

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO DO EDUCADOR**

SÔNIA REGINA DE SOUZA FERNANDES

**PROJETOS EDUCATIVOS ESCOLARES E PRÁTICAS ALFABETIZADORAS
EMANCIPATÓRIAS: OS *CONTRIBUTOS* DA ESCOLA DA PONTE DE
PORTUGAL**

SÃO LEOPOLDO

2008

SÔNIA REGINA DE SOUZA FERNANDES

**PROJETOS EDUCATIVOS ESCOLARES E PRÁTICAS ALFABETIZADORAS
EMANCIPATÓRIAS: OS *CONTRIBUTOS* DA ESCOLA DA PONTE DE
PORTUGAL**

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.
Linha de Pesquisa: Práticas Pedagógicas e Formação do Educador.

Orientador: Prof^a Dr^a Cleoni Maria Barbosa Fernandes

São Leopoldo, fevereiro

2008

F363p Fernandes, Sônia Regina de Souza
 Projetos educativos escolares e práticas
 alfabetizadoras emancipatórias: os *contributos* da
 Escola da Ponte de Portugal / Sônia Regina de Souza
 Fernandes. - São Leopoldo: [s.n], 2008
 xi.; 231 f.; 50 cm

 Orientador: Cleoni Maria Barbosa Fernandes
 Tese (doutorado) – Universidade do Vale do
 Rio dos Sinos.

 1. Projetos educativos. 2. Alfabetização. 3. Escola.
 I. Fernandes, Cleoni Maria Barbos. II. Universidade
 do Vale do Rio dos Sinos. III. Título

 CDD 372.4

SÔNIA REGINA DE SOUZA FERNANDES

**PROJETOS EDUCATIVOS ESCOLARES E PRÁTICAS ALFABETIZADORAS
EMANCIPATÓRIAS: OS *CONTRIBUTOS* DA ESCOLA DA PONTE DE
PORTUGAL**

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.
Linha de Pesquisa: Práticas Pedagógicas e Formação do Educador.

Aprovado em 27 de fevereiro de 2008.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Cleoni Maria Barboza Fernandes – UNISINOS
Orientadora

Prof. Dr. Gomercindo Gighi – UFPel

Prof^a. Dr^a. Prof^a. Dr^a. Vânia Beatriz Monteiro – UFSC

Prof^a. Dr^a. Mari Margarete dos Santos Foster – UNISINOS

Prof^a. Dr^a. Cecília Luiza Broilo – UNISINOS

Aos que acreditam e lutam por um mundo melhor.

AGRADECIMENTOS

A tecitura desta tese só foi possível pelos privilégios que tive em poder compartilhar com pessoas e instituições as condições que a tornaram possível. Citá-las, sem omitir uma delas, é uma tarefa complexa, porém necessária.

A materialização desta tese se deve, e muito, à minha orientadora, Profa. Dra. Cleoni Maria Barbosa Fernandes, que teve a coragem e o compromisso de assumir essa *navegação de primeira viagem*, compartilhando intervenções apropriadas, tanto do ponto de vista acadêmico como das outras dimensões da vida. Da mesma forma e consideração à Profa. Dra. Carlinda Leite, que me acolheu em outro *sítio* – Portugal – de maneira inesquecível.

Aos colegas e professores da turma de 2004, todos sem distinção, pois o valor da convivência que tivemos não teria sido possível sem a presença de cada um. Com o mesmo valor, aos colegas que fiz em Portugal.

Aos poucos e verdadeiros amigos. Aos colegas que convivem cotidianamente nos locais em que trabalho, e que de certa forma, uns mais que outros, acabam vivendo a experiência da tese, compartilhando idéias e dividindo afetos.

Aos sujeitos interlocutores da pesquisa, especialmente à *Escola da Ponte*, que ao lerem, poderão se reconhecer.

À minha família, carinhosamente aos meus pais *Anália* e *Pedro* (Pai, agora presente na minha vida de outro jeito...), que depositaram na escola a possibilidade de uma vida melhor... Aos meus segundos pais *Emilce* e *Oliveira*, minha eterna gratidão.

Às instituições: - UNIPLAC (pela ajuda financeira e operacional); - UNISINOS (pelo *ethos* humano e solidário do PPGE); - FPCE/UP (pelo apoio irrestrito), e a CAPES (pelo apoio financeiro), especialmente pela bolsa de estágio de doutoramento *sandwich*.

Aos funcionários da UNISINOS/PPGE, com carinho especial para *Loi* e *Saionara*, da mesma forma à FPCE/UP, na pessoa de *Helena Barbieri*.

À *Alessandra R. Luz*, pela revisão da tese e à *Rosa M^a. Donato*, pelo abstract.

Finalmente, aos que mais diretamente vivenciaram essa travessia em todas as suas dimensões, meus queridos filhos *Thayla* e *Arthur*, que muitas vezes reclamaram minha presença/ausência ao mesmo tempo em que me inspiravam...

Ao *Oliveira*, que além de companheiro foi muitas vezes pai e mãe. Sem teus braços, mãos ... essa travessia teria sido mais difícil.

RESUMO

Esta tese é o resultado do trabalho de pesquisa desenvolvido na Escola da Ponte de Portugal, sob o título *Projetos Educativos Escolares e Práticas Alfabetizadoras Emancipatórias: os 'contributos' da Escola da Ponte de Portugal*. No que diz respeito à dimensão empírica, a abordagem metodológica adotada para realizar este estudo configurou-se como Estudo de Caso do Tipo Etnográfico, a qual concretizou-se por processos de observação sistemática e, em alguns casos, participativa do cotidiano da escola (no período que compreendeu set/2006 a fev/2007), por entrevistas realizadas com diferentes sujeitos deste projeto, e pela análise de documentos que configuram o projeto pedagógico da escola, tais como o Projeto Educativo *Fazer a Ponte*, o Contrato de Autonomia e de documentos legais emanados do Ministério da Educação Português. A questão central gira em torno do que está na base de projetos educativos escolares emancipatórios, e quais condições/contextos facilitam ou não a sua existência, e como recorte, o processo/prática alfabetizadora na sua dimensão inicial e como ela pode ser organizada no sentido da prática social-cidadã. Neste sentido, os objetivos que orientaram a investigação foram: - Compreender as condições que possibilitaram a configuração de projetos educativos emancipatórios e o desenvolvimento das práticas alfabetizadoras a partir do projeto; - Identificar e compreender as perspectivas teórico-metodológicas do processo alfabetizador em questão; - Apontar as contribuições desta experiência para o campo da formação de professores, das práticas pedagógicas, em especial a alfabetização. A idéia defendida nesta tese é a de que *ainda* é possível acreditar e apostar na escola como espaço de construção educativa de experiências de vida mais cidadãs, solidárias. Com vistas à sustentação da mesma, busquei em alguns conceitos/categorias como emancipação, autonomia, alfabetização como prática social e cidadania, – além de outros que atravessam, porém não com a mesma centralidade – a base para o diálogo. Os autores com os quais dialoguei foram Freire; Sousa Santos; Leite; Janela Afonso, Soares e outros. Numa perspectiva compreensiva é possível dizer que a (re)significação desta experiência no quadro ou no campo dos estudos da escola e dos processos de alfabetização pressupõe compreender as trajetórias escolares como sendo caminhos provisórios e contextualizados que se vão construindo e reconstruindo em processos de negociação, conflitos e contradições com as situações e os sujeitos educativos nela envolvidos, sejam eles locais e ou universais.

Palavras-chave: Projetos educativos; alfabetização; emancipação; educação libertadora; escola.

ABSTRACT

The present thesis is a result of a research carried out at Escola da Ponte in Portugal, with the title “Educative School Projects and Emancipatory Literacy Practices: the contribution of the *Escola da Ponte* – Portugal”. Concerning to the empirical dimension, the methodology adopted was an Ethnographic Case Study which was accomplished by means of systematic processes of observation and, in some situations, a participative observation of the daily activities at the school (from September 2006 to February 2007). Different subjects of this project were interviewed and I analyzed documents that shape the pedagogical project of the school, documents such as: The Educational Project Fazer a Ponte and the Contract of Autonomy in addition to legal documents provided by the Portuguese Educational Department. The central point in this study is based on emancipatory projects of education as well as, on the conditions/contexts which may facilitate their existence as a part of the literacy practice on its initial dimension. It also takes into consideration the way they can be organized in order to achieve citizen social practices. Additionally, the objectives that guide this investigation were: – to understand the conditions that made it possible to elaborate emancipatory educational projects as well as, the development of literacy practices starting with the project; – to identify and comprehend the theoretical and methodological perspectives of the literacy processes provided by the project and – to point out the contribution of this experience for the area of teacher training and of the pedagogical practices, especially the literacy process. The idea defended in this thesis is the one that it is still possible to believe and to bet in the school as a space to carry out educational experiences of a more solidary and citizen life. In order to give support to this idea, I searched for some concepts/categories such as independency and autonomy, to give support to literacy as a social and citizen practice, besides other practices that are embedded on it, but not with the same centrality supporting the dialogue. The authors read were: Freire, Sousa Santos, Leite and Janela, Soares among many others. In an understandable perspective it is possible to suggest that the (re)signification of this experience, in the field of schools studies and of literacy processes, presuppose to comprehend the course of schools as being provisional ways and contextualized possibilities that are building and rebuilding processes of negotiation, conflicts and contradictions with the situations and with the educative subjects that are involved in it, that are locals and/or universals.

Keywords: Educational projects; literacy; emancipatory; liberating education; school.

LISTA DE FOTOGRAFIA

FOTOGRAFIA 1 – Assembléia de Escola	115
---	-----

LISTA DE IMAGEM

IMAGEM 1 – Tiras da Mafalda	120
IMAGEM 2 – Processo didático-pedagógico da alfabetização - 1ª Vez.....	123
IMAGEM 3 e 4 – Processo didático-pedagógico da alfabetização - 1ª Vez..	124
IMAGEM 5 e 6 – Processo didático-pedagógico da alfabetização - 1ª Vez..	124
IMAGEM 7 - Processo didático-pedagógico da alfabetização - 1ª Vez..	125

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Dados de caracterização geral.....	76
QUADRO 2 – Dados de números de professores.....	76
QUADRO 3 – Núcleo de consolidação – tutorias.....	76
QUADRO 4 – Núcleo de iniciação – tutorias	76
QUADRO 5 – Responsabilidades	77
QUADRO 6 – Prolongamento das atividades	78
QUADRO 7 – Indicadores sócio-econômicos (alunos)	78
QUADRO 8 – Indicadores sócio-econômicos (escalão)	79
QUADRO 9 – Processo mudança <i>Escola da Ponte</i> (1976-2001)	136

LISTA DE APÊNDICE

APÊNDICE 1 – Modelo - Diário de Campo	211
APÊNDICE 2 – Políticas educacionais em Portugal (movimento Ministério da Educação x Escola da Ponte)	212
APÊNDICE 3 – Quadro de entrevista	216
APÊNDICE 4 – Esquema da tese	220

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 – Lista de documentos consultados	222
ANEXO 2 – <i>Fazer a Ponte</i> - Projecto Educativo	225
ANEXO 3 – Jornal ‘Dia-a-Dia’	229

SUMÁRIO

NOTAS INTRODUTÓRIAS	14
I – LEMBRANÇAS DO QUE FUI... OU DO QUE ESTOU SENDO?	24
1.1 As Origens do Trabalho	24
1.2 Cantando não me canso nem de viver, nem de sonhar: a <i>Escola da Ponte</i> um sonho possível? Situando o problema	35
1.3 Conceitos/categorias: explicitando o lugar, a compreensão	37
1.3.1 O conceito de emancipação.....	38
1.3.2 O conceito de autonomia	43
1.3.3 O conceito de ruptura, inovação e ruptura	48
1.3.4 O conceito de alfabetização.....	52
1.3.5 O conceito de cidadania	61
II – DIÁLOGOS POSSÍVEIS: OS CAMINHOS DA PESQUISA	66
2.1 A Forma?	67
2.1.1 O local, os sujeitos da investigação.....	73
2.2 Caracterizando a escola: o contexto micro	74
2.3 Políticas educacionais em Portugal: contextos e movimentos	79
2.3.1 Situando o lugar, os movimentos.....	84
2.3.2 Movimentos educativos e curriculares	88
2.3.2.1 Tradição	88
2.3.2.2 Territorialização	91
2.3.2.3 Gestão flexível do currículo	92
2.3.3.4 Concretização da autonomia escolar	94
III – EDUCAÇÃO, ESCOLA E CONHECIMENTO: TRAMAS, TEIAS E RECORTES	97

3.1 Escolhemos a <i>Ponte</i> porque não ensina só <i>conteúdo</i> ensina ‘valores’: os sentidos da escola	105
IV – SENTIDOS DA ALFABETIZAÇÃO: A DIALOGICIDADE	
POSSÍVEL	113
4.1 A dimensão cidadã, a prática social: movimentos e processos na <i>Ponte</i>	114
4.2 A dimensão teórico-metodológica: a <i>iniciação 1³ Vez</i>	120
4.2.1 <i>O processo em sala de aula</i>	123
V – PONTES PARA COMPREENDER A PONTE	134
5.1 Tesouros, mapas, caminhos: a construção histórica da <i>Ponte</i>	134
5.2 As condições que viabilizaram (ou não) a existência do <i>Projeto Fazer</i> a <i>Ponte</i> , a conquista da autonomia e a crise	141
5.2.1 <i>O contexto social, cultural e político</i>	141
5.2.2 <i>O arquiteto, a importância do líder, as relações de colegiabilidade,</i> <i>o trabalho em ‘equipa’: a identificar-se ou não com projeto</i>	142
5.2.3 <i>Da clandestinidade à visibilidade: a visibilidade como condição</i> <i>para manutenção do projeto</i>	153
5.3 O Projeto como ‘Ponte’: a sustentação da travessia	155
5.4 A <i>Ponte</i> não inventou nada... a sustentação teórica, a ruptura: nem ciclos, nem séries – nunca mais o professor sozinho	165
5.4.1 <i>As formas de agrupamento: tempo de estar todos juntos</i>	166
5.4.2 <i>As formas de participação no processo de gestão da escola: crianças</i> <i>e professores como protagonistas</i>	168
5.5 A autonomia (autonomia conquistada x autonomia outorgada) as dimensões desse processo	170
REFLEXÕES QUE NÃO CESSAM: (IN)CONCLUSÕES DE UMA	
TRAVESSIA DE PESQUISA	187
REFERÊNCIAS	203
APÊNDICES.....	210
ANEXOS	221

NOTAS INTRODUTÓRIAS

Nestas notas introdutórias da tese apresento os motivos, a partir da minha história de vida, que a justificam, a questão central que a orientou, a problemática e os objetivos propostos, a descrição metodológica que a sustentou e a estrutura que busquei para tentar materializar a escrita da mesma.

Querer, fazer e viver uma tese é uma ‘tarefa’ desafiadora por vários motivos, destaco três, os quais neste momento me fazem mais sentido. O primeiro (talvez) por não sabermos bem o que é, o que significa e o que nos espera (se, *a priori*, houvesse essa consciência...); o segundo porque nos coloca muitas vezes, ou quase sempre, em situações de escolha (em todos os sentidos: teóricas, metodológicas, afetivas ...) e; o terceiro porque nos tira da *zona de conforto*¹ e nos faz pensar e sentir as coisas do mundo de maneira não familiar, a fim de (re)aprendermos a não naturalizar as ações humanas. É assim que me sinto, que me percebo ou que venho me percebendo na experiência concreta da Tese.

Escrever/autoria (tese), produzir (conhecimento), gestar, gerar, experimentar (...) repensar em torno das ações humanas e, neste caso, ações humanas situadas num espaço educativo escolar requer um olhar atento, ético e comprometido com os sujeitos nela envolvidos; assim como um olhar atento, ético e comprometido com o contexto mais amplo em seu entorno, pois uma desatenção poderia provocar leituras e compreensões reducionistas e descontextualizadas, pondo em risco a sua beleza complexa e relacional, ou seja, o seu caráter eminentemente humano, histórico, cultural; portanto, *inconcluso*, como nos dizia Freire.

¹ Expressão utilizada por J. Gaarder (1995) em *Mundo de Sofia*.

Eis o desafio da escrita/autoria, do dizer pela e na escrita nossas impressões, nossas formas de ver e compreender uma determinada realidade social, um determinado contexto, uma determinada experiência. Aliado a esse desafio, penso que se faz (ainda) necessário refletir em torno do papel da Ciência (do que se designou como), da produção de conhecimento, bem como do papel do pesquisador, mesmo que de forma demasiado sintética (uma vez que já existem reflexões respeitadas sobre), vale a pena sempre chamar atenção para ela, a Ciência, do que em nome dela foi e vem sendo feito, da pergunta ética, como Freire já fazia.

Neste contexto encontram-se as contribuições de Sousa Santos, que ao pôr em xeque as promessas e a condição Moderna e da Ciência Moderna, diz que a *modernidade* chegou ao fim, ultrapassada pela afirmação do *paradigma emergente*. O autor, ao estudar as sociedades e as culturas contemporâneas, diz que as mesmas são intervalares e que se situam no trânsito entre os paradigmas da modernidade (cuja falência é cada vez mais visível), e um paradigma emergente ainda difícil de identificar.

As grandes promessas da modernidade identificadas, principalmente, pela *Igualdade, Liberdade, Paz, dominação da natureza* são vistas por ele como incumpridas e, quando cumpridas, rendem efeitos perversos. Sobre a promessa da Igualdade, por exemplo, alguns dados são reveladores: os países desenvolvidos e avançados, com 21% da população mundial controlam 78% da produção mundial (bens e serviços) e consomem 75% de toda a energia produzida. Os trabalhadores do terceiro mundo do setor têxtil ou da eletrônica ganham 20 vezes menos que os trabalhadores da Europa e América do Norte (...) mais pessoas morreram de fome no nosso século que em qualquer dos precedentes, (...) a distância dos mais ricos para os mais pobres não cessa de aumentar (...) (SOUSA SANTOS, 2001, p. 23-24).

Segundo o autor vivemos, por isso, num tempo de *transição paradigmática*², decorrente do colapso da emancipação na regulação, o que impede o paradigma da modernidade de se poder renovar e provoca uma crise final (Idem, p.16). Nesse quadro o autor aponta que há o tensionamento entre o pilar da regulação e o pilar da

² Esta não é uma posição absolutizada, nem tampouco aceita com tranquilidade, de acordo com a literatura nas últimas três décadas tem-se afirmado com certa insistência a existência de um dualismo epistemológico sustentado pela divergência de posições acerca da possibilidade do paradigma da *pós-modernidade* ter já suplantado o paradigma da *modernidade*.

emancipação, sendo que o último está presente desde a emergência do *paradigma dominante*, a partir do século XVI, e as suas possibilidades infinitas contemplam tanto o excesso de promessas como o déficit do seu cumprimento. Com isso Santos sustenta que o pilar da emancipação “(...) é capaz de assegurar o desenvolvimento harmonioso de valores tendencialmente contraditórios, da justiça e da autonomia, da solidariedade e da identidade, da emancipação e da subjectividade, da igualdade e da liberdade” (SOUSA SANTOS, 1994, p. 71).

Aliadas a essas preocupações trago também experiências desumanas ainda presentes em nossa memória, estas relacionadas à paz³, como as de sessenta anos atrás vividas em Hiroshima e Nagasaki e, mais recentemente, a guerra no Iraque, entre tantas outras dívidas e promessas da ciência moderna com a vida. Assim, a atualidade e relevância da pergunta sobre o papel da pesquisa e do pesquisador, em especial no que se refere a aspectos éticos e compromissos com o presente/futuro da humanidade/do planeta, preocupações já apontadas por Vieira Pinto (1979) ao escrever *Ciência e Existência*, tornam-se atuais. Evidencia-se, especialmente, a necessidade da compreensão filosófica da pesquisa científica e, por conseqüência, da formação do pesquisador, ou seja, da consciência filosófica do pesquisador, da reflexão teórica sobre seu trabalho e da sua condição humana. Conforme o autor, *Os Homens de Ciência* parecem ainda não ter descoberto tal necessidade e condição.

Talvez não precisemos de uma *Tese* para nos dar conta dessa realidade, contudo, não é com uma visão ingênua ou imediata que iremos entender ou ter a consciência – apontada por Freire – de tal contexto, ou contextos. Daí a necessidade de compreender que “A ciência só pode tornar-se um instrumento de libertação do homem e do seu mundo nacional se for compreendida por uma teoria filosófica que explique como atividade do ser humano pensante e revele o pleno significado da atitude de indagação em face da realidade natural e social” (VIEIRA PINTO, 1979, p.4).

A partir dessa perspectiva, coloca-se a necessidade de perceber a importância da reflexão teórica e filosófica sobre o trabalho e a condição humana. O

³ Sousa Santos ao citar Kant diz: “Kant tão eloqüentemente formulou que enquanto no século XVIII morreram 4,4 milhões de pessoas em 68 guerras, no nosso século morreram 99 milhões em 237 guerras” (2001, p. 24).

mesmo autor demonstra essa preocupação ao nos alertar para a condição de quem faz pesquisa científica, aqueles que ele mesmo denomina *Homens de Ciência*. Sousa Santos (2001)⁴ o faz ao indicar que estamos vivendo um momento de *Transição Paradigmática* ou um momento de *Crise de Paradigma*, e também Freire (1997), ao dizer que precisamos *Pensar Certo*. Sobre a necessidade de fazer pesquisa, referimo-nos ao texto a seguir:

Para o país que precisa libertar-se política, econômica e culturalmente das teias do atraso e da servidão, a apropriação da ciência, a possibilidade de fazê-la não apenas por si mas para si, é condição vital para a superação da etapa da cultura reflexa, vegetativa, emprestada, imitativa, e a entrada em nova fase histórica que se caracterizará exatamente pela capacidade, adquirida pelo homem, de tirar de si as idéias de que necessita para compreender a si próprio tal como é, e para explorar o mundo que lhe pertence, em benefício fundamentalmente de si mesmo (VIEIRA PINTO, 1979, p.4).

Daí a necessidade da exigência da formação teórica do pesquisador, da preparação filosófica (em especial dos jovens cientistas), segundo Vieira Pinto. Outro aspecto para o qual o autor chama atenção é a *insuficiência da posição metodológica* que toma como *verdade ou privilegia* o hábito, a prática (...) sem a devida reflexão teórica (*Op. cit.*; p. 5). Tal preocupação vem ao encontro do que Moraes (2001) denomina de *Recuo da Teoria*⁵, no qual há um privilegiamento da prática em detrimento ou até mesmo recuo da teoria.

Contudo, o oposto também é questionado por Vieira Pinto (1979,p.6), ou seja, a não devida consideração ou valorização da prática. Sobre isso, diz o autor: “na oposição a esta encontramos os filósofos, especialmente os *lógicos*, pessoas que habitualmente vivem enclausuradas num mundo de pensamentos abstratos, tendo uma informação de segunda ou terceira mão da autêntica produção que a ciência está levando a cabo”. Para o autor, há duas posições que se opõem, ambas “fruto do mesmo tipo de consciência individual, (...) ingênua, que não reflete sobre os seus fundamentos objetivos, os condicionamentos das proposições que profere, as quais,

⁴ Sob as contribuições da Sociologia Crítica, põe em discussão o paradigma dominante da ciência moderna, que o autor denominou de *epistemicídio* – que leva a cabo pelo processo de destruição criativa promovido pela ciência moderna em defesa do seu estatuto.

⁵ Ver MORAES, M^a Célia (org.). *O Iluminismo às Avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. RJ: DP&A, 2003.

portanto, são, na verdade, um pouco de *destilado cerebral*, quase sempre obtido via imaginação literária” (*Op. cit.*; p. 6 -7).

Penso que trazer o que Freire já apontava pelos anos de 1968, em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, contribui para a compreensão do que venho tentando problematizar. Como resultado de suas observações e reflexões feitas no período em que esteve no exílio, chamou a atenção para o fato do *medo da liberdade*, do *perigo da conscientização*, da *consciência crítica* anárquica...

O autor diz que esse *ensaio* é para *homens radicais* e não para os *sectários*, pois “(...) a sectarização é sempre castradora, pelo fanatismo de que se nutre. A radicalização, pelo contrário, é sempre criadora, pela criticidade que a alimenta. Enquanto a sectarização é mítica, por isso alienante, a radicalização é crítica, por isso libertadora” (FREIRE, 1968, p.25). Freire destaca ainda o fato de não serem raros os revolucionários que se tornam reacionários, em função de se deixarem cair na sectarização.

Assim, rever o paradigma positivista – tão castrador como a sectarização apontada por Freire (no sentido de outorgar-se o estatuto da cientificidade) – outrora hegemônico nas pesquisas, inclusive no campo das ciências da educação, passa a ser fundamental e vem sendo realizado por diversos pensadores e teóricos, que apontam para outras formas de ver, fazer, sentir a pesquisa – a partir de aspectos como a subjetividade (negada no paradigma positivista), bem como da neutralidade do pesquisador (defendido por tal paradigma) – que passam a ser valorizados e incorporados nos processos compreensivos.

A pesquisa numa dimensão compreensiva, a partir da qual pretendi balizar esta tese, é apontada por Cunha⁶ como sendo um processo eminentemente auto-biográfico, pois envolve a experiência pessoal-social do pesquisador, suas subjetividades. É com esse olhar e orientação teórico-metológica (epistemologia) que procuro escrever e sustentar esta tese. É importante dizer que a “forma” como ela se apresenta não se deu linearmente, nem tampouco partir de certezas teóricas e empíricas. É claro que já se tinha leituras, percepções (...) e posicionamentos, mas, *no* e *com* o processo da sua construção/criação, a empiria foi sugerindo outros

⁶ Cunha (2005), com base em Sousa Santos, “ao dizer que todo conhecimento é uma construção auto-biográfica” (Leitura Dirigida sobre a obra de SOUSA SANTOS, Boaventura de. *A crítica da razão indolente*. Contra o desperdício da experiência).

formatos, outras leituras e outras formas de compreensão, que procurarei mostrar no capítulo que dedico ao caminho metodológico, bem como nas tentativas de diálogo no decorrer do texto entre a elaboração teórica e a empiria.

Como uma tese não se faz sozinha, anuncio os sujeitos, os autores e protagonistas que junto comigo teceram-na. Na dimensão teórica e acadêmica busco estabelecer diálogos com autores como Paulo Freire, Boaventura de Sousa Santos (referência na dimensão pedagógico-antropológica e sociológica), Magda Soares (referência na dimensão da linguagem – processos de alfabetização), e outros que circunscrevem as dimensões do currículo, das políticas educativas e ética da pesquisa como: Carlinda Leite, Maria Isabel da Cunha, Michel Apple, Henry Giroux, Mario S. Cortella, Álvaro Vieira Pinto, João Barroso e Cleoni Fernandes.

Na dimensão empírica compartilho a experiência da Escola da Ponte de Portugal por meio da minha ‘estada’ de seis meses⁷ envolvida em observações diretas e em algumas situações participantes, dos documentos (acervo documental) e das falas dos professores, dos pais/mães, dos coordenadores pedagógicos, dos professores/pesquisadores universitários, das auxiliares educativas, das crianças e do Prof. José Pacheco, importante protagonista desse projeto.

Assim, apresento a questão central da pesquisa e seus objetivos. As considerações formuladas anteriormente remetem para o que trago como proposta ou questão nuclear da pesquisa/tese. Tendo como base de busca da investigação a procura de projetos educativos escolares emancipatórios e, como recorte, o processo/prática alfabetizadora na sua dimensão inicial, ou seja, primeiros anos escolares das crianças, busquei realizar um estudo compreensivo, tomando como estudo de caso a Escola da Ponte (Portugal).

A questão central gira em torno do que está na base de projetos educativos emancipatórios e as questões que sustentam a central remetem às condições/contextos que facilitam ou dificultam a existência dos mesmos, bem como à necessidade de saber como o processo de alfabetização pode ser organizado no sentido da prática social-cidadã.

Neste sentido, os objetivos que orientaram a investigação foram:

⁷ Entre setembro de 2006 e fevereiro de 2007, período em que fiz estágio de doutoramento na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação na Universidade do Porto/Portugal, sob a Co-orientação da Prof^a Doutora Carlinda Leite.

- Compreender as condições que possibilitaram a configuração de projetos educativos emancipatórios e o desenvolvimento das práticas alfabetizadoras a partir do projeto;

- Identificar e compreender as perspectivas teórico-metodológicas do processo alfabetizador em questão;

- Apontar as contribuições desta experiência para o campo da formação de professores, das práticas pedagógicas, em especial a alfabetização.

A idéia defendida nesta tese é a de que “ainda” é possível acreditar e apostar na escola como espaço de construção educativa de experiências de vida mais cidadãs, solidárias e, portanto, com compromissos emancipatórios.

Com vistas à sustentação da mesma busquei em alguns conceitos/categorias como emancipação, autonomia, alfabetização como prática social e cidadania, além de outras que atravessam, porém, não com a mesma centralidade, a base para o diálogo.

Nessa perspectiva procurei organizar a tese em cinco capítulos. No capítulo primeiro trago três dimensões da tese, na primeira, partindo do pressuposto já anunciado por Sousa Santos (2001) de que todo conhecimento é uma construção/produção autobiográfica, onde inicio justificando esta pesquisa a partir e com a minha história de vida. E como ela não se dá separada do campo acadêmico, procuro tecer, no decorrer do capítulo I, a relevância acadêmica, educativa e social a qual acredito estar respondendo.

Nessa tecitura do processo da gênese e das lembranças do que fui ou do que estou sendo na constituição da tese, na dimensão do que Freire e Guimarães (2000) nos dizem, – na qual a história de vida ganha lugar na construção de conhecimento e de novos sentidos dessa relação, uma vez que somos seres/sujeitos históricos, sociais e culturais, e nos humanizamos/hominizamos *na* e *com* a vida social –, é que “diálogo” com a minha construção humana. Na segunda dimensão, procuro situar o problema/problemática da pesquisa e, na terceira dimensão, apresento os conceitos/categorias que sustentaram a tese, o diálogo e a compreensão.

No segundo capítulo aponto os caminhos percorridos na pesquisa, a sua dimensão metodológica. Então, discorro sobre a forma, o local, os sujeitos. Procurei caracterizar o local – *Escola da Ponte* – descrevendo a organização da escola, dos

espaços, das crianças e dos orientadores educativos (professores), ou seja, o contexto (micro) que a envolve, assim como falar em torno das políticas educacionais em Portugal, no que compreende seus contextos e movimentos mais amplos, com vistas a situar esta experiência educativa no contexto ao seu redor (macro).

No capítulo terceiro intitulado *Educação, Escola e Conhecimento*, faço um esforço para dialogar questionando os sentidos da/para a escola e da/para a educação. Pergunto se é possível a escola desenvolver práticas emancipatórias sem abrir mão do conhecimento historicamente produzido e acumulado, na direção do que Bertold Brecht nos alerta. Assim, uso

como 'metáfora' para questionar e compreender tais sentidos, tanto na relação professor/aluno, como na relação projeto educativo/prática pedagógica, assim como na relação métodos de alfabetização/sentidos da alfabetização, o poema no qual o autor compartilha: *Do rio que tudo arrasta se diz que é violento, mas ninguém diz violentas as margens que os comprimem*. Então, apresento meus diálogos com alguns sujeitos da pesquisa a partir do que dizem sobre a escola e os motivos pelos quais a escolheram.

No capítulo quarto *Os possíveis sentidos da alfabetização: a dialogicidade possível*, foco com mais atenção o que foi o recorte do meu objeto de tese, a prática alfabetizadora na *Ponte*, procurando compreendê-la no contexto do Projeto Educativo da escola para além da dimensão da técnica, do método, mas como vivência de uma alfabetização cidadã e emancipatória. Assim organizo-o em duas partes, a primeira trata da dimensão cidadã, da prática social e, na segunda, da dimensão teórico-metodológica, o processo em sala de aula, nomeadamente no *Espaço da Iniciação 1ª Vez*.

Pontes para compreender a 'Ponte' é o quinto e último capítulo, no qual privilegio outro aspecto da dimensão empírica⁸ na tentativa compreensiva de ver e perceber as possibilidades para a existência de projetos educativos escolares emancipatórios, perguntando que condições facilitam/promovem ou não os movimentos curriculares, no caso da Escola da Ponte, movimentos periféricos

⁸ É importante destacar que procuro(rei) no decorrer da escrita da tese ter nas dimensões empíricas, teórico - metodológicas e epistemológicas as bases para o diálogo, sem dar valor ou *status* a uma delas especialmente. Neste sentido, no decorrer do texto essas dimensões aparecerão tramadas, embora com mais destaque de uma ou outra em determinado capítulo.

(local), bem como procuro compreender o que está na base da existência de coletivos/equipes construídos. Como forma de organização textual, divido o capítulo em cinco itens: no primeiro, sob o título de *Tesouros, mapas, caminhos: em busca da 'Ponte'*, percursos do *Projeto Educativo da Escola da Ponte*: a origem, o desenvolvimento, - volto meu olhar para o *Projeto Educativo Fazer a Ponte*, sua origem, trajetória, desafios, tensões e o atual contexto designado por *crise da Ponte*.

No segundo item procuro apontar as condições que viabilizaram (ou não) a existência do referido projeto. No terceiro falo do Projeto da Ponte como sustentação de sua existência. No quarto item apresento a idéia de que a Ponte não inventou nada, apenas ousou sonhar e pôr em prática alguns princípios da Pedagogia Moderna, o que a fez romper com a tradição da cultura da escola tradicional. E por fim, privilegio a conquista da *Autonomia da Ponte* e suas dimensões. Destaco que imbricadas aos itens elencados problematizo as perspectivas de continuidade desse projeto e do que ele representa enquanto *Projeto Educativo Emancipatório* para o campo da educação.

Por fim, trago as conclusões, que denominei de – *Reflexões que não cessam: as (in)conclusões de uma travessia de pesquisa*. Nelas, me desafio a realizar uma revisita ao trabalho, na sua origem e no seu percurso, bem como uma reflexão (in)conclusa de regresso às questões de partida que deram origem ao estudo e a tese, tecidas em torno da problemática e do tema, além de reafirmar minha aposta e crença *da e na* escola pública como (ainda) um dos espaços de hominização, de vida, de emancipação e de solidariedades. Em seguida, organizo e disponibilizo apêndices e anexos: - fontes documentais acessadas, formatos dos quadros de entrevistas, do movimento de reorganização das políticas educativas em Portugal, do diário de campo, e entre outros.

Romper com as barreiras colonialistas, geográficas, compreender a complexidade e os determinantes históricos, sociais, políticos e outros que envolvem a ação humana e educativa, implica talvez em superar a herança dualista ocidental, da relação do homem e natureza, das coisas do mundo. Assim, experimentar viver/pesquisar na *fronteira*⁹, experimentar a *cabotagem*¹⁰ (no meu caso – Escola da Ponte em Portugal) pode ser um ensaio que não tem como explicação as

⁹ Ver Sousa Santos (2001, p. 347-356).

¹⁰ Idem.

possibilidades ou os limites das questões norte/sul, Europa colonizadora e Sul colonizado... Mas sim, o ato de extrapolar essas possíveis barreiras e avançar no campo das possibilidades, do reconhecimento das diferenças e das experiências emancipadoras, independente do local geográfico, ou de outra natureza, em que estejam inseridos.

Este é o meu desafio, vamos a ele!

I – LEMBRANÇAS DO QUE FUI... OU DO QUE ESTOU SENDO?

Trago comigo as lembranças do que eu era...
(Milton Nascimento)

*E cada um tenta dar sentido a si mesmo,
construindo-se como um ser de palavras a partir
de palavras e dos vínculos narrativos que recebeu.*
(Jorge Larrosa)

1.1 As Origens do Trabalho

Por que o interesse em experiências emancipatórias e democráticas no campo da educação escolar? Por que querer conhecer e compreender a Experiência da Escola da Ponte de Portugal¹¹? Penso que o trecho abaixo reproduzido ajuda-me a situar os motivos dessa escolha, dessa tese.

Assim como à música de Milton Nascimento, recorro às palavras de Maugham. W. Somerset em *O fio da navalha*, ao dizer que

Os homens não são somente eles; são também a região onde nasceram, a fazenda ou o apartamento onde aprenderam a andar, os brinquedos com que brincaram em criança, as lendas que ouviram dos mais velhos, a

¹¹ O acesso à experiência da Escola da Ponte de Portugal primeiramente se deu por meio da obra de Rubens Alves *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*, 2001. Posteriormente, no Seminário sobre Currículo e Multiculturalismo, com a Prof^a Dr^a Carlinda Leite, da Universidade do Porto, em 2004/2, na UNISINOS (PPGE). Tais acessos e outros, de forma mais rápida, me desafiaram a querer conhecer e compreender essa experiência, uma vez que tem muita relação com a minha história profissional, além da singularidade da reconhecida experiência portuguesa.

comida de que se alimentaram, as escolas que freqüentaram, os poetas que leram e o Deus em que acreditaram, todas essas coisas fizeram deles o que são, e essas coisas ninguém pode conhecê-las somente por ouvir dizer, e sim se as tiver sentido. (MAUGHAM. W. SOMEREST - *O fio da navalha*, s/d)

Nessa perspectiva, a história de vida ganha lugar na construção de conhecimento e de novos sentidos nessa relação; mesmo que tradicionalmente, nas pesquisas, esse lugar, o da história de vida, tenha sido muitas vezes ou quase sempre silenciado. Sobre a importância da história de vida, Freire e Guimarães (2000) nos ensinam que ninguém aprende fora da história, assim como ninguém aprende individualmente apenas, pois somos seres sócio-históricos. Ou ainda, dizem esses autores, somos seres históricos, sociais e culturais, por isso nosso aprendizado se dá na e com a prática social, e é desse lugar que gostaria de falar da minha história de vida.

Assim, as lembranças e marcas dos tempos que se entrecruzam: onde os estilhaços de memória da infância, da aposta dos pais na escola como possibilidade de uma vida melhor - como dizia meu pai "o estudo é a única herança que posso deixar" – talvez sejam o principal motivo de ter escolhido a escola como lugar de trabalho, paixão¹² e compromisso.

Da minha história, lembro em especial o tempo de infância, em que o contexto de vida se dava entre as dificuldades e os encantos da vida rural¹³ e, ao mesmo tempo, entre as promessas da vida urbana, assim como das experiências profissionais, desde o Serviço Social da Indústria (SESI), onde se achavam presentes contradições conceituais, teóricas e metodológicas. Evoco também o Colégio Rogacionista Pio XII, em Criciúma/SC, onde os conflitos sociais e as questões dos direitos humanos muito me fizeram aprender.

Foi igualmente importante a prática como professora alfabetizadora de crianças, quando muito me alfabetizei, a condição de dirigente de escola em um município com características rurais, no qual vivi as contradições e possibilidades da gestão participativa e mais recentemente, na universidade, como professora – pesquisadora.

¹² Utilizo-me das palavras de Cortella (2002, p. 159) para expressar os sentidos dessa palavra na minha vida "É essa *paixão pelo humano* que habita, de forma convulsiva, a tensão articulada entre o epistemológico e o político, onde se dá o encontro do sonho de um *conhecimento* como ferramenta da *liberdade* e de um *poder* como amálgama da convivência igualitária (grifos do autor).

¹³ O termo cotidiano usado para essa condição era "roça".

Quando sou questionada sobre o que me ajudou a ser o que sou ou estou sendo, enquanto profissional da educação, logo referencio minha primeira experiência profissional¹⁴, no SESI, onde pude, no processo de aprender a ser professora, confrontar teoria e prática, pois, naquele período, essa instituição tinha como base epistemológica a perspectiva piagetiana¹⁵. Assim, éramos “treinadas”¹⁶, conforme esse referencial, tendo que planejar a prática pedagógica com as crianças a partir dos níveis de desenvolvimento teorizados por Piaget.

Vejo, nessa etapa de minha experiência profissional, meu grande exercício de pensar reflexivamente a prática com base em um referencial teórico. Resgato da memória uma dessas passagens. Era início de ano e estávamos planejando a semana de recepção às crianças. Entre discussões e encaminhamentos, instaura-se um conflito rico, hoje posso perceber. Um dos princípios piagetianos que tínhamos que trabalhar era o da *Autonomia*. Porém, uma das professoras trazia como encaminhamento a decoração das salas de maneira uniforme, como por exemplo, o quadro de *Amigos*¹⁷.

Essa situação representou para mim um movimento da contradição de um princípio, o qual estava sendo negado entre nós, pois, se tínhamos de elaborar situações pedagógicas que provocassem o desenvolvimento da autonomia com as crianças, as seguintes questões ganhavam peso: Por que fazer tudo igual? E a identidade dos grupos? Onde ficava esse princípio entre nós? E a nossa autonomia? Assim, essas construções foram e vêm sendo vividas em nosso cotidiano.

Ainda nesse período inicial de minha trajetória profissional de professora, sem ter muito clara a relação escola-sociedade, outro momento me marcou de forma significativa. Ao trabalhar com uma turma de 2ª série da rede municipal de ensino, num espaço (sala) cedido por uma instituição religiosa (como já citei anteriormente), a qual oferecia ensino particular e internato aos futuros padres, crianças oriundas da periferia da cidade, na grande maioria filhas de pessoas desempregadas de outras regiões do Estado, em especial da região serrana, me deparei com uma situação

¹⁴ Na educação formal/institucionalizada. Destaco que vivi outras experiências profissionais, como balconista e costureira.

¹⁵ Com a assessoria pedagógica da Escola/Centro de Estudos em Jean Piaget “Chave do Tamanho”, de Lauro de Oliveira Lima/RJ.

¹⁶ Termo utilizado nos processos de capacitação em serviço, que, a meu ver, denota a concepção da instituição em torno da formação continuada, numa perspectiva da fábrica.

¹⁷ Refere-se ao quadro de nomes de cada turma, que tinha como objetivo a identificação através da escrita de cada criança.

dolorosa: a merenda encaminhada pelo Estado (UCRE)¹⁸, na época era selecionada de forma *tirana*, ou seja, para essas crianças cabia a parte quase “podre”, e aquela em boa condição de consumo reservada aos demais. Senti junto àquelas crianças o processo de ser diferente e de sofrer pela hierarquização, principalmente, face à condição de pobreza econômica. Penso que seja também relevante dizer que essas crianças e adolescentes freqüentavam no contraturno uma instituição de assistência social, denominada, na época, de SCAM¹⁹.

Ao perceber e sentir esse tratamento diferenciado e discriminador denunciei-o junto à Secretaria Municipal de Educação de Criciúma, o que resultou na minha transferência daquele local de trabalho para outro.

Pergunto-me: O que fazer nessas situações? Como romper com essa desumanização? E o direito de criticar? Sobre isso Freire diz que “O direito de criticar e o dever, ao criticar, de não faltar à verdade para apoiar nossa crítica é um imperativo ético da mais alta importância no processo de aprendizagem de nossa democracia” (1997, p.59). Criticar, aprendizagem que dói, que nos faz sentir o que Freire já dizia "(...) de sentir a boniteza ou a feiúra, as injustiças, que nada disso é unanimemente aceito ou recusado" (*Id ibid*). Essas questões me fazem perguntar sobre o papel da educação escolar, e, nesse caso em especial, sobre o papel da igreja nessa relação. Quem não foi ético? E as marcas continuam...

Mais tarde, um pouco mais experiente, assumi a direção de uma escola estadual, em um município de pequeno porte²⁰, onde pude vivenciar um processo desafiador e, ao mesmo tempo, complexo, o da gestão participativa. Em meio a uma cultura escolar assistencialista e muitas vezes clientelista, de relações de poder marcadas pelo instituído dominante, construir uma proposta de participação comunidade x escola foi realmente uma experiência que muito me ensinou. A memória nesse momento toma como significativa uma reunião de pais em que discutíamos os conteúdos trabalhados pela escola e sua relação com a vida fora da escola, nesse caso, conteúdos matemáticos. Na questão de como esses saberes escolares estavam contribuindo, por exemplo, no trabalho com as famílias agricultoras, um pai que se dedicava ao plantio de vime, fez a seguinte fala:

¹⁸ Unidade Regional de Ensino. Hoje denominada de Gerencia Regional de Educação e Tecnologia.

¹⁹ Sociedade Catarinense de Assistência ao Menor.

²⁰ Seis mil habitantes, desses, 2.000 votantes, de base econômica rural (pequenos proprietários).

"Gostaria que meu filho aprendesse a calcular um caminhão de vime, pois eu sei quanto tem, mas o atravessador/comprador diz ter outra quantidade. Quero que o meu filho aprenda para não ser enganado".

Aqui, me parece, se evidencia uma das questões que a escola, em sua função social, ainda não tem resolvido. Diante desse fato que se repete cotidianamente nos contextos escolares faço algumas perguntas (que de certa forma acham-se imbricadas com as da tese: Como trabalhar, não para um dia ser na vida, no futuro fora da escola; mas para ser a própria vida, na escola e na vida? Qual o sentido da escola quando não consegue fazer essa ponte? Essas questões ainda se fazem presentes no meu fazer pedagógico, ainda me inquietam. Essa inquietação atravessa hoje meu local de trabalho docente, na universidade, na form(ação) continuada de professores em diferentes áreas e campos do saber.

A condição de diretora de uma escola localizada na Região Serrana, interior do Estado de Santa Catarina, entre tantas outras, possibilitou-me vivenciar os dilemas, as possibilidades, as contradições, as mediações de pensar um projeto educativo para um local, de acordo com suas marcas históricas, culturais, econômicas, etc., que fosse respeitado e, ao mesmo tempo, fosse problematizado, no sentido de tornar a escola potencializadora de práticas pedagógicas mais libertárias, no sentido freireano. Conforme Freire (1987, p.25), o papel da conscientização é condição para uma prática educativa realmente libertadora. Ao mesmo tempo, o autor chama a atenção para questão do "medo da liberdade", do "perigo da conscientização", da "consciência crítica". Essa discussão, diz o autor, "é para homens radicais" e não para os "sectários".

Segundo o mesmo autor (1987), conforme já mencionei, a sectarização é sempre castradora, pelo fanatismo de que se nutre. A radicalização, pelo contrário, é sempre criadora, pela criticidade que a alimenta. Enquanto a sectarização é mítica, por isso alienante, a radicalização é crítica, por isso libertadora. Contudo, Freire salienta o fato de que não são raros os revolucionários que se tornam reacionários, em função de se deixarem "cair" na sectarização. Essa preocupação (postura ética) também vem fazendo parte da minha história de vida, ser radical sem ser sectário.

Ainda em torno dessa questão, Apple e Beane (1997, p. 9-32), ao escreverem e refletirem sobre experiências de escolas democráticas no norte da América indicam que esse é um processo contraditório e tensionado e que é praticamente

certo que a questão de criar um currículo democrático envolverá conflito e controvérsias. Principalmente, por envolver propostas que se contrapõem a grande parte do que historicamente vem sendo ponto de vista dominante.

Assim, falar dessa trajetória pessoal requer atentar para o processo histórico constituidor no qual venho me construindo, tanto no espaço da experiência vivida como do horizonte de expectativa²¹, e no âmbito profissional. Nesse sentido, as circunstâncias históricas que me produziram e me fizeram produzir refletem o que estou sendo. Novamente, outras interrogações se colocam: Quem sou hoje? Quais as narrativas, as experiências, as marcas em torno de mim mesma vêm fazendo sentido? Quais situações sociais e culturais produzidas e incorporadas como docente no atual contexto histórico me fazem pensar dessa forma e não de outra? Tais perguntas me encaminham para a questão central da Tese - Quais porquês me levam a acreditar na escola pública como espaço de possibilidades e como a alfabetização como prática social pode contribuir com a mesma.

A história de vida nesse contexto ganha sentido, porém não se encerra em si mesma. Daí a importância da escrita, do dizer-se através dela, do produzir História a partir da mesma. Exercício ou hábito um tanto quanto difícil e ao mesmo tempo desafiador, de autoria e autonomia do pensamento, pois culturalmente não fomos ensinados a escrever, a biografar-nos. Assim, a dificuldade de falar e conversar escrevendo, em especial de nós mesmos, se coloca como um desafio necessário. Escrever, diz Marques (1997, p.10-14) se faz, assim, "(...) forma de vida consciente, reflexiva, aberta sempre às novas aprendizagens (...) inauguração do próprio pensar. Conversar escrevendo".

Nesse sentido, de escrever a própria história, Lucini e Fernandes (2001) dizem que, mesmo antes do nascimento, nossa história, ou melhor, a história de nossos antecessores, nos coloca num determinado lugar cultural, e uma reflexão acerca de uma trajetória de vida deverá considerar todos os aspectos constituidores, embora alguns façam mais sentido.

Outra escolha que considero importante nessa trajetória é a condição de professora de um Curso de Licenciatura, Pedagogia, que habilita professores a

²¹ Reforço expectativas na escola como uma possibilidade de uma vida melhor, menos sofrida, nas palavras de meus pais. Assim como, no decorrer, a presença da "esperança" de um mundo não tão desigual.

atuarem no Ensino Fundamental - Séries Iniciais e Educação Infantil, no qual estamos discutindo a própria identidade do curso, bem como o seu compromisso com a região em que a Universidade está inserida. Além da docência, há o envolvimento em pesquisas relacionadas à área, entre elas a dissertação, que abordou a *Experiência da formação na formação de professoras alfabetizadoras*, e o grupo de pesquisa em Educação Básica, que vem problematizando Práticas Pedagógicas Escolares, sendo que um dos projetos investiga *Experiências Alfabetizadoras Rurais e Urbanas* e, mais recentemente, os *Usos sociais da leitura e da escrita* nas comunidades rurais.

É possível dizer que essa trajetória pela profissão de professor inicia quando da escolha por um curso profissionalizante de nível Médio, Magistério das Séries Iniciais, na década de 1980, no Conjunto Educacional Sebastião Toledo dos Santos, em Criciúma/SC. Hoje consigo ver que, durante esse processo de formação, o eixo fundante pautava-se numa visão aplicacionista dos conteúdos transmitidos pelas disciplinas, em especial as metodologias. Não encontro traços de memória de situações que permitissem o pensar crítico das práticas escolares. Além disso, tenho no processo de estágio as lembranças do que hoje chamo de prática reprodutivista, ou seja, o mesmo pautou-se na aplicação do livro didático numa classe de primeira série, onde tive a tarefa de dar a 'Família do Xale'²², tal e qual a proposição da cartilha.

Didaticamente, ou melhor, ortograficamente correto, contudo politicamente alienador, pois a prática alfabetizadora estava encharcada de uma visão mecânica e estereotipada da aprendizagem da leitura e da escrita, nesse processo está em jogo a forma de ensinamento da língua escrita que pode ser vista como instrumento de produção da ignorância, inclusive, legitimando-a. Tal dimensão, é problematizada também na tese, especialmente no capítulo IV.

Houve outro fato que marcou esse caminho, quando da deflagração de uma greve²³ de professores da rede estadual de ensino entre os anos de 1985 e 1986. O meu grupo de estágio aderiu a esse movimento, correndo o risco de não concluir o

²² Consistia em apresentar as combinações silábicas na seqüência das vogais – XA, XE, XI, XO, XU, em seguida a formação de palavras – XALE, entre outras. E por último, um pequeno “texto” contendo as palavras apresentadas (Método Sintético).

²³ 1986, período marcado por manifestações da classe na luta por melhores condições de trabalho (Trabalhadores da Educação do Estado de Santa Catarina).

curso naquele ano. Penso que já havíamos percebido, mesmo sem muita clareza, do papel político da/de classe. No final da década de 1980, ingressei no Ensino Superior para buscar a Licenciatura em Pedagogia, na qual obtive as Habilitações nas Disciplinas Pedagógicas para o Magistério de 2º Grau (hoje Ensino Médio) e a de Supervisão Escolar, concluindo o curso em 1992, na Fundação das Escolas Unidas do Planalto Catarinense – UNIPLAC, hoje universidade.

Nesse processo de formação inicial, vários momentos disciplinas e/ou experiências pedagógicas permitiram rever o que havia sido tratado durante a formação de nível médio centrada, como já indicado, numa dimensão aplicacionista e descontextualizada da ação docente. Destaco disciplinas como Filosofia Geral e da Educação, Didática e Prática de Ensino/Estágio Supervisionado, que contribuíram para uma reflexão mais apurada, permitindo, muitas vezes, o estabelecimento de relações mais complexas. Nessa época e processo pouco se falava em pesquisa, em produção do conhecimento e em extensão universitária. Talvez pela própria estrutura da instituição naquele período, uma vez que a mesma não possuía a condição de universidade, passando a tê-la em 1999.

Durante os processos de formação, em especial a partir de 1987, estudava e atuava como professora, e essa condição de professora - estudante muitas vezes permitiu-me problematizar a experiência pedagógica em relação aos fundamentos da formação. De 1993 a 1995, freqüentei o Curso de Especialização/Pós-Graduação *Lato Sensu* em "Séries Iniciais". É possível dizer que, durante esse processo de formação, se fizeram mais presentes discussões voltadas para a pesquisa, bem como para processos de reflexão sobre os fundamentos trabalhados e a experiência profissional vivida. Ressalto a disciplina *Produção do Conhecimento* (trabalhada pelo Prof. Dr. Selvino Assman), que alargou minhas percepções acerca do que seja Educação e Conhecimento enquanto natureza humana, social, cultural, e outras reflexões. A disciplina de *Avaliação Processo Ensino Aprendizagem* (ministrada pela Prof. Ana Rigo) possibilitou tomar a própria prática como ponto de problematização e teorização, tendo como base os registros de avaliação das crianças e confrontando-os com as questões teóricas apontadas.

Em julho de 2001, concluí o Mestrado em Educação, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos/RS, onde apresentei a dissertação intitulada *A experiência da formação na formação de professores: um olhar a partir da reflexão da professora*

alfabetizadora. Diferente dos processos anteriores, este último possibilitou a vivência da pesquisa e da reflexão mais apurada acerca da educação. O mundo da pesquisa acadêmica se apresentava, as aprendizagens foram muitas: os seminários de pesquisa onde os professores socializavam suas investigações e descortinavam as possibilidades e formas, a orientação da dissertação pela Prof. Dr^a. Rute Baquero, a qual mostrou caminhos para a pesquisa, como por exemplo, a revisão de literatura/estado da arte onde me tornei um ‘rato de biblioteca’ – manusear os periódicos e revistas especializadas, ver o que já havia sido ou sendo produzido, quantas descobertas, além da convivência com ‘aqueles’ professores que nos acolhiam e provocavam o desejo da curiosidade epistemológica.

A partir do momento em que iniciei a minha trajetória como professoral-docente do Ensino Superior, busquei o envolvimento mais efetivo no campo da docência e da pesquisa. Em função da experiência no campo da Educação Básica, mais especificamente com gestão, práticas alfabetizadoras, e da disciplina assumida no Curso de Pedagogia – Fundamentos e Metodologia da Alfabetização – optei por focar os estudos e pesquisas nas práticas alfabetizadoras de crianças, bem como nos processos de formação de professores alfabetizadores. Inicialmente, na graduação, o caráter investigativo pautava-se na própria disciplina, através dos trabalhos de campo e da problematização das experiências pessoais/história de vida dos acadêmicos.

Com as mudanças na instituição e a conquista da condição de Universidade em 1999, passei a desenvolver pesquisas não mais associadas unicamente à experiência docente em sala de aula, com alunos, mas agora vinculadas à política institucional, inserida em grupos de pesquisa com outros docentes investigando práticas pedagógicas, no meu caso, práticas alfabetizadoras rurais e urbanas. Junta-se a isso a própria dissertação de mestrado, resultado do trabalho docente na universidade.

Outro recorte que considero importante destacar são as atividades de extensão universitária que tenho desenvolvido com outros pares nas escolas e Secretarias Municipais de Educação cujos temas relacionam-se diretamente à alfabetização e, de forma mais periférica, a questões de gestão educacional e políticas públicas para a educação. Essa inserção no entorno da universidade fez com que, durante os anos de 2001 e 2002, participasse de um trabalho junto ao

Fórum Regional de Educação²⁴. Tal fórum tinha como um dos principais objetivos articular políticas públicas para a Região da AMURES²⁵.

Nesse contexto, a Universidade estabelece um convênio com quatorze Secretarias de Educação Municipais da Região Serrana, com o objetivo de assessorá-las e/ou as escolas, na elaboração ou re-elaboração de seus Projetos Político - Pedagógicos. Esse trabalho contribuiu para uma compreensão mais ampla das condições das secretarias municipais, entre elas, a dos processos e resultados vividos com a descentralização do ensino, em especial, com a municipalização, assim como as questões relacionadas às práticas pedagógicas alfabetizadoras²⁶.

Essa relação com as atividades de extensão universitária me inseriu num trabalho como professora no Projeto de Titulação e Capacitação de Professores de Escolas Multisseriadas da Região Serrana²⁷, durante os anos de 1992 a 1996. Atuei com as disciplinas de Didática e de Fundamentos da Alfabetização. Tal experiência permitiu estar mais perto das realidades que constituem as escolas rurais, em sua maioria, naquele momento, organizadas em classes multisseriadas²⁸. Apesar das condições geralmente precárias de trabalho desses professores, assim como das comunidades em torno dessas escolas, na sua maioria formados por pequenos agricultores, meeiros e arrendatários, muitas experiências inovadoras e desafiadoras do tradicional currículo oficial eram e são trabalhadas. Um dos aspectos que destaco acha-se relacionado ao envolvimento e a liderança de alguns professores na participação ativa nas diversas instâncias das comunidades, desde a igreja até as eleições das associações, cooperativas, entre outras atividades. Essa inserção

²⁴ No período de 2000 a 2001, estive na Coordenação deste Fórum, mediando Universidade e Secretarias Municipais de Educação da Região Serrana. Destaco a relevância deste processo no tocante a discussões e encaminhamentos de políticas públicas para a região. Por motivos de interesses políticos o fórum se desarticulou em meados de 2002.

²⁵ Associação dos Municípios da Região Serrana de Santa Catarina.

²⁶ De acordo com o Censo Demográfico de 2000 (IBGE), em que se registram estatísticas referentes à taxa de analfabetismo da população residente, com 10 anos ou mais de idade. Conforme o Censo de 2000, Santa Catarina apresenta uma taxa de alfabetização de 94,3%; na região serrana, Lages apresenta 93,4%, Campo Belo do Sul 82,3% e Cerro Negro 78,8%. Numa análise inicial, é possível perceber a disparidade existente entre Lages, que apresenta um índice de 6,6%, equivalente aos percentuais do Estado de Santa Catarina, e os municípios de Campo Belo e Cerro Negro, com 17,7% e 21,2%.

²⁷ Projeto em parceria com a UNIPLAC, Secretaria de Estado da Educação e Secretarias Municipais de Educação da AMURES. Objetivava capacitar e titular professores leigos que atuavam em escolas do interior dos municípios.

²⁸ Escolas geralmente com um único espaço/sala de aula, onde as séries agrupam-se com um único professor.

permitia, geralmente, um vínculo maior dos conteúdos trabalhados em sala de aula com os conteúdos da vida, fora da escola.

Assim, penso que essa rápida passagem por minha trajetória e história de vida reforça e indica meu interesse em experiências emancipatórias, democráticas e libertárias, pois, mesmo que sutis, posso dizer que essas questões se fizeram e continuam presentes. Diante disso, acredito que compartilho com Freire, Sousa Santos, Vieira Pinto, Apple, Dewey e tantos outros educadores e intelectuais comprometidos com uma educação que tenha como valor a função social da escola para o bem comum.

Então, destaco o desejo em conhecer experiências que vêm mostrando como esse processo é possível, e a Escola da Ponte de Portugal, com sua trajetória, se constitui num dos espaços dessa aprendizagem. Assim, justifico os critérios de escolha deste campo/local investigativo; o processo interno da própria escola, que no decorrer dos quase trinta anos se propôs a superar a lógica da tradição da escola tradicional; a tutela do Estado, que na maioria das vezes pôs em xeque tal projeto (Estado Provedor x Estado Avaliador) e, por fim; da própria natureza do projeto educativo emancipador.

Essa escolha, em meio a tantas outras possibilidades de me direcionar com relação ao objeto da pesquisa, deu-se por concordar com Dominicé (1990), ao dizer que a vida, em lugar da educação, e a história de vida são o terreno no qual se constrói a formação. Nessa trajetória do que fui, ou do que sou, ou do que estou sendo, se fizeram e fazem presentes os vínculos, os sentidos e as marcas dessa trajetória, daí a relação desse projeto de investigação com a mesma. Nesse sentido, o interesse em investigar experiências de caráter inovador, emancipatório, neste caso em especial a experiência vivida pela Escola da Ponte, em Portugal, determina o projeto de tese.

Tal experiência vem, ao longo de 30 anos, produzindo sua própria forma, sua identidade, construindo um projeto que Pacheco (2005)²⁹ assim descreve: “(...) o projeto é mais transpiração do que inspiração; é muito mais esforço e conflito do que propriamente a maravilha que se vê”. Essa fala de Pacheco se dá ao tentar

²⁹Transcrição da conferência realizada pelo diretor da Escola da Ponte, no III Congresso Internacional de Educação - *A Educação nas Fronteiras do Humano*. São Leopoldo/RS, UNISINOS (31/08/05) – autorizados gravação e uso das informações por Pacheco como parte da etapa exploratória da Tese.

desmistificar como essa experiência foi apresentada no Brasil, uma vez que essa visão chegou pela via da poesia, através de um livro escrito por Rubens Alves³⁰: *A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*.

Outro aspecto que gostaria de destacar é o pensamento utilizado por Apple e Beane (1997, p.11), ao apontarem argumentos por escolas democráticas: “No meio dos ataques gerais à educação, temos de manter viva a longa tradição da reforma educacional democrática que desempenhou o papel importantíssimo de fazer de muitas escolas lugares cheios de vitalidade e força para aqueles que as freqüentam”. E ainda: “em vez de renunciar à idéia das escolas *públicas* e descer a estrada que leva à privatização, precisamos nos concentrar nas escolas que dão certo”.

E por fim, destaco o que nos diz Cortella (2002, p. 13), ao trazer suas preocupações com a *Crise da Educação*, a qual envolve a escola e o conhecimento. Diz ele: “a *educação pública das últimas décadas* (com reflexos no ensino privado) foi um dos desaguadouros do intencional *apartheid social* implementado pelas elites econômicas e é a partir dele que podemos compreender a *crise da Educação* e a *atuação política/pedagógica dos educadores*” (grifos do autor).

Assim, ao pensar *a e na Educação* como um direito objetivo de cidadania, (CORTELLA, 2002) creio que essa questão – experiências emancipatórias em escolas públicas – ganha lugar e sentido no atual momento, assim como nesta tese.

1.2 Cantando não me canso nem de viver, nem de sonhar: a *Escola da Ponte* um sonho possível? Situando o problema

É possível aprender e ensinar de maneira diferente dos formatos tradicionais de organização curricular, que dominam mas não são absolutos? Como superar a dimensão abstrata dos conteúdos escolares e buscar seus vínculos com a vida? Como compreender questões como educação para preparar para a vida e educação

³⁰ Esse aspecto será explorado com mais detalhes no capítulo *Tesouros, mapas, caminhos: em busca da Ponte*.

como a própria vida? Pode uma escola ser *feliz/alegre*³¹, trabalhar os conhecimentos produzidos historicamente e vivenciar processos emancipatórios?

A tradição das práticas escolares não tem conseguido conjugar ou articular essas dimensões do currículo e da vida, privilegiando, via de regra, a transmissão de conhecimentos que se transformam em conteúdos considerados necessários e úteis para a formação humana. Humana? Em que sentido? Geralmente, a resposta é formar para o trabalho. Trabalho? Mas o que é trabalho? Muitas vezes a vida é reduzida à formação e à inserção profissional. Em alguns casos ainda se diz, para a vida. Afinal, o que é a vida? Pode a escola ser a própria vida?

Essa aposta na idéia de que a escola pode contribuir na formação de sujeitos mais autônomos, mais críticos e mais solidários; ser um processo educativo que seja a própria vida e não para a vida, me impulsiona e me leva a querer conhecer e compreender o processo e a prática pedagógica desenvolvida na Escola da Ponte, em Portugal, mais especificamente o processo e a prática de alfabetização. Intenção essa que se altera no decorrer do trabalho de campo, me empurrando para olhar o projeto educativo da escola, seu contexto e as condições que facilitaram e ou dificultaram a sua existência/constituição. Tenho clareza de que as condições de facilitam e ou dificultam determinados processos numa perspectiva dialética não podem ser vistas como binárias, ou isto ou aquilo, mas sim, podem e devem ser compreendidas como contradição e tensão da práxis, portanto, co-habitam o mesmo espaço e processo. Neste sentido, a investigação passa pela necessidade de identificar e compreender o que está na base de projetos educativos emancipatórios.

E por que a escolha da alfabetização? Por compartilhar com Freire (1991), ao dizer que aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. E ainda, a aprendizagem da leitura e a alfabetização são atos de educação, e educação, nas palavras do autor é um ato fundamentalmente político. O autor ressalta a necessidade de que educadores e educandos se posicionem criticamente ao

³¹ Termo aqui utilizado no sentido dado por Snyders (1988) em seu livro *Alegria na Escola*. Para o autor, a alegria não é uma alegria qualquer, *um estado de graça*, um descomprometimento, um afastamento da realidade e seus problemas. É a alegria de compreender, de sentir, descobrir a realidade, de poder decifrá-la e sobre ela atuar (...). E, Freire (1991), em *Educação na Cidade*, indica o estabelecimento de uma escola pública, popular e democrática, e ainda que a escola tem a obrigação de ser séria e alegre.

vivenciarem a educação, superando as posturas ingênuas ou *astutas*, negando de vez a pretensa neutralidade da educação.

Diante das questões apontadas, pretendo, em uma perspectiva emancipatória e orientada à compreensão, apreender como a prática alfabetizadora é produzida, como se organiza na *Escola da Ponte*, seus sentidos sua materialidade. Tal proposição requer um olhar atento às diferentes e múltiplas dimensões que a constituem ou que vieram constituindo essa prática, além de atentar para o contexto histórico em que essa proposta nasceu e se impôs como uma possibilidade educacional aos modelos de escola até então produzidos, vivenciados pelo sistema escolar português. Nesse sentido, meu pressuposto inicial, minha tese, é a de que a prática alfabetizadora é uma prática social mais ampla, na produção cotidiana de sentido e de promoção de cidadania. Nesse contexto o problema da pesquisa centra-se na tentativa de compreender como a prática alfabetizadora contribui para projeto da Escola da Ponte, enquanto prática social no sentido emancipador.

1.3 Os conceitos/categorias de sustentação: explicitando o lugar, a compreensão

Nesta parte procuro explicitar categorias que sustentam a tese. Estas emergem tanto da proposição inicial (das minhas percepções em torno do tema e do objeto), bem como do processo desenvolvido no decorrer da experiência/vivência da pesquisa. As categorias que ganham lugar nesta tese são: emancipação, autonomia, alfabetização como prática social e cidadania, além de outras que atravessam, porém, não com a mesma centralidade. A categoria educação, por ser fundante nesta pesquisa, ganha um capítulo exclusivo (o terceiro), e é explorada em diálogo com as categorias escola e conhecimento.

Sabemos que as categorias, os conceitos e os termos são construídos, historicamente, no contexto de diferentes características culturais, econômicas e políticas que configuram as sociedades ao longo da sua trajetória. Assim, é importante chamar a atenção para o uso de alguns termos/conceitos (que são polissêmicos) como autonomia, emancipação, inovação e outros; pois somos levados a pensar criticamente, na utilização recorrente e muitas vezes naturalizada,

atualmente, ao nível da retórica, em especial nos discursos políticos e das reformas educacionais, muitas vezes pautadas pelo senso comum dos termos em questão e, até mesmo pelos docentes, ao tentar justificar sua atuação profissional.

A utilização de termos de forma descontextualizada pode tornar-se um “*slogan*” como alerta Contreras (2002), uma vez que parece comum usá-los indiscriminadamente, em especial, no campo da educação. Esse fato, segundo o autor, produz um desgaste de seu significado, assim como esconde ou confunde diferentes pretensões e sentidos. Ainda nesta direção, Janela Afonso (2004)³² chama atenção para o processo atual de (re)semantização dos termos/conceitos, pois pode se dizer algo que assume formas diferentes, em situações convenientes. A título de ilustração, segundo ele, o termo *autonomia*, no discurso político, assume sentido diferente daquele que possui no discurso acadêmico. A discussão em torno dos mesmos aponta para o entendimento de suas ambigüidades e contradições.

Neste contexto pode-se, ainda, considerar como pano de fundo a relação que essas concepções estabelecem com as políticas públicas (macro e micro), bem como compreender a relação das mesmas com a própria crise do paradigma da ciência moderna e do Estado³³. Assim, tratarei estes conceitos à luz das vertentes da educação e da pedagogia, interfaceados com os campos da sociologia, e em alguns casos com o campo jurídico-administrativo, e sempre que possível, a partir da etimologia.

1.3.1 O conceito de emancipação

Progrebinschi (2004) afirma que embora o conceito de Emancipação remonte ao período da Roma republicana, foi retomado pela filosofia iluminista ao tratar dos conceitos de liberdade e igualdade, os quais inspiraram os ideais da Revolução Francesa. Diz a autora que enquanto na França o Iluminismo fez da liberdade e da igualdade pressupostos universais, na Alemanha o Idealismo também redescobriu o conceito, porém, sem estabelecer uma ruptura com o seu significado original. De

³² Palestra conferida em março de 2004 – PPG-Educação /Unisinos, RS.

³³ De acordo com Correia e Matos (2003), essa crise se manifesta, especialmente, na mudança da concepção de um Estado Educador para um Estado Avaliador.

acordo com Progrebinschi foram justamente nessas fontes que Marx³⁴ desenvolveu seu pensamento e concebeu um conceito de Emancipação que rompia com o seu significado original.

O significado original tem no Direito romano suas bases. Em sua designação latina *emancipatio*, deriva de *e manu capere*, o ato jurídico por meio do qual o *paterfamilias* da República Romana podia libertar seu filho do próprio poder (CRETILLA, 1995, p. 126-129), na Idade Média passa a ser o direito emanado do Estado, então, tem-se a emancipação no campo público e político.

De acordo com Progrebinschi (2004, p.9) é a partir do século XVIII que o conceito sofre mudanças, entre elas a associação do mesmo em oposição ao de dominação e, nos fins do século XVIII, o conceito restritamente jurídico de emancipação se altera e passa a ser também utilizado por meio dos usos social, político e filosófico da palavra. Há nesse contexto, segundo a autora, uma mudança de linguagem, pois o mesmo passa a ser usado não só como substantivo, mas também como verbo e advérbio. Nesse quadro de mudança de linguagem é que o conceito ganha força, pois foi uma das transformações mais importantes: “(...) que a forma reflexiva do verbo trouxe também consigo o significado da emancipação como algo que não mais depende exclusivamente de uma vontade externa, mas que, ao contrário, passa depender também (ou apenas) do próprio sujeito do verbo, ou seja, da própria pessoa emancipada” (PROGREBINSCHI, 2004, p.10).

Ainda em relação a essa mudança de sentido é que Koselleck (2002, citado por PROGREBINSCHI, 2004, p.10-11) argumenta que, com a introdução do verbo reflexivo

*emancipar a si mesmo*³⁵ produziu-se uma profunda mudança de mentalidade: de uma palavra inicialmente usada apenas por peritos, poetas e filósofos, a emancipação teve seu uso gradativamente expandido no sentido de se referir a grupos, instituições e povos inteiros (...) passa significar também auto-emancipação. (Grifos do autor)

³⁴ Em Adorno (2000, p. 169) encontramos a idéia de emancipação ligada à de educação e a exigência da mesma está ligada à democracia. Para ele a maneira de evitar o retorno à barbárie através da educação só poderia acontecer se as pessoas fossem realmente emancipadas. Adorno toma o conceito de emancipação em Kant a partir do que ele denominou de esclarecimento. Para Kant (1995, *apud* ADORNO, 2000) o Iluminismo é a saída do homem da sua menoridade, de que ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de se servir do entendimento sem a direção de outrem. Tal menoridade é por culpa própria se a sua causa não reside na falta de entendimento, mas a falta de decisão e coragem de servir de si mesmo sem a direção de outrem. Ver Teoria Crítica e Escola de Frankfurt.

³⁵ *Sich emnzipieren - In: Koselleck (2002).*

Retomando o pensamento marxista, o conceito de emancipação está relacionado com a idéia de liberdade em nível da supressão dos obstáculos para a emancipação humana, ou seja, ao múltiplo desenvolvimento das possibilidades humanas e à criação de uma nova forma de associação digna da condição humana. “Dentro da comunidade terá cada indivíduo os meios de cultivar seus dotes e possibilidades em todos os sentidos” (MARX, apud BOTTOMORE, 1997, p.124). Para Marx o conceito de emancipação estava associado à idéia de libertar-se do Estado e de suas instituições, como o Direito, por exemplo. Estabelece distinção entre os conceitos de emancipação política e humana³⁶ e diz que a superação do Estado constitui o momento da emancipação humana. Se Marx, por um lado, rompe com este atributo do Idealismo Alemão, por outro, preserva do Iluminismo o significado da emancipação como um processo que depende do próprio sujeito, argumenta Progrebinschi (2004, p. 12).

É possível dizer que é a partir dessa compreensão que Freire fundamenta a sua teoria, bem como o seu método de alfabetização, pois acreditava que tal processo como conscientizador pudesse contribuir para a leitura crítica da realidade bem como para a sua transformação, uma vez que a conscientização enquanto processo histórico de conhecimento da realidade poderá, a partir de uma perspectiva educacional libertadora, proporcionar possibilidades emancipatórias e de transformação social. Nesse sentido, o caráter emancipador em Freire passa pela consciência da sua existência como condição de libertação da opressão.

Freire (2001, p. 209) ao criticar o capitalismo e apostar numa sociedade socialista diz: “O discurso contra a utopia socialista – o discurso liberal ou neoliberal – necessariamente e obviamente enaltece o avanço do capitalismo. Eu me recuso a pensar que se acabou o sonho socialista porque constato que condições materiais e sociais que exigiram esse sonho estão aí”. E argumenta: “(...) estão aí a miséria, a injustiça e a opressão. E isso o capitalismo não resolve a não ser para uma minoria”. Neste contexto, tanto no de Marx como no de Freire, podemos inferir que a emancipação humana não se dará por acaso ou por concessão de alguém ou do

³⁶ De acordo com Figueiredo (2005), a emancipação política se configurou pela superação da forma de sociabilidade feudal, onde o modo de produção estabelecia uma forma de desigualdade jurídica e política representada pela e entre as classes sociais. Portanto, a emancipação política, não extingue, antes solidifica a desigualdade social. Não obstante, para Marx, a emancipação política para o seu contexto, representa um grande progresso. “É certo que não é a última forma de emancipação humana, mas é a última forma da emancipação humana na ordem do mundo actual. Entendamo-nos: falamos da emancipação real, da emancipação prática” (MARX, 1978, p. 23).

Estado, mas por uma conquista e luta por meio da ação humana, em outras palavras, pela práxis humana.

Outro conceito que se alia ao de emancipação na perspectiva freireana é o de liberdade. A libertação, diz Freire “(...) é um parto (...) o homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos” (FREIRE, 1991, p. 35). Para o autor a liberdade é condição para os homens em sua inconclusão. É nesse quadro que se encontra a Pedagogia do Oprimido, em sua essência humanista e libertadora, a qual, diz ele: “deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (...). E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores” (*Op. cit.*; p. 30 - 41). Esta tarefa, dizia o autor (2001, p. 49), “não pode ser proposta pela classe dominante. Deve se cumprida por aqueles que sonham com a reinvenção da sociedade, a recriação ou reconstrução”.

Assim, a educação que vise a liberdade está ligada aos direitos humanos, e

(...) tem que ser abrangente, totalizante, ela tem que ver com o conhecimento crítico do real e com a alegria de viver (...). Mas é preciso fazer isso de forma crítica e não de forma ingênua, nem aceitar a negação de educação como algo que nada faz, mas assumir a educação nas suas limitações e, portanto, fazer o que é impossível, historicamente, ser feito com e através, também, da educação. (*Op. cit.*; p. 102)

É nessa perspectiva que Freire questiona e se põe contra a educação bancária, pois uma educação bancária não promove a emancipação.

Na educação bancária que estamos criticando, para a qual educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da cultura do silêncio a educação bancária mantém e estimula a contradição. (*Op. cit.*; 1987, p. 59)

Dessa forma, o autor nos convida a pensar numa educação de base dialógica e problematizadora, que vise à eliminação da dimensão alienante e alienada da prática educativa e da sua relação com o conhecimento, e que se constitua numa práxis transformadora, emancipatória e libertadora.

Busquei também as contribuições em Sousa Santos (2001, p. 96) em torno do conceito de emancipação. O autor fala da emancipação social “(...) este emerge da

tensão dialéctica entre o comunitarismo que domina nas relações intracomunitárias e o contratualismo que domina nas relações intercomunitárias” e diz que há uma crise de paradigma desse conceito produzido pela modernidade ocidental. Indica ainda que tal crise apresenta um carácter profundo e irreversível, devendo, portanto, ser reinventada. De acordo com o autor a reinvenção só pode ser compreendida se concebida como forma de globalização contra-hegemônica, representada pela constituição de alianças locais-globais e entre grupos sociais que lutam³⁷ contra a exclusão e todas as outras formas de exploração e opressão produzidas pela globalização neoliberal e sua hegemonia. Para ele, estamos vivendo num tempo de *transição paradigmática*³⁸, decorrente do colapso da emancipação na regulação, o que impede o paradigma da modernidade de se poder renovar e provoca uma crise final, daí a necessidade da reinvenção.

Sousa Santos (1996, p. 76-77) argumenta ainda que o projeto sócio-cultural da modernidade se assenta em dois pilares contraditórios, o *pilar da regulação* e o *pilar da emancipação*³⁹, constituídos por três princípios ou lógicas de racionalidade: o pilar da regulação, pelo princípio do Estado, do mercado e da comunidade; e o pilar da emancipação, pela racionalidade estético-expressiva da arte e da literatura: pela racionalidade moral-prática da ética e do direito, e pela racionalidade cognitivo-instrumental, da ciência e da técnica.

Neste quadro, o autor (2001, p. 96) chama atenção para o designou de *conhecimento-regulação* (monopólios interpretativos – religião; Estado, entre outros) e *conhecimento-emancipação* (elimina o colonialismo e constrói a solidariedade,

³⁷ Tais lutas podem ser traduzidas pela criação de alternativas à lógica monolítica e excludente do capitalismo global, espaços de participação democrática, de produção não-capitalista de bens e serviços, de criação de conhecimentos emancipatórios, de promoção de trocas culturais pós-coloniais e de novas solidariedades internacionais. Neste contexto, as ciências sociais desenvolvidas nos países centrais a partir do Séc. XIX esgotaram a sua capacidade de renovação e inovação. Com isso deixaram de ser a consciência da transformação social progressista e passaram a legitimar o *status quo* e a reprodução da injustiça social em que tal paradigma se traduz (SOUSA SANTOS, 2001).

³⁸ De acordo com o mesmo autor (2001, p. 60), o paradigma da modernidade constituiu-se a partir da revolução científica do século XVI e desenvolveu-se nos séculos seguintes, basicamente no domínio das ciências naturais. Embora, com alguns prenúncios do século XVIII, é só no século XIX que este modelo de racionalidade se estende às ciências sociais emergentes, tornando-se a partir de então um modelo global, isto é, ocidental.

³⁹ Cada uma destas lógicas, em pilares diferentes, articulam-se, por sua vez, de forma privilegiada, nos seguintes termos: a *racionalidade estético-expressiva* com o princípio da *comunidade*, a *racionalidade moral-prática* com o princípio do *Estado* e a *racionalidade cognitivo-instrumental* com o princípio do *mercado*. Esta dupla vinculação, por um lado, ao pilar da regulação e, pelo outro, ao pilar da emancipação, está presente desde a emergência do *paradigma dominante*, a partir do século XVI, e as suas possibilidades infinitas contemplam tanto o excesso de promessas como o déficit do seu cumprimento (SOUSA SANTOS, 1994).

criado e disseminado através do discurso argumentativo), aponta para a necessidade do equilíbrio entre ambos, como forma de reanimar o passado e caminhar para a direção emancipatória, assim, propõe reconstruir o conflito entre ambos, desequilibrando a assimetria para o conhecimento-emancipação.

Contudo, e embora retórico (o pós-moderno) diz ele, esta situação só poderá acontecer num contexto de proliferação de comunidades interpretativas. Estas, guiadas pelo conhecimento teórico local, desenvolvem uma estratégia política, e não cognitiva, diz ele. O autor as denomina de *neo-comunidades*, ou seja,

territorialidades locais-globais e temporalidades imediatas-diferidas que englobam o conhecimento e a vida, a interação e o trabalho, o consenso e o conflito, a intersubjectividade e a dominação, e cujo desabrochar emancipatório consiste numa interminável trajectória do colonialismo para a solidariedade própria do conhecimento-emancipação. (*Op. cit.*; 2001, p. 95)

Assim, no campo da educação escolar podemos inferir que a emancipação poderá ser compreendida por meio da ruptura das “velhas” fórmulas e formas de transmissão e socialização do conhecimento historicamente produzido e acumulado, bem como dos modos de organização do trabalho no sentido de recriar outras formas de existência. Ou seja, emancipa-se em contextos em que ainda dominam práticas determinadas e que necessitam gerar desequilíbrios, rupturas – existem regulações e estruturas para a educação escolar, e é face a elas que atuamos.

1.3.2 O conceito de autonomia

O termo *Autonomia* vem do grego e significa autogoverno, governar-se a si próprio. Etimologicamente o termo busca significação em *autos* = próprio, peculiar e *nomos* = lei, regra. Logo o conceito jurídico de autonomia pode ser resumido na expressão ‘direção própria do que lhe é próprio. Ainda sob o ponto de vista etimológico, o termo/conceito de autonomia é a transliteração em vernáculo do substantivo grego clássico “autonomia”, que foi construído a partir do pronome demonstrativo “ô próprio” e do substantivo “lei”. Encontramos num dos princípios válidos do Direito Internacional a idéia de que a palavra autonomia transporta consigo a seguinte representação “o direito reconhecido a um país de se dirigir segundo as suas próprias leis” e, ainda, transporta uma das condições aceitas

universalmente como base de toda a emancipação humana,"a liberdade moral do homem que escolhe os seus princípios de ação segundo a sua consciência e a sua liberdade"(GRANDE ENCICLOPÉDIA PORTUGUESA E BRASILEIRA (s/d), Vol. 3, p. 770-772).

Por analogia no que se refere à escola, podemos afirmar que uma escola autônoma é aquela que governa a si própria, não significando independência. O tema da autonomia aparece na literatura acadêmica, em alguns casos, vinculado à idéia de participação social, e em outros, vinculado à idéia de ampliação da participação política, principalmente no que tange à descentralização e desconcentração do poder. A idéia de participação política e social é discutida geralmente no domínio das políticas e da administração da educação, em especial, ao reconhecer a escola como espaço privilegiado de coordenação e regulação do sistema de ensino e ao mesmo tempo como lugar estratégico de mudança (BARROSO, 1996).

É importante dizer ainda que no âmbito social e político o tema da autonomia emergiu ao longo da última metade do século XIX, particularmente na Comuna de Paris, em 1871, e durante as primeiras décadas do século XX, transformou-se na bandeira de lutas de diferentes movimentos operários (MARTINS, 2002).

No campo da Educação, o mesmo autor (2002) afirma que o debate moderno em torno do tema remonta ao processo dialógico de ensinar contido na filosofia grega, que preconizava a capacidade do educando de buscar resposta às suas próprias perguntas, exercitando, portanto, sua formação autônoma. De acordo com Gadotti (1992), ao longo dos séculos, a idéia de uma educação antiautoritária vai, gradativamente, construindo a noção de autonomia dos alunos e da escola, muitas vezes compreendida como autogoverno, autodeterminação, autoformação, autogestão, e constituindo uma forte tendência na área. O embate teórico entre as perspectivas pedagógicas liberal e libertária⁴⁰ ajuda na compreensão e nos modos de organização do trabalho escolar.

⁴⁰ Pedagogia Liberal (Teorias não-críticas da educação: Pedagogia Tradicional; Pedagogia da Escola Nova; Pedagogia Tecnicista) e Pedagogia Libertária (Teorias da educação antiautoritária: Pedagogia Libertária, Teorias Crítico-reprodutivistas da educação: escola como violência simbólica; sistema escolar dualista; escola como aparelho ideológico do Estado e, Teorias críticas da educação: Pedagogia Dialógica; Pedagogia Histórico-crítica; Pedagogia Cultural).

Posso dizer que em oposição, elas trazem marcas profundas que as diferenciam. De uma prática pedagógica centrada no professor (expressão máxima da cultura da escola tradicional), para uma centralidade na criança, no estudo individualizado (expressão das denominadas pedagogias ativas).

Assim, nas pedagogias ativas, o pressuposto passou a ser o ensino voltado para a construção de um indivíduo autônomo, tomando por base suas necessidades e capacidades. É nesse contexto que se destaca o pensamento clássico de John Dewey (1859-1952)⁴¹, que elaborou os conceitos de “aprender fazendo, aprender pela vida e para a democracia” – princípio inspirador e presente no *Projeto Fazer a Ponte* – além de outros estudos e contribuições como as de Decroly (1871-1932), Freinet (1896-1966) e outros clássicos da Pedagogia Moderna.

Por sua vez, a autonomia de Freire exige registrar a

(...)necessária eticidade que conota expressivamente a natureza da prática educativa, isto é, não podemos escapar à rigorosidade ética⁴², (...) falo da ética universal do ser humano, da ética enquanto marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana, (...) falo da ética universal do ser humano da mesma forma como falo de sua vocação ontológica para o ser mais, como falo de sua natureza constituindo-se social e historicamente não como um *a priori* da História. (FREIRE, 1997, p. 16 - 20 – grifos do autor)

É possível compreender a autonomia em Freire a partir do que ele apresenta sobre a nossa *Presença* no mundo, “Presença que, reconhecendo a outra presença que pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém que transforma, que fala do que faz, mas também sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe”. Autonomia que pode ser ainda traduzida nestas palavras “(...) É no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade ética e se impõe a responsabilidade” (*Op. cit.*; p. 20).

Freire diz que ensinar exige respeito à autonomia do ser educando. Para ele “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (1997, p. 65-67). Para uma Pedagogia da Autonomia, Freire reclama vários saberes, alerta para a necessária compreensão de que formar um aluno é muito mais que treinar e depositar conhecimento, é muito mais do que ensinar técnicas para posteriormente aplicá-las.

⁴¹ Representante da Escola Nova.

⁴² Freire (1997) distingue a ética de que fala da ética menor, restrita, do mercado, que se curva aos interesses do lucro e ao neoliberalismo, bem como ao cinismo da intolerância de qualquer forma de preconceito e discriminação.

Assim, como já havia dito anteriormente, Freire aposta na ética, no respeito às diferenças, e, sobretudo, na esperança e no entendimento de que somos seres condicionados, mas não determinados (*Ibidem.*; p. 59).

Assim, o autor ressalta a necessidade de uma reflexão crítica sobre a prática educativa, pois sem essa reflexão, corremos o risco da teoria virar apenas discurso, *bla,bla,bla*; e a prática, se tornar ativismo e reprodução alienada. Chama atenção para a necessidade da coerência entre teoria e prática e de que a prática educativa em si deve ser um testemunho rigoroso, de caráter formador. Para isso, diz Freire (1997, p. 46), “o professor deve corporeificar às palavras, os atos, pois tal atitude faz com que o educador rompa com a neutralidade e se comprometa com a intervenção no mundo e diferenciação da ideologia dominante”.

Freire, ao acreditar que não existe docência sem discência, diz que a construção do saber deve ter como ponto de partida a prática social dos educandos, ou seja, deve levar em conta a comunidade, o contexto, a realidade vivida, através de um diálogo aberto com os mesmos. Aliada a essa percepção, o autor afirma que “(...) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”, e que o conhecimento precisa ser vivido e testemunhado pelo agente pedagógico. Esse raciocínio existe por sermos seres humanos e, como tais, teremos consciência que somos inacabados (*Id ibid*, p. 52). Assim, o educador não deve inibir ou dificultar a curiosidade dos alunos, deve estimulá-la, pois ela é fundamental para evocarmos nossa imaginação para a transformação.

Nessa direção, a vivência da *Pedagogia da Autonomia* deve estar pautada em experiências que estimulem a decisão, a responsabilidade; em outras palavras, numa prática educativa que respeite a liberdade. Liberdade acompanhada da coerência e autoridade do professor e respeito à autonomia do educando, “o respeito devido à autonomia do ser do educando. Do educando criança, jovem ou adulto” (FREIRE, 1997, p.65-66). Assim, a autonomia é uma condição humana que se apresenta construída sob a ética e a sua transgressão significa anular do sujeito humano, a sua curiosidade, a sua estética, a sua linguagem, a sua rebeldia responsável, a consciência da sua inconclusão de ser que se sabe inconcluso... O respeito à autonomia e à dignidade de educando pode fazer emergir a sua liberdade, assegurar o seu direito de ser curioso e inquieto. “A autonomia, enquanto

amadurecimento do ser para si é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade”(*Op. cit.*; p.121).

Na esteira dessa discussão busquei em Contreras (2002) mais uma contribuição para o conceito de autonomia. Para ele não é um chamado à autocomplacência, nem tampouco ao individualismo competitivo, mas a convicção de que um desenvolvimento mais educativo dos professores e das escolas virá do processo democrático da educação, isto é, da tentativa de se construir a autonomia profissional juntamente com a autonomia social. Além de pretender esclarecer os diferentes significados da autonomia no campo conceitual, o autor busca captar sua significação no contexto de diferentes concepções educativas e sobre o papel dos professores, pois, segundo ele, quando se fala de autonomia de professores, se está falando também de sua relação com a sociedade e, por conseqüência, desta com respeito à educação.

Contreras (2002) analisa o problema do profissionalismo no ensino centralizando a temática na proletarização do professor, nas diferentes formas de entender o ser profissional e nas ambigüidades e contradições ocultas na aspiração à profissionalidade. Junto a essa questão, o autor problematiza acerca das tradições, dos modelos ou ainda, do imaginário produzido em torno da autonomia docente. Conforme essa abordagem, é possível identificar três modelos de referência e análise das práticas docentes. São eles o especialista técnico, o profissional reflexivo e o intelectual crítico.

Na perspectiva do especialista técnico a autonomia é tida como *status* ou como atributo. Pressupõe a ingerência externa nas atividades do professor. Refere-se a uma autonomia ilusória, na qual permanece a dependência de diretrizes técnicas, instalando-se uma insensibilidade para os dilemas, incluindo a incapacidade de produzir respostas criativas diante da incerteza. Em relação ao profissional reflexivo, a autonomia é compreendida como responsabilidade moral individual, considerando os diferentes pontos de vista e equilíbrio entre a independência de juízo e a responsabilidade social, privilegiando a capacidade de resolver criativamente as situações-problema para a realização prática das pretensões educativas.

Na dimensão do intelectual crítico a autonomia articula-se como emancipação, percebida como a liberação profissional e social das opressões, envolvendo a superação das distorções ideológicas e a consciência crítica. Entende-se como processo coletivo, ou seja, configuração discursiva de uma vontade comum dirigida à transformação das condições institucionais e sociais do ensino (CONTRERAS, 2002). O mesmo autor, com base em Cabrera e Jiménez Jaén, argumenta que diante da impossibilidade de racionalização total, a escola se transforma, assumindo o papel de agente num espaço de *relativa autonomia*, onde os professores geram modos de resistência em função de seus interesses individuais e coletivos.

Para Barroso (1997) a autonomia deverá ser entendida como uma construção dos atores e não como algo decretado e ‘imposto’ pelo centro à periferia, como um fim em si mesmo. Assim, deve ser assumida como um meio para que as escolas e os professores possam formar as crianças e os jovens, o “reforço” da autonomia das escolas e dos atores deixará de se limitar à “produção de um quadro legal que defina normas e regras formais para a partilha de poderes e distribuição de competências, entre os diversos níveis de administração, incluindo o estabelecimento de ensino”, criando, diz ele, sobretudo, “(...) as condições para, simultaneamente, libertar as autonomias individuais e dar-lhes um sentido colectivo que se possa traduzir em benefício das aprendizagens dos alunos”(BARROSO, 1997, p. 20-21).

Nesta direção, a autonomia como idealização de condição de atuação do sujeito, implica a ação concreta inter-individual num cenário pré-existente, portanto não é contínua, como também não é uniforme, daí é que se pode compreender que os processos coletivos em perspectivas emancipatórias sejam tão complexos e tensionados.

1.3.3 Os conceitos de reforma, inovação e ruptura

Estes conceitos serão tratados agrupadamente, pois na direção do que diz Pacheco (1996, p. 150) no campo educativo não se justifica a caracterização isolada de cada um, uma vez que reservam aproximações e muitas vezes são

compreendidos como sinônimos. De acordo com Cortesão (1988, p. 12) esses conceitos têm dado vazão a uma pluralidade de acepções na literatura, especialmente no campo da educação. Para ela tal pluralidade pode ser explicada pelas “posições teóricas assumidas em grande parte das representações que se tem das características contextuais, representações essas que por sua vez estarão fortemente atravessadas pelas posições ideológicas e culturais daquele que classifica ou não de inovação uma dada mudança ocorrida num dado campo”.

O conceito de reforma pode ser entendido “como uma mudança em larga escala, com carácter imperativo para o território nacional, implicando opções políticas, a redefinição de finalidades e objectivos educativos, alterações estruturais no sistema a que se aplica” (CANÁRIO, 1992, p. 198). Neste quadro, o conceito de reforma aliado ao de mudança adquire grande visibilidade e se torna discurso quase que consensual no âmbito dos processos dos planeamentos pensados do centro para a periferia, especialmente quando vinculados às possíveis respostas e saídas para o que se vem denominando de crise na Educação, pronunciada geralmente nos e pelos discursos dos governos.

Enguita (1990, p. 179, citado por CANÁRIO, 1992) defende a diferenciação entre os termos inovação e reforma. Para ele a inovação está relacionada às mudanças relativas aos conteúdos de aprendizagem e aos métodos de ensino, isto é, ao nível micro. Em contraposição, o conceito de reforma se refere à mudança escolar no âmbito da sua estrutura e organização geral, ou seja, ocorre no nível macro. Contudo, admite que as mudanças em qualquer desses planos nunca deixam de ter efeitos maiores ou menores, directos ou indirectos, sobre o outro, amiúde traçam-se reformas sem inovação e, sobretudo, inovações sem reformas.

Cortesão por sua vez, defende a ideia de que o conceito de inovação corresponde a

(...) medidas que poderão ser tomadas quer no Centro do Sistema quer na periferia do mesmo e que, além de intencionais e organizadas, visam uma renovação tal que a curto, médio ou longo prazo, a diferentes níveis e em diferentes situações, acabam por ter reflexos na pirâmide de frequência educativa e sobre o efeito do investimento educativo no desenvolvimento pessoal e social dos diferentes actores sociais envolvidos. (CORTESÃO, 1988, p. 15)

Para Cunha (CUNHA *et al*, 1989, 1998, 2000, 2004) com base em Sousa Santos (1988),

(...) no caso de nossas pesquisas *Inovação* é entendida na perspectiva da ruptura paradigmática. Essa dimensão extrapola o aparato tecnológico e o rearranjo metodológico de práticas de sala de aula. Inclui, fundamentalmente, uma base epistemológica que rupture com o paradigma dominante, alicerçado na ciência moderna.

No que diz respeito à ruptura⁴³, encontramos em Sousa Santos (2000) a idéia da *dupla ruptura epistemológica*. O autor analisa esse processo dizendo que, o objeto empírico é transformado em objeto teórico dentro de um dado contexto societário de argumentação, que propicia transformar o discurso científico em discurso de dominação e de anulação das outras ordens de discurso. Assim, o “(...) objeto empírico que a primeira ruptura transforma em objeto teórico é sempre um objetivo social e político. “Esta *démarche* epistemológica é o modo específico e autônomo da ciência viver a sua dependência em relação às forças sociais que determinam o ritmo e o sentido do seu desenvolvimento” (*Op. cit.*; p. 146).

Conforme o autor, o conhecimento científico é duplamente contextualizado pela comunidade científica e pela sociedade. A dupla contextualização do conhecimento científico significa que ele é simultaneamente uma prática científica e uma prática social, sendo que estas dimensões não podem ser separadas. Argumenta ainda Sousa Santos que mesmo contextualizado, o discurso científico, melhor que nenhum outro, é capaz de realizar a primeira ruptura epistemológica; pois, só ele torna possível a teoria crítica. Contudo, uma teoria crítica não se torna prática sem uma concretização social crítica pautada no critério da necessidade de superação da distinção entre ciência e senso comum e da transformação de ambos numa nova forma de conhecimento, simultaneamente mais reflexivo e mais prático, mais democrático e mais emancipador do que qualquer deles em separado.

É nesse cenário que o autor aponta para uma segunda ruptura epistemológica, a da conjugação das condições teóricas e sociais, assim crê que, tomando a própria ciência contra a ciência; ou seja, fazendo uma sociologia crítica da ciência que tem por tarefa principal identificar as condições sociais que a viabilizem socialmente, dentro e fora da comunidade científica, sob exigências de uma ética comprometida com o aumento da comunicação e argumentação, contra

⁴³ Pode-se encontrar ainda a idéia de que a ruptura promovida pela ciência moderna ocorreu com o afastamento do senso comum e se fez, segundo Bachelard, tomando a teoria contra o objeto *ruptura epistemológica* e o método contra o método *vigilância epistemológica* (*apud* BOURDIEU, 2002).

as formas institucionais e os mecanismos de poder que nela produzem violência, silenciamento e estranhamento, é que ela poderá se efetivar (*Idem*, p. 76-77).

É neste quadro que Sousa Santos acredita que as “ciências pós-modernas” se e ao ultrapassarem os limites da ciência moderna contribuirão para a ruptura epistemológica. Sobre isso diz o autor:

uma vez feita a ruptura epistemológica com o senso comum, o ato epistemológico mais importante é a ruptura com a ruptura epistemológica (...). Enquanto a primeira ruptura epistemológica é imprescindível para construir a ciência, mas deixa o senso comum tal como estava antes dela, a segunda ruptura transforma o senso comum com base na ciência. Com essa dupla ruptura pretende-se um senso comum esclarecido e uma ciência prudente, ou melhor, uma nova configuração do saber (...) prático que dá sentido e orientação à existência e cria o hábito de decidir bem. (...) A primeira torna possível a teoria crítica, só a segunda ruptura torna possível que a crítica seja prática. (...) É esse contexto que determina a transformação do observável em não observável - *primeira ruptura* - e a transformação do não observável em observável - *segunda ruptura*. (*Op. cit.*; p. 41 -78)

O autor ao pretender gerar uma ciência prudente e um senso comum esclarecido para uma vida decente, aponta para outra reflexão - a da necessidade da superação da relação herdada da ciência moderna entre sujeito e objeto. Argumenta o autor que ao fazer a reflexão epistemológica (...) ela é acolhida no círculo hermenêutico: a hermenêutica como pedagogia da construção de uma epistemologia pragmática (SOUSA SANTOS, 2000, p. 29 - 42). Neste quadro compreensivo, a dupla ruptura epistemológica é o modo operatório da hermenêutica da epistemologia, que desconstrói a ciência, inserindo-a numa totalidade que a transcende. Uma desconstrução que não é ingênua nem indiscriminada porque se orienta para garantir a emancipação e a criatividade da existência individual e social, valores que só a ciência pode realizar, mas que não realizou enquanto ciência.

Hermenêutico, sustenta o autor, porque para se compreender qualquer das partes é preciso compreender o todo, e, vice-versa. A parte é tão determinada pelo todo como o todo pelas suas partes. Nesse sentido, a reflexão hermenêutica é necessária para transformar a ciência, de um objeto estranho, distante e incomensurável com a nossa vida, num objeto familiar e próximo que se transforma num parceiro da contemplação e da transformação do mundo (*Ibid.*; p. 12-13).

É na esteira destas reflexões trazidas pelos autores, que podemos pensar os conceitos (reforma, inovação e ruptura) em questão.

1.3.4 O conceito de alfabetização

Para abordar o tema da alfabetização no contexto atual tornou-se imperativo compreendê-lo em sentido amplo, assim como relacioná-lo à problemática do letramento. Embora não haja consenso entre os estudiosos⁴⁴ em torno dessa perspectiva, Soares (2000) vai dizer que no atual contexto tornou-se insuficiente tratar apenas o conceito de alfabetização, uma vez que:

Nos dias de hoje, em que as sociedades do mundo inteiro estão cada vez mais centradas na escrita, ser alfabetizado, isto é, saber ler e escrever, tem se revelado condição insuficiente para responder adequadamente às demandas contemporâneas. É preciso ir além da simples aquisição do código escrito, é preciso fazer uso da leitura e da escrita no cotidiano, apropriar-se da função social dessas duas práticas; é preciso letrar-se. (SOARES, 2000, p. 37)

De acordo com a literatura da área, em sentido restrito, a alfabetização é entendida como processo de apropriação do sistema de escrita, do domínio do sistema alfabético-ortográfico, conforme Soares (2003, p. 15) a "(...) alfabetização em seu sentido próprio, específico: processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita".

Temos neste quadro, argumentações como os de Soares, Smolka e outros estudiosos de que o processo de alfabetização não se resume apenas a aquisição destas habilidades mecânicas (codificação e decodificação), mas à capacidade de interpretar, compreender, criticar, resignificar e produzir conhecimento. Assim, alfabetização envolve também o desenvolvimento de novas formas de compreensão e uso da linguagem de uma maneira geral. A alfabetização segundo Smolka (1996) pode e deve ser vista como um processo de apropriação das diferentes linguagens, como um processo interdiscursivo, que:

(...) inclui um espaço fundamentalmente social das funções, das condições e de funcionamento da escrita(...). o que aparece também como relevante (...) é a consideração não apenas como atividade cognitiva (...) mas como

⁴⁴ Ferreiro, questionada formalmente sobre a "novidade conceitual" da palavra "letramento", explicita assim a sua rejeição ao uso do termo: Há algum tempo, descobriram no Brasil que se poderia usar a expressão letramento. E o que aconteceu com a alfabetização? Virou sinônimo de decodificação. Letramento passou a ser o estar em contato com distintos tipos de texto, o compreender o que se lê. Isso é um retrocesso. Eu me nego a aceitar um período de decodificação prévio àquele em que se passa a perceber a função social do texto. Acreditar nisso é dar razão à velha consciência fonológica (FERREIRO, 2003, p. 30: In: COLELLO, 2004).

atividade discursiva, que implica a elaboração conceitual pela palavra. Assim, ganham força as funções interativa, instauradora e constituidora do conhecimento na/pela escrita. Nesse sentido, a alfabetização é um processo discursivo: a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita. (...) Isso traz para as implicações pedagógicas os seus aspectos sociais e políticos. (SMOLKA, 1996, p.63)

Mais recentemente, vem se colocando na pauta das discussões em torno da alfabetização, a questão do letramento, que refere-se ao processo de inclusão e participação na cultura escrita, envolvendo o uso da língua em situações reais. Em outras palavras, constitui conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades indispensáveis para o uso da língua em práticas sociais que requerem habilidades mais complexas. “(...) letramento é o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 1999, p 18). Vale destacar que não se trata de garantir ao sujeito letrado a inclusão social, mas considerar que a falta de letramento determina a sua exclusão.

Neste contexto é possível dizer que alfabetização e letramento, embora compreendidos como processos diferentes e por alguns autores como independentes, se constituem em processos fundamentais nos dias de hoje, especialmente nas práticas escolares. Tal compreensão implica em aceitar que as crianças não chegam à escola vazias de experiências e contatos com o mundo letrado/alfabetizado; é sabido que ao entrar na escola, elas trazem consigo uma bagagem rica em variedades de discursos e gêneros⁴⁵. Portanto, as crianças são portadoras de um repertório lingüístico que na maioria das práticas escolares é negligenciado, geralmente pelo fato de os professores alfabetizadores não saberem trabalhar com essa perspectiva ou por não se ter claro no projeto pedagógico da escola tal dimensão. Essa situação faz com que ainda se trabalhe nas escolas, no atual contexto, com uma linguagem descolada dos usos sociais, portanto, lançando mão de artificialidades sem sentido no processo inicial de aquisição da escrita e da leitura⁴⁶. Os processos de alfabetização e letramento, por conseguinte, embora

⁴⁵ Tem-se clareza de que os níveis e graus de interação com o código escrito variam de acordo com o contexto social e cultural em que se está inserido, nomeadamente, por exemplo, as crianças que vivem em contextos rurais (no campo) interagem com menos intensidade com essa dimensão.

⁴⁶ Ver em Frago (1999, p. 24) uma passagem sobre ler e escrever e os usos escolares e sociais. O autor traz uma narrativa de Miguel Delibes *Los santos inocentes* na qual ‘dois moçoilos da cidade’ tinham a tarefa de alfabetizar pastores, cuidadores de porcos, apanhadores, muleiros entre outras pessoas. Os mesmos através do método tradicional procuravam as explicações para as misteriosas

interdependentes, indissociáveis e simultâneos, envolvendo conhecimentos, habilidades e competências específicas, exigem formas de aprendizagem e procedimentos de ensino diferenciados.

Se alfabetizar significa orientar a própria criança para o domínio da tecnologia da escrita, letrar significa levá-la ao exercício das práticas sociais de leitura e escrita. Uma criança alfabetizada é uma criança que sabe ler e escrever, uma criança letrada (...) é uma criança que tem o hábito, as habilidades e até mesmo o prazer da leitura e da escrita de diferentes gêneros de textos, em diferentes suportes ou portadores, em diferentes contextos e circunstâncias (...) alfabetizar letrando significa orientar a criança para que aprenda a ler e escrever levando-a a conviver com práticas reais de leitura e escrita. (SOARES, 2004)

Sobre essa dimensão Frago (1999, p. 14 -25) esclarece que a natureza da tradicional forma de alfabetizar baseia-se “na consideração mágica da palavra escrita que se aprende, e ao mesmo tempo se impõe, desprovida de sentido ou com um único sentido canonicamente prescrito”. É neste contexto que a alfabetização escolar é questionada e posta em xeque, sendo considerada reprodutora da ignorância e produtora de pessoas que codificam e decodificam, mas não compreendem um pequeno texto, nem tampouco fazem uso social de tal aprendizagem.

Hoje, no Brasil, assim como em outras partes do mundo, incluindo Portugal (contexto do estudo de caso) não se considera mais como instrumentalmente alfabetizado apenas quem consegue ler e escrever seu nome, como era no passado, mas quem sabe escrever um bilhete simples (IBGE, 2000) ⁴⁷.

Sobre esta última dimensão, ressalto a idéia de que a alfabetização e a escolarização embora sejam vistas como sinônimos de cidadania, não podem ser ingenuamente compreendidas como salvacionistas do sujeito alfabetizado e escolarizado em relação ao contexto social, econômico, etc., ou seja, a prova de

combinações das letras, a exemplo: o B com A faz BA, etc. Porém, o C com E e I faz CE e CI, já com o O e A faz KO e KA, assim como a letra H, explicada como muda e que servia para adornar as letras, etc. Como tinham alunos aplicados e interessados que questionavam tais combinações, pois nem sempre tinham a mesma lógica, respondiam: - perguntem aos acadêmicos, e assim proseguiram com os ensinamentos. Passado algum tempo, já alfabetizados, um deles PACO, resolve alfabetizar sua filha e a situação se repete. Conforme Frago, poucos textos resumem melhor a natureza da tradicional alfabetização escolar.

⁴⁷ Soares (1992, p. 27) em recente estudo realizado para a UNESCO, diz que “o letramento é, sem dúvida alguma, pelo menos nas sociedades industrializadas modernas, um direito humano absoluto, independentemente das condições sociais e econômicas específicas das pessoas; as estatísticas sobre letramento revelam o grau de distribuição e o alcance deste direito entre a população” (In: PELANDRÉ, 2002, p. 36).

qualquer fracasso ou sucesso na vida social. De acordo com Britto (2003, p. 47), os resultados do INAF⁴⁸ de 2001 põem em evidência ou trazem à tona um tema que se tem mostrado central nos debates atuais sobre educação e participação social. Dito de outro modo, a problemática passa pela questão e pelo debate sobre até que ponto, “(...) de que maneira e com que intensidade as pessoas dos diferentes segmentos sociais, em função das habilidades de leitura e de escrita que desenvolvem no processo de escolarização e em outras práticas sociais, participam da e usufruem a produção material e cultural da sociedade em que vivem”.

É também nesse sentido que Freire (1990) diz que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Ao elaborar uma proposta de alfabetização para adultos, Freire inaugura a sua compreensão do processo de alfabetização como conscientizador da realidade social. É nesse quadro que o caráter ou