores tinham sido selecionados para começarem a trabalhar neste ano letivo e o Coordenador falou que ao todo foram 29, cerca de 70% da Equipe, ocupando o lugar de profissionais voluntários que atuavam no ano anterior e casos de transferências e aposentadorias. Perguntei quantos dos selecionados já eram Voluntários na Escola e a resposta foi 05.
É importante ressaltar que, em função do *Contrato de Autonomia*, a Ponte é a única escola de Portugal que tem poderes para selecionar os seus Orientadores Educativos. Antes de sair do Brasil eu já havia analisado as normalizações do processo de seleção divulgadas no sítio da Escola e fiquei me questionando sobre alguns aspectos, a citar: porque será que a Escola organizou um exame de seleção nos moldes convencionais? Será que há alguma determinação legal do Ministério, quanto a ser um concurso completamente aberto? Como eu sabia que na Escola havia muitos Voluntários trabalhando, fiquei me perguntando se, por exemplo, o mais razoável não seria realizar uma primeira seleção "interna", onde fosse avaliado o processo dos Voluntários, o desempenho de cada um e, só depois, se abriria para complementar as possíveis vagas. O coordenador respondeu que o processo foi aberto ao público e que as etapas foram todas organizadas pela própria Escola, com zelo para não beneficiar ninguém. Esclareceu que os Voluntários, na partida, tinham uma certa vantagem, pelo fato de já conhecerem o Projeto da Escola e este ser um aspecto considerado na seleção.
Perguntei a razão do Coordenador do Projeto ter entre as suas atribuições a tarefa de convocar e dirigir as reuniões do *Conselho de Pais/Encarregados de Educação*. A resposta foi de que há questões que os Pais ficam mais a vontade para conversar sem a presença dos demais Orientadores Educativos. Insisti que isso era bastante coerente, mas me questionava se isso não poderia acontecer sem que o Coordenador dirigisse as reuniões. Ele procurou esclarecer que na prática será algo compartilhado, mas concordava que a minha reflexão fazia muito sentido.
Em função da necessidade de definir a amostra da minha pesquisa, perguntei quem eram os Orientadores Educativos mais antigos da Escola e há quanto tempo lá estavam. Obtive uma lista de cinco profissionais, todas mulheres: uma com 5 anos, outra com 8, duas com 10 e uma com 15 anos. Daqueles da época da fundação, apenas o José Pacheco continua com algum tipo de atuação na Escola, mesmo já estando aposentado. Os demais, segundo ele, têm no máximo 2 ou 3 anos. Percebi que a Escola está sempre se renovando, mas que há um grupo que dar a sustentação, que vai repassando a experiência, além do próprio Pacheco.
Em seguida retomei informações que ouvi rapidamente na reunião com os Pais. Quis entender as taxas pagas pelos Encarregados de Educação à Escola. A taxa de material escolar é anual e substitui o custo dos manuais escolares, cadernos e outros itens, que nas demais escolas os Pais têm que comprar. Pelo fato da Escola fazer uma grande compra, consegue melhores preços. No

---

[37] CANÁRIO, Rui; MATOS, Filomena; TRINDADE, Rui (Orgs.). **Escola da Ponte**: defender a escola pública. Lisboa: Profedições, 2004; ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem saber que pudesse existir.** 4ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2001;
[38] ***PACHECO, José.*** *Para Alice, com amor.* ***São Paulo: Cortez, 2004; PACHECO, José.*** *Sozinhos na escola.* ***São Paulo: EDS, 2003.***

Núcleo de Iniciação a taxa é de 100 euros, na Consolidação 150 e no Aprofundamento 250 euros. A taxa do almoço custa 1,50 euros para as Crianças e 2,50 para os profissionais e Visitantes, que adquirirem uma ficha até às 10h30. O Coordenador disse: "muitos Pais acabam não pagando e, por vezes, a Escola fica em situação difícil." São poucas as crianças que se deslocam para almoçar em suas casas.

Já ultrapassava a hora do almoço e encerramos a reunião, que considerei bastante produtiva.

Na parte da tarde preferi voltar para o espaço que acompanhei as atividades na primeira parte da manhã. Entendo que a melhor maneira de compreender o funcionamento do trabalho e a utilização dos dispositivos pedagógicos da Escola é permanecer por um tempo, de pelo menos uma semana, acompanhando o trabalho em cada espaço. Continuei observando e, desta feita, especialmente, o conteúdo dos murais. Num deles a Lista dos Direitos e Deveres dos Alunos e a Lista dos Direitos e Deveres dos Visitantes, em outro mural as orientações para as Eleições da Mesa de Assembléia 2005/2006, em outro o título: "Os Nossos Amigos", continha um desenho de cada criança que escolheu um amigo, desenhou o seu rosto e escreveu um pequeno texto, por exemplo: "O meu amigo é o R. e gosto muito dele, porque ele é muito amigo. O meu amigo chama-se R."

Passei a circular entre as mesas, observando as crianças a trabalharem. Era possível sentir o quanto encaravam o trabalho com responsabilidade, mas prefiro observar um pouco mais para poder discorrer melhor sobre esse tópico. Tive a oportunidade de dar uma olhada no *Plano da Quinzena* de uma das Crianças, fundamental para a compreensão do Plano do Dia. Correspondia a quinzena de 22/092005 a 05/10/2005 e era o de n° 20. Fiquei me questionando como seria essa numeração, se o ano escolar tinha começado em meados do mês de setembro. Perguntei para uma das professoras do espaço, que me respondeu que o de número 01 é o primeiro do mês de janeiro, pois consideram o ano civil, de janeiro a dezembro de cada ano. Estava explicado. Para a organização do *Plano da Quinzena* um formulário próprio de uma página, frente e verso. Contem informações, como: nome da criança; grupo (nomes das crianças do grupo que faz parte); o nosso projeto é...; o que eu quero aprender; as minhas tarefas neste projeto são...; sugestões a apresentar na assembléia; o meu grupo de responsabilidade é...; as minhas tarefas da responsabilidade e mais todo um roteiro dedicado à avaliação.

O dia terminou e eu estava exausta, embora satisfeita. Um outro diferencial do Projeto chamou a minha atenção: não há mesa e tampouco cadeira para os professores sentarem nos espaços de trabalho. Eles ficam durante as cinco horas e meia de atividades, circulando entre os grupos, mediando, orientando, corrigindo os trabalhos das crianças. Algo completamente diferente das práticas das escolas brasileiras. Pensei: é da junção de pequenos e grandes detalhes que resulta a diferença da Escola da Ponte, sendo impossível perceber sem uma análise cuidadosa e demorada.

APÊNDICE I

EXTRATO DAS NOTAS DE CAMPO DA PESQUISADORA

Vila das Aves, 07.10.2005, hoje é sexta-feira

Continuei a acompanhar os trabalhos no espaço do *Núcleo da Iniciação*. Hoje encontrei títulos novos num dos murais:

• *Objectivos* – para este espaço foi transferida a lista de objetivos de Língua Portuguesa, ficando um espaço vazio, provavelmente onde serão incluídas as listas de outras disciplinas.

• *Eu já sei* / *Preciso de Ajuda* – no primeiro lado a criança escreverá os objetivos já atingidos, sinalizando para os professores sobre quais deles já está apta a ser avaliada e do outro registrará sobre o que não consegue aprender sozinha e/ou com o seu grupo e que necessitará da mediação direta do professor.

Dois alunos trouxeram pesquisas sobre "Os órgãos do poder", inclusive um deles trouxe arquivo salvo em disquete. Uma das professoras enaltece o trabalho dos mesmos, perante todos e depois me fala baixinho: "era um dos objetivos da quinzena." Em seguida disse-me: "vou trocar as minhas sandálias, pois do contrário ao final do dia não agüento os pés." Aproveitei para expressar a o

quanto chama a minha atenção o ritmo delas, circulando pelo espaço o dia inteiro, sem sentarem um só instante. Ela respondeu-me:

Pois é. Não há tempo para sentar, com o tipo de trabalho que realizamos aqui na Ponte. Até mesmo, entre nós professores, procuramos não conversar nos espaços, para que as crianças não vejam e se corra o risco de haver um contágio.

É muito clara a preocupação de educar, também, pelo exemplo. As professoras são sempre muito carinhosas com as crianças, sem deixarem de se firmes, quando necessário. Valorizam e convidam as crianças a valorizarem o trabalho que realizam, tanto através da palavra, quanto das ações. A todo instante incentivam a troca entre elas, que cada uma se responsabilize pelo desempenho dos demais membros do seu grupo. Estimulam que alguém do grupo alerte um membro, ao perceber que foge do foco para o cumprimento de algum dos objetivos.

Algumas crianças ainda estavam concluindo o plano da quinzena, enquanto outras já trabalhavam em novas atividades. Na parte comum a todos do *Plano do Dia*, constava um *Debate* sobre as responsabilidades. Uma das professoras informou: "vamos passar para o outro lado sem cadeiras, mas o trabalho tem que está corrigido". A *correção* é algo indispensável e as crianças nunca saem do espaço sem que um do professores corrija as suas produções. Para tanto, utilizam caneta azul para marcar os acertos e quando há erros a criança (re)trabalha e ocorre uma nova correção. Sempre ao final de cada dia de trabalho a criança realiza a sua *Auto-Avaliação*, escrevendo se cumpriu ou não o seu *Plano do Dia* e quando ocorre de não ter cumprido justifica. Um dos professores corrige esses registros e rubrica ao lado.

Algumas crianças concluíam os seus trabalhos, para ser feita a correção, enquanto outras já se deslocavam para o outro ambiente, onde ocorreu o *Debate*. Como eu já disse antes, o espaço tem dois ambientes, cada um com cerca de 30 crianças. Para o Debate o grupo ficou numeroso: havia 54 crianças, seis professores, eu e mais dois estagiários. A discussão foi mediada por uma das Professoras, que teve bastante trabalho. Inicialmente foram listadas as seguintes *Responsabilidades*:

- Recreio Bom;
- Assembléia;
- Arrumação do Material Comum;
- Correio da Ponte;
- Computador e Música;
- Murais;
- Datas, Aniversários e Mapa de Presenças;
- Clube do Silêncio;
- Cabides e Guarda-Chuvas;
- Clube dos Limpinhos;
- Terrário e Jardim;
- Desporto Escolar;
- Refeitório;
- Biblioteca

Essas *Responsabilidades* já tinham sido utilizadas no ano anterior e o grupo concordou que deveriam continuar. Cada uma delas tem um conjunto de procedimentos quanto ao funcionamento e, entre as crianças, são definidas as equipes responsáveis pelo desenvolvimento das mesmas, sendo aberto para outras iniciativas que as anime. Na verdade é uma maneira das crianças contribuírem para a gestão cooperativa da Escola, ao assumirem algumas tarefas que convergem para torná-la mais agradável para todos.

Umas das Responsabilidades mais debatidas foi a *Datas, Aniversários e Mapa de Presenças*, especialmente a parte relacionada ao controle da freqüência. Avaliaram que o ano passado ocorreu de ser colocada a marca de falta, quando a criança estava presente. A professora estimulou o grupo a apresentar idéias que resolvesse os problemas detectados na prática do ano passado, numa postura de questionar para que as crianças pensem, encontrem soluções para os problemas. O *Mapa de Presenças* é mensal, onde se tem uma folha com os nomes de todas as crianças e na frente colunas com as datas do mês. Um ponto verde é colocado quando o aluno esteve presente; amarelo quando compareceu, mas chegou atrasado e vermelho quando faltar. A sugestão de consenso foi colocar a marca da falta somente no final do dia e por um dos membros do grupo que a criança fizer parte.

Normalmente, muitas crianças juntas é certeza de bastante conversa e na Escola da Ponte não é diferente, pelo menos naquele grupo, cuja faixa etária das crianças é entre 7 e 10/11 anos. Os professores estavam sempre chamando a atenção para a importância do silêncio, de saber ouvir o outro, da cooperação de cada um, para o debate transcorrer e cumprirem o objetivo. Num determinado momento ocorreu uma interrupção para aguardar que dois professores acabassem de conversar, um deles disse: "Peço desculpas". Nem preciso comentar esse fato, porque ele fala por si, revelando que ali "não há dois pesos e duas medidas."

Uma menina lembrou a todos que cada *Equipe de Responsabilidade*, diariamente redige uma ata, descrevendo o dia de trabalho. Passou um carro na rua com auto-falantes e a mediadora do debate parou, diante do barulho. Em seguida perguntou se sabiam do que se tratava e várias respostas foram dadas: propaganda, política, entre outros. A Professora disse que era campanha para as eleições da Câmara de Vila das Aves, do mesmo modo que na Ponte eles fazem campanha e eleições para a *Mesa de Assembléia*.

Quanto às Responsabilidades todas as sugestões foram anotadas por um dos professores para juntar com as idéias do *Núcleo de Consolidação* e a Equipe discutir uma proposta final e só então será definido quem ficará responsável por cada coisa. O debate acabou na hora da saída para o almoço.

A tarde duas novas folhas/formulários estavam nos Murais:

• *Textos Inventados* – três colunas: nome, título e data. Ao escrever um texto a criança registra o próprio nome, o título do texto e a data que escreveu, informando para todos.

• *Pesquiso em Casa* – colunas para o registro das seguintes informações: nome, título do livro, autor, levantei no dia, entreguei no dia. É o controle dos empréstimos de livros, feito pelas próprias crianças.

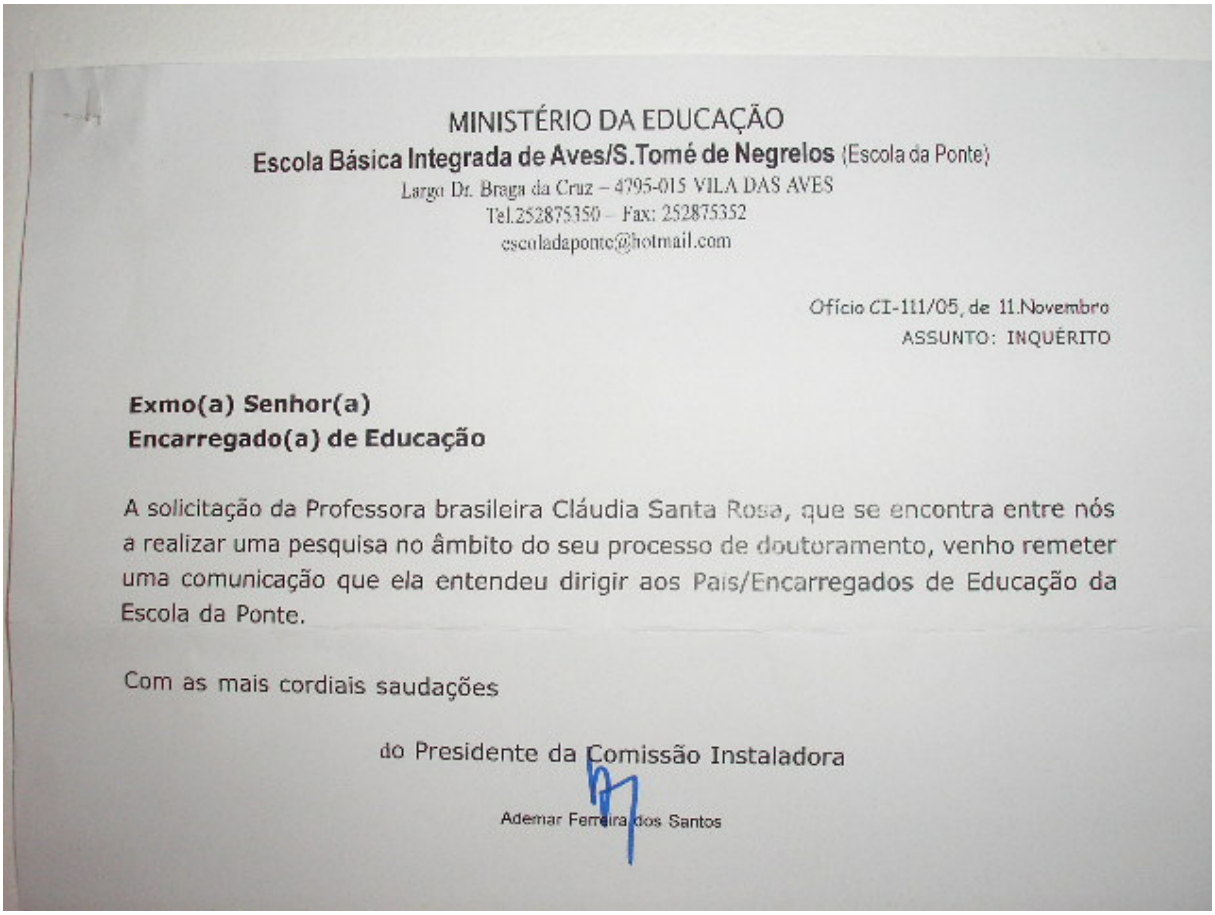
Uma funcionária da Secretaria da Escola entrou no espaço para distribuir uma correspondência a ser levada para os Encarregados de Educação. A professora chamou a atenção para não esquecerem de entregá-la. Pedi a um menino permissão para ler uma delas, pois não estava em envelope e vi que se tratava de uma Convocatória para assembléia geral da *Associação de Pais da Escola da Ponte*, assinada pelo seu Presidente, a se realizar no dia 14 de outubro de 2005, às 21h15.

Enquanto isso, uma das professoras colocou a discussão de qual seria o melhor momento do dia para a socialização dos *Textos Inventados.* Após várias propostas, ficou a de que as apresentações serão sempre às 15h30, depois o autor passará para o computador e serão expostos nos murais. Para inaugurar o momento, a aluna F. leu o seu texto, após uma das professoras solicitar muito silêncio ao grupo do outro ambiente. Ao final da leitura ela ressaltou o quanto o pessoal do outro ambiente colaborou e sugeriu que, a partir dos próximos, a leitura passasse a ser feita no meio do corredor que interliga os ambientes e assim todos ouviriam. Uma criança apresentou outra idéia: que no mesmo horário fosse apresentado um texto em cada ambiente e em seguida fazerem a troca. A proposta ficou de ser levada ao outro grupo.

Como todos os dias, os trabalhos encerraram-se após a auto-avaliação e a correções.

ANEXOS

ANEXO A



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Escola Básica Integrada de Aves/S.Tomé de Negrelos (Escola da Ponte)

Largo Dr. Braga da Cruz – 4795-015 VILA DAS AVES

Tel.252875350 – Fax: 252875352

esculadaponte@hotmail.com

Ofício CI-111/05, de 11.Novembro

ASSUNTO: INQUÉRITO

Exmo(a) Senhor(a)
Encarregado(a) de Educação

A solicitação da Professora brasileira Cláudia Santa Rosa, que se encontra entre nós a realizar uma pesquisa no âmbito do seu processo de doutoramento, venho remeter uma comunicação que ela entendeu dirigir aos Pais/Encarregados de Educação da Escola da Ponte.

Com as mais cordiais saudações

do Presidente da Comissão Instaladora

Ademar Ferreira dos Santos

ANEXO B

PLANO DA QUINZENA DO NÚCLEO DE INICIAÇÃO

Plano de Quinzena nº ____ __/__/__ a __/__/__

Nome _____

Grupo _____

O nosso **PROJECTO** é: _____

O que eu quero aprender:

Sugestões a apresentar na **Assembleia**:

O meu grupo de **RESPONSABILIDADE** é: _____

As minhas tarefas da responsabilidade	data	hora	Rúbrica

Registos de Avaliações

Data	O que eu aprendi:	Professor

A minha Auto-Avaliação

O que mais gostei de aprender nesta quinzena?

O que não correu bem nesta quinzena?

Observações:

Aluno: _____

Informações do Professor Tutor: _____

Observações do Encarregado de Educação: _____

Professor Tutor	Aluno	Enc. De Educação
_____	_____	_____

PLANO DA QUINZENA DO NÚCLEO DE CONSOLIDAÇÃO

Plano da Quinzena nº ___ de __/__/__ a __/__/__

Nome _____

O meu Grupo: _____

O nosso Projecto é: _____

Tarefas a realizar para o meu Projecto	data	hora	Rúbrica

O meu grupo de Responsabilidade é: _____

Tarefa	data	hora	Rúbrica

O que vou fazer nesta quinzena, **com toda a Escola**:

As sugestões que quero apresentar na **Assembleia**:

Planificação e Registos de Avaliações

Quais as áreas/objectivos que me podem ajudar na realização do projecto?		Avaliação	
		Data	Professor

Para além do que vou aprender com o projecto...		Avaliação	
		Data	Professor

Auto-avaliação

O que aprendi nesta quinzena?

O que mais gostei de aprender nesta quinzena?

Outros aspectos que ainda gostava de aprofundar neste projecto:

Mas ainda não aprendi a... Porquê?

Outros Projectos que gostaria de desenvolver:

Avaliação geral da quinzena

Informações do Professor Tutor:

Observações do Pai/ Mãe/ Encarregado de Educação:

Observações do aluno:

Professor Tutor: _____ Data : ____/____/____

Pai / Mãe / E. Educ.: _____ Data : ____/____/____

Aluno: _____ Data : ____/____/____

ANEXO C

1- PERFIL DE TRANSIÇÃO DO NÚCLEO DA INICIAÇÃO PARA A CONSOLIDAÇÃO:

Responsabilidade
É pontual e assíduo e cuida do asseio e arrumação dos materiais.
Chega quase sempre a horas e só falta em situações especiais, arruma todo o seu material e alerta o seu grupo para o mesmo quase sempre que abandona o espaço.

Relação Positiva e de Entreajuda
Mantém um bom relacionamento com pares e adultos.
Relaciona-se com os outros com amabilidade e raramente entra em conflito.

Persistência e Concentração nas Tarefas
É persistente e revela concentração no desempenho das tarefas.
Tenta cumpri todas as suas tarefas só solicitando ajuda quando efectivamente dela necessita.

Autonomia
Toma iniciativas adequadas às situações sem intervenção alheia.
Em aspectos que dependem de si próprio toma as iniciativas que lhe parecem mais adequadas.

Criatividade
Desenvolve tarefas adaptando ou recriando modelos.

Participação e Pertinência nas Intervenções
Participa activamente nas actividades.
Participa com freqüência nos debates e/ou discussões colectivas que se realizam. Intervém na Assembléia com alguma freqüência. Na grande maioria das situações as intervenções são pertinentes.

Auto Planificação
Elabora o seu plano sem apoio de outrem, actualizando-o.
É capaz de elaborar o seu plano, recorrendo ao plano da quinzena e adapta-o ao tempo e espaços que ocupa.

Auto-avaliação
Reconhece o que cumpriu e quais as dificuldades sentidas.
Faz a sua auto-avaliação com elevado nível de consciência individual, indicando o que correu melhor e pior tentando, de alguma forma, melhorar no dia seguinte.

Auto Disciplina
Compreende e procura cumprir as regras instituídas.
Cumpre quase sempre os deveres definidos em Assembléia e zela pelo respeito pelos seus direitos.

Pesquisa
Procura e recolhe criticamente informação.
Consegue procurar informação em manuais, dicionários e livros didácticos, utiliza o índice dos mesmos.

Resolução de Conflitos, Senso Crítico e Decisão Fundamentada
Emite opiniões e juízos com alguma fundamentação.

Concepção e Desenvolvimento de Projectos
Identifica problemas e interesses.

Análise e Síntese
Produz análises e síntese elementares.
É capaz de, em situações simples (debates, assembleia, pequena pesquisa), analisar e elaborar um discurso (oral ou escrito) que congregue os diferentes pontos.

Comunicação
Comunica idéias e descobertas duma forma clara.

TIC
Utiliza o processador de texto.

A análise do disposto acima terá claramente em consideração não só o nível de desenvolvimento e de maturidade do aluno, mas *idem* as suas características individuais.

2- PERFIL DE TRANSIÇÃO DO NÚCLEO DA CONSOLIDAÇÃO PARA O APROFUNDAMENTO:

Responsabilidade
Cumpre as suas responsabilidades e ajuda a cumprir as do grupo.

Relação Positiva e de Entreajuda
Mantém um bom relacionamento com pares e adultos. Aceita e presta ajuda a colegas e outros, sempre que solicitada.

Persistência e Concentração nas Tarefas
É persistente e revela concentração no desempenho de tarefas, ultrapassando dificuldades.

Autonomia
Toma iniciativas adequadas às situações, sem intervenção alheia. Revela segurança nas tarefas.

Criatividade
Produz inovações.

Participação e Pertinência nas Intervenções
Participa activamente nas actividades da escola. Sabe ouvir, intervir e fundamentar.

Auto Planificação
Elabora, desenvolve e actualiza os seus planos individuais, explicitando as suas intenções.

Auto-avaliação
Identifica o que deve corrigir e evita repetir a falha.

Auto Disciplina
Cumpre os deveres instituídos e faz valer, de modo consciencioso, os seus direitos.

Pesquisa
É capaz de procurar informação em diversos recursos/ fontes. Recolhe-a, criticamente, trata-a construindo conhecimento e divulga-a.

Resolução de Conflitos, Senso Crítico e Decisão Fundamentada
Contribui para a resolução dos seus conflitos e para a tomada de decisões, reconhecendo e aceitando diferentes pontos de vista.

Concepção e Desenvolvimento de Projectos
Mobiliza saberes para compreender e transformar a realidade.

Análise e Síntese
Manifesta a utilização de processos complexos de pensamento, produzindo análises e sínteses autonomamente.

Comunicação
É capaz de comunicar com coerência e clareza, diversificando os meios e os processos.

TIC
Utiliza o processador de texto e pesquisa na Internet.

A análise do disposto acima terá claramente em consideração não só o nível de desenvolvimento e de maturidade do aluno, mas *idem* as suas características individuais.

3- PERFIL DE SAÍDA DO ALUNO DO NÚCLEO DO APROFUNDAMENTO:

Responsabilidade
Cumpre e ajuda a cumprir responsabilidades do grupo e as colectivas.

Relação Positiva e de Entreajuda
Mantém um bom relacionamento com pares e adultos.
Permite, e procura, ser ajudado quando necessário e acorre em auxílio dos outros de modo espontâneo.

Persistência e Concentração nas Tarefas
Ultrapassa dificuldades sem necessidade de ajuda e contribui para a melhoria da concentração quer dos pares quer do grupo.

Autonomia
Toma iniciativas adequadas às situações, sem intervenção alheia. Revela segurança nas tarefas.

Criatividade
Produz inovações com complexidade, originalidade e coerência.

Participação e Pertinência nas Intervenções
Participa activamente nas actividades da escola. Sabe ouvir, intervir e fundamentar.
Apresenta propostas adequadas, busca o consenso e as suas críticas são construtivas.

Auto Planificação
Elabora, desenvolve e actualiza os seus planos individuais, explicitando as suas intenções.
Colabora, igualmente, na formulação dos de grupo.

Auto-avaliação
Depois de analisar o seu trabalho, corrige as falhas e procura desenvolver estratégias sob o intuito de contornar futuros obstáculos.

Auto Disciplina
Vela pelo cumprimento integral das regras.

Pesquisa
Procura a informação, recolhe-a criticamente e trata-a para construir conhecimento, estabelecendo associações várias.
Recorre a diversos recursos e/ou fontes.
É capaz de divulgar o seu trabalho.

Resolução de Conflitos, Senso Crítico e Decisão Fundamentada
Reconhece e aceita diferentes pontos de vista.
Age activamente na prevenção de conflitos e, na existência destes, procura resolvê-los de forma serena e ajustada.

Concepção e Desenvolvimento de Projectos
Utiliza correctamente a metodologia de trabalho de projecto.

Análise e Síntese
Manifesta a utilização de processos complexos de pensamento.
Analisa criticamente produtos, efeitos e resultados de intervenções.

Comunicação
É capaz de comunicar com coerência e clareza, adequando o meio de se expressar à mensagem, aos receptores e ao contexto em que está inserido.

TIC
Utiliza o processador de texto, a folha de cálculo e o correio electrónico; apresenta informação em formato digital e pesquisa na Internet.

A análise do disposto acima terá claramente em consideração não só o nível de desenvolvimento e de maturidade do aluno, mas *idem* as suas características individuais.

ANEXO D

Mapa dos Objetivos de Língua Portuguesa

Escola da Ponte

Nome:_____n.º_____

	Objectivos de Língua Portuguesa	**Registos**	
1	Identificar o nome próprio		
2	Identificar outros nomes		
3	Escrever o nome próprio		
4	Escrever o nome de companheiros		
5	Escrever a data		
6	Saber relatar acontecimentos		
7	Indicar palavras começadas pelo mesmo som		
8	Saber decompor a palavra em sílabas		
9	Identificar elementos comuns entre palavras		
10	Reconhecer grupos silábicos		
11	Fazer a translienação de palavras		
12	Escrever palavras ditadas(do seu vocabulário)		
13	Escrever frases com grupos de palavras dadas		
14	Completar frases com lacunas dispondo de um modelo		
15	Saber completar frases com lacunas sem modelo		
16	Cumprir ordens de frases imperativas lidas		
17	Formular perguntas sobre um texto		
18	Escrever frases curtas inventadas		
19	Escrever frases curtas ditadas		
20	Saber utilizar a letra maiúscula		
21	Resumir histórias com elementos dados		
22	Contar e/ou recontar, oralmente,histórias lidas		
23	Listar palavras com elementos conhecidos		
24	Exprimir-se oralmente em diálogo		
25	Saber dar informações		
26	Relatar acontecimentos vividos		
27	Relatar acontecimentos imaginados		
28	Saber exprimir desejos		
29	Descrever desenhos e pinturas da sua autoria		
30	Descrever o conteúdo de fotografias ou gravuras		
31	Descrever locais visitados		
32	Comunicar, oralmente, descobertas		
33	Levantar hipóteses acerca do conteúdo de textos		
34	Escrever histórias a partir de gravuras		
35	Localizar notícias em jornais		
36	Localizar em jornais os programas de que gosta		
37	Participar de relatos em grupo		
38	Comunicar impressões de textos lidos		
39	Interpretar pedidos, recados, avisos e instruções		
40	Seqüenciar acontecimentos		
41	Ler e ouvir textos próprios e de outros		
42	Saber fazer leitura dialogada		
43	Reconstruir um texto parcialmente apagado		
44	Saber reconstruir textos com frases em desordem		
45	Apreender o sentido de um texto com lacunas		
46	Interpretar fábulas, descobrindo a sua “moralidade”		

47	Comparar onamatopeias com os sons que imitam		
48	Saber identificar e reproduzir onamatopeias		
49	Saber ler textos poéticos		
50	Interpretar provérbios, adivinhas,trava-línguas, lengalengas		
51	Descobrir a importância de ler		
52	Distinguir vogais e consoantes		
53	Ordenar as letras do alfabeto		
54	Por palavras por ordem alfabética		
55	Utilizar o dicionário		
56	Dramatizar cenas e situações		
57	Dramatizar textos próprios ou de outros		
58	Dar um ou mais desenlaces a histórias		
59	Completar histórias com desenlaces conhecidos		
60	Construir histórias a partir de personagens dadas		
61	Construir histórias a parti de outros elementos dados		
62	Recriar histórias transformando os personagens		
63	Identificar intervenientes em contos		
64	Propor títulos para textos		
65	Saber promover, preparar e participar em debates		
66	Saber identificar as personagens		
67	Redigir avisos, recados, notícias, convites, etc		
68	Distinguir autor de narrador		
69	Ser capaz de enriquecer a área vocabular/lexical		
70	Conseguir uma produção escrita sem erros (correção ortográfica)		
71	Conhecer o funcionamento da ortografia portuguesa		
72	Reconhecer o”s” , conseguindo distinguir: “ss” e “ç”,”s”e”c”,”x”		
73	Saber escrever diálogos (regras e técnicas)		
74	Saber elaborar composições narrativas		
75	Aplicar relações de sinonímia e antonímia (sinônimos e antônimos)		
76	Organizar famílias de palavras e área vocabular		
77	Responder a questionários		
78	Identificar nomes		
79	Distinguir nomes próprios de nomes comuns		
80	Conhecer e distinguir nomes colectivos		
81	Identificar o gênero dos nomes (masculino/feminino)		
82	Verificar a regra e as excepções do gênero dos nomes		
83	Identificar o número dos nomes (singular/plural)		
84	Verificar a regra e as excepções do número dos nomes		
85	Utilizar correctamente o plural dos nomes		
86	Identificar o grau dos nomes		
87	Distinguir subclasses dos nomes(concretos e abstractos)		
88	Identificar determinantes e subclasses : definidos e indefinidos		
89	Identificar determinantes e subclasses: possessivos		
90	Identificar determinantes e subclasses: demonstrativos		
91	Utilizar pronomes pessoais		
92	Utilizar pronomes possessivos		
93	Utilizar pronomes demonstrativos		
94	Utilizar pronomes indefinidos		
95	Utilizar pronomes relativos		
96	Identificar adjectivos		
97	Substituir adjectivos por outros		
98	Aplicar os diferentes graus do adjectivo		
99	Utilizar o adjectivo ao serviço do retrato		
100	Saber reconhecer uma preposição		
101	Saber reconhecer uma contracção		
102	Identificar interjeições		
103	Identificar advérbios		

104	Identificar locuções adverbiais		
105	Identificar numerais cardinais e ordinais		
106	Saber classificar morfologicamente (classes de palavras)		
107	Saber utilizar os sinais gráficos de acentuação		
108	Classificar palavras quanto à acentuação tônica (aguda,grave, esdrúxula)		
109	Distinguir sílaba tônica e sílaba átona		
110	Distinguir na composição silábica monossílabos,dissílabos e polissílabos		
111	Reconhecer a importância da pontuação		
112	Utilizar correctamente os sinais de pontuação		
113	Distinguir os diferentes tipos de texto (prosa, poesia, teatro e B D)		
114	Distinguir diferentes tipos de frases		
115	Distinguir diferentes formas de frases		
116	Transformar frases (afirmativa-negativa...)		
117	Distinguir em frases os elementos fundamentais (Grupo Nominal-Grupo Verbal)		
118	Verificar a mobilidade dos elementos da frase (Grupo Móvel)		
119	Distinguir as diferentes funções sintácticas		
120	Classificar as frases quanto à sua função sintáctica- o sujeito		
121	Classificar as frases quanto á sua função sintáctica – o predicado		
122	Classificar as frases quanto à sua função sintáctica – complemento directo		
123	Classificar as frases quanto à sua função sintáctica-complemento indireto		
124	Conhecer os complementos circunstanciais de tempo, lugar e modo		
125	Identificar nos verbos as 3 conjugações- ar /er /ir		
126	Distinguir e conjugar verbos regulares e irregulares		
127	Reconhecer nos verbos as três pessoas gramaticais		
128	Conhecer o modo infinitivo		
129	Utilizar com correção o modo indicativo		
130	Utilizar com correção o modo conjuntivo		
131	Utilizar com correção o modo imperativo		
132	Aplicar presente		
133	Aplicar o futuro		
134	Aplicar o pretérito perfeito		
135	Aplicar o pretérito imperfeito		
136	Aplicar o pretérito mais-que-perfeito		
137	Aplicar o condicional presente		
138	Reconhecer a conjugação pronominal com os pronomes pessoais-o,a,os,as		
139	Utilizar a conjugação pronominal reflexa		
140	Distinguir e aplicar a voz passiva e a voz activa		
141	Distinguir discurso directo / indirecto / indirecto livre		
142	Identificar e aplicar os verbos introdutores do discurso indirecto		
143	Distinguir palavras homófonas, homógrafas		
144	Identificar personagens principais e secundárias		
145	Localizar a acção no espaço e no tempo		
146	Distinguir narrador participante e não participante		
147	Analisar características do retrato físico e psicológico		
148	Conhecer os modos de apresentação da narrativa-narração, descrição, diálogo		
149	Saber dividir em partes o texto narrativo-introdução,desenvolvimento,conclusão		
150	Interpretar contos tradicionais		
151	Produzir contos		
152	Interpretar lendas, optando pelo trabalho de pesquisa		
153	Ler obras integrais e realizar actividades de interpretação (pesquisa,jogos)		
154	Construir livros de histórias com textos próprios		
155	Elaborar o diário do aluno		
156	Saber transformar texto em banda desenhada		
157	Saber distinguir caracteríticas de textos narrativos, poéticos e dramáticos		
158	Ler, interpretar e redigir textos utilitários (carta, telegrama,postal diário)		
159	Interpretar textos poéticos		
160	Aplicar breves noções de versificação – a estrofe e o verso		

161	Aplicar breves noções de versificação – o ritmo e a rima		
162	Redigir rimas e reconhecer o seu valor		
163	Criar textos poéticos		
164	Descobrir o valor sugestivo da poesia visual		
165	Identificar recursos expressivos – comparação e metáfora		
166	Identificar recursos expressivos – personificação		
167	Identificar recursos expressivos – adjectivação		
168	Identificar recursos expressivos – repetição		
169	Reconhecer na repetição a anáfora		
170	Reconhecer na repetição a aliteração		
171	Identificar os elementos da comunicação –emissor/ receptor/mensagem		
172	Reconhecer outros elementos da comunicação –canal/ código/ contexto		
173	Conhecer textos de comunicação social (notícia, B D, publicidade...)		
174	Distinguir os vários tipos de linguagem- verbal, não verbal e mista		
175	Por em linguagem verbal,mensagens não verbais		
176	Conhecer as funções da linguagem		
177	Distinguir frase e oração		
178	Distinguir período e parágrafo		
179	Distinguir frase simples de frase complexa		
180	Distinguir frases complexas-coordenadas copulativas e adversativas		
181	Distinguir frases complexas- subordinadas temporais e causais		
182	Reconhecer a formação de palavras por composição		
183	Reconhecer a formação de palavras por derivação		
184	Conhecer afixos, sufixos e prefixos		
185	Distinguir composição por aglutinação e justaposição		
186	Participar em actividades de leitura-biblioteca, clube de leitores,etc		
187	Identificar conjunções coordenativas		
188	Identificar conjunções subordinativas		
189	Reconhecer a função das conjunções na coesão textual		
190	Distinguir vogais orais e vogais nasais		
191	Distinguir ditongos orais e ditongos nasais		
192	Decompor palavras em sílabas atendendo a ditongo e dígrafos (translineação)		
193	Utilizar pronomes interrogativos		
194	Identificar adjectivos biformes e uniformes		
195	Distinguir sujeito: simples ou composto /subentendido ou indeterminado		
196	Distinguir tempos verbais simples de tempos verbais compostos		
197	Conjugar tempos compostos com o verbo auxiliar ***Ter***		
198	Conhecer e distinguir palavras homônimas e parônimas		
199	Reconhecer recursos expressivos-enumeração		
200	Saber fazer uma entrevista		
201	Saber fazer um resumo		
202	Saber escrever uma notícia		
203	Participar em oficinas de escrita		
204	Participar na elaboração do jornal da escola		

ANEXO E

Tarefas da Comissão Eleitoral

- Garantir que todos os alunos tenham cartão de eleitor.
- Verificar se as listas são formadas democraticamente, respeitando a vontade de cada um.
- Receber a inscrição de cada lista, verificar se cumprem o que foi estipulado pela Comissão Eleitoral e atribuir-lhes uma letra por ordem alfabética.
- Sensibilizar e aconselhar as listas para a criação de promessas que sejam possíveis de realizar e que tenham em vista o melhoramento da escola.
- Afixar as promessas das listas.
- Reunir com as listas para definir o material a utilizar e os tempos/ espaços para a construção de objectos de propaganda eleitoral.
- Definir as regras da campanha eleitoral e criar um calendário.
- Verificar que as listas agem correctamente em toda a campanha, respeitando as diferentes opiniões e as vontades de cada um.
- Construir e fotocopiar os boletins de voto.
- Nos diferentes espaços da escola, explicar como se vai realizar o acto eleitoral e como se preenchem os boletins de voto.
- Preparar as Mesas de Voto, Urnas e os Cadernos Eleitorais.
- A Comissão Eleitoral estará presente no acto eleitoral e também organizará os alunos em pequenos grupos, chamando-os, por espaço, para a votação.
- Pelo menos um elemento da Comissão Eleitoral estará presente em cada Mesa durante a contagem dos votos.
- A acta das eleições é elaborada pela Comissão Eleitoral reunindo as informações das actas de cada uma das Mesas de Voto.

Listas

- Devem ser constituídas por 10 elementos dos quais, 5 são rapazes e 5 são raparigas.
- As Listas terão um elemento de cada ano e não poderão ter mais que dois alunos do mesmo ano de escolaridade.
- As Listas têm de se inscrever junto da Comissão Eleitoral até às **12:30** do dia **28 de Setembro**.
- No momento de inscrição, a Comissão Eleitoral atribuir-lhes-á uma letra, de acordo com a ordem de chegada.
- Depois de formada, a Lista deve apresentar um conjunto de Promessas para melhorar a Escola.
- De acordo com os tempos e espaços definidos pela Comissão Eleitoral, as Listas poderão criar um conjunto de materiais e objectos de propaganda.
- Na campanha eleitoral, cada Lista irá esclarecer as suas promessas e explicar a todos os alunos como as vão concretizar.
- Durante a campanha, as Listas devem agir democraticamente, respeitando as diferentes opiniões e as vontades de cada um.
- No acto eleitoral, momento de votação, cada Mesa terá um Presidente e dois Secretários que serão sorteados das diferentes Listas.
- Presidente terá de receber os cartões de eleitor e entregar os boletins de voto. Os secretários registam nos cadernos eleitorais quem vota.
- Fechadas as urnas, os três elementos de cada Mesa e um da Comissão Eleitoral separam os votos e contam-nos.
- Um secretário elaborará uma acta que explique o que aconteceu durante o acto eleitoral na sua Mesa de Voto e quais os resultados das eleições aí obtidos.
- A constituição da Mesa da Assembleia será feita com toda a Escola respeitando a Lei de Hondt. Nesta regra, divide-se o número de votos de cada Lista por 1, 2, 3, 4, 5 … e, de acordo com a grandeza dos quocientes entrarão para a Mesa da Assembleia os elementos correspondentes de cada Lista.

ANEXO F

Convocatória e Ata Nº 2 da Assembléia da Escola

CONVOCATÓRIA Nº2

Convoca-se todos os alunos, professores, funcionários e visitas para a segunda Assembleia da Escola, a realizar no Cine-Aves, sexta-feira dia 4 de Novembro de 2005, pelas 15:00, com a seguinte ordem de trabalhos:

- Leitura e aprovação da acta da última assembleia

- S. Martinho: Decidir se vamos festejar e como vamos festejar.

- Responsabilidades: Como correu o primeiro encontro e como pode a Assembleia colaborar com as restantes responsabilidades.

- Direitos e Deveres: Debate e reflexão sobre os Direitos e Deveres

- Tempo para professores, alunos, funcionários e visitas: Assuntos do dia-a-dia que nos preocupam**.**

Vila das Aves, 3 de Novembro de 2005.

A presidente da Mesa da Assembleia

_____

(Sara Patrícia da Silva Rocha)

Acta nº2

No dia 4 de Novembro de 2005, realizou-se a segunda Assembleia de Escola, no Cine-Aves, pelas 15:00 horas.

A Sara Rocha abriu a sessão e deu a palavra ao João Pinheiro que leu a acta da Assembleia anterior, que foi aprovada por maioria.

De seguida, passámos ao seguinte assunto:

- S. Martinho: a Sara Rocha deu a palavra à Susana Ferreira que avisou que a Associação de Pais pretendia organizar uma festa de S. Martinho, na nossa escola, no sábado, dia 12 e que os meninos tinham de decidir se comemoravam o S. Martinho na sexta e no sábado ou apenas no sábado. Alguns meninos deram a sua opinião e depois fizemos uma votação. No final, ficou decidido que iríamos festejar nos dois dias. Na sexta-feira a comemoração será organizada pelos alunos e, no sábado, pela Associação de Pais.

Passámos ao seguinte assunto:

- Responsabilidades: a Presidente da Mesa da Assembleia deu a palavra à Rita Cardoso, que perguntou às responsabilidades como decorreu o seu primeiro encontro. A Juliana disse que gostou muito da sua responsabilidade e que estava a correr muito bem. Depois, vários meninos falaram como correra a sua primeira reunião de responsabilidade.

De seguida, passámos ao seguinte assunto:

- Tempo para Professores, Alunos, Funcionários e Visitas: o Mário falou sobre o problema dos pneus furados da cadeira da Sabrina e fez-se um pequeno debate acerca deste assunto.

No final, o Mário Rui deu a palavra à Lara Brito que leu os Direitos e Deveres e, sem mais tempo, encerrou-se a Assembleia.

Vila das Aves, 08 de Novembro de 2005

_____

(Sara Patrícia da Silva Rocha)

ANEXO G

CONVOCATÓRIA Nº 3

Convocam-se todos os alunos, funcionários, professores e visitas para a Assembleia que se vai relizar no próximo dia 11 de Novembro, no Cine-Aves, pelas 11:00 horas, com a seguinte ordem de trabalhos:

- **Leitura e aprovação da acta da última assembleia**

- **Direitos e Deveres**: debater e reflectir sobre a lista de direitos e deveres.

-**Responsabilidades:** falar sobre o que pretendem fazer e como pode a assembleia colaborar com as responsabilidades.

-Tempo para profesores, alunos, funcionários e visitas: falar sobre os nossos problemas do dia-a-dia e partilhar textos ou trabalhos.

Vila das Aves,8 de Novembro de 2005

A presidente da Mesa da Assembleia

_____

(Sara Patricia da Silva Rocha)

ACTA Nª 3

No dia 11 de Novembro de 2005, pelas 11:20, no Cine-Aves, realizou-se mais uma assembleia de escola do ano lectivo 2005/06.

A Sara Rocha abriu a sessão e deu a palavra ao Luís Castro que começou por ler a acta da assembleia anterior. A acta foi aprovada por unanimidade.

Passámos para o seguinte assunto: Direitos e Deveres. A Lara Brito começou por ler os Direitos e Deveres. Depois o Bruno Miranda explicou que um direito era algo que podíamos cumprir e o Ricardo Martins concluiu, dizendo que só os tinhamos se cumpríssemos os deveres. Depois a Lara perguntou o que era um dever e vários meninos disseram que um dever era algo que tinhamos que cumprir. "Porque é importante ter uma lista de Direitos e Deveres?"- foi outra questão colocada pela Lara. A Maria Clara, respondendo à questão, disse que, se não os tivéssemos, a nossa escola parecia uma selva. Depois a Sabrina disse que era importante ter a lista para a escola funcionar bem e estar em harmonia. Para terminar o assunto, a Lara perguntou o que deviamos fazer quando não se cumprissem os direitos e deveres. A Maria Clara disse que, se não cumprissemos os deveres, perdíamos os direitos e a Sabrina acrescentou que devíamos de ter um castigo.

Passámos ao seguinte assunto: Responsabilidades. A Susana Salgado perguntou o que são responsabilidades e alguns meninos disseram que as responsabilidades funcionam para resolver os problemas e ajudar a escola. Depois perguntou às responsabilidades o que pretendem fazer. A Maria Clara disse que a responsabilidade do Correio da Ponte ia fazer uma visita aos correios de Vila das Aves, ia fazer uma caixa de correio e o Nuno Rogério acrescentou, dizendo que iam criar um e-mail para estabelecer correspondência. "Como é que a assembleia pode colaborar com as responsabilidades?" - foi outra das perguntas. A Rita Ferreira disse que a Assembleia pode ajudar a biblioteca na divulgação de avisos. Depois disto, a Susana Salgado perguntou se alguma responsabilidade tinha avisos a fazer. O Nuno Rogério, da responsabilidade Correio da Ponte, disse para pedirem mais cartas, pois eles ainda têm muitas. O Nuno Miguel(da biblioteca) avisou que esta semana não vão poder requisitar livros, pois estão a arranjá-los e a organizá-los. O André Neto disse que a responsabilidade Visitas da Ponte fizeram um dispositivo, para quem quiser apresentar visitas se inscreve. Para finalizar, o Paulo Miguel disse que vão dividir o mapa de presenças entre o Rubem Alves e o António Gedeão.

Passamos para o seguinte assunto: Tempo para professores, alunos, funcionários e visitas. O Fábio começou por ler o seu texto sobre o S. Martinho. Depois a Naomi disse que ia vender ramos e a Marisa corrigiu-a, dizendo que iam vender os ramos nesse dia. O Alexandre disse que ia começar a trazer uns jornais

para a consulta de todos. A Regina foi ao palco mostrar um desenho feito por ela. A professora Diana disse para os alunos colaborarem mais com a mesa da assembleia, pois estavam a fazer muito barulho.

Sem mais tempo encerrou-se a assembleia.

Vila das Aves, 15 de Novembro de 2005.

A presidente da Mesa da Assembleia

_____

(Sara Patrícia da Silva Rocha)

ANEXO H

ASSEMBLEIA DE 25.11.2005

ORDEM DE TRABALHOS:

1 - Leitura da acta **(a Inês lê a acta);**

2 - TPPAF e V **(o José Alberto modera o debate);** e

3 - Direitos **(a Rita Cardoso modera o debate).**

A SARA DÁ INICIO À SESSÃO (DEPOIS DE PEDIR SILÊNCIO COM O DEDO NO AR)

⇩

A SARA DÁ A PALAVRA AO JOSÉ ALBERTO

⇩

O JOSÉ ALBERTO EXPLICA PORQUE RAZÃO SE FALA 1º NO TTPAF e V

⇩

EXPLICAR QUE A RESPONSABILIDADE DO CORREIO DA PONTE FEZ UMA VISITA AOS CORREIOS

⇩

DAR A PALAVRA A 1 MENINO DO CORREIO DA PONTE
(Como foi? O que gostaram mais? O que aprenderam?...)

⇩

FALAR UM POUCO COMO CORREU O S. MARTINHO (Alunos e Pais)
(O que mais gostaram?...)

⇩

CHAMAR A ANA CAROLINA E A CÁTIA DUARTE AO PALCO
(as meninas vão contar uma história)

⇩

COMENTAR E PEDIR COMENTÁRIOS SOBRE A HISTÓRIA

A SARA DIZ QUE IREMOS PASSAR AO PONTO SEGUINTE
(Aprovação dos Direitos)

A SARA DÁ A PALAVRA À RITA CARDOSO

A RITA EXPLICA QUE IREMOS DAR INÍCIO À APROVAÇÃO DOS DIREITOS

LER MUITO PAUSADAMENTE

LER O DIREITO DO ANO PASSADO

LER AS NOVAS PROPOSTAS (Uma de cada vez…)

REPETIR VÁRIAS VEZES QUE CADA MENINO SÓ PODE VOTAR 1 VEZ

VOTAR UMA PROPOSTA DE CADA VEZ COM MUITA CALMA

VERIFICAR SE O MÁRIO JÁ APONTOU TUDO

QUANDO ESTIVER NA HORA, A RITA DÁ A PALAVRA À SARA

A SARA DÁ POR TERMINADA A SESSÃO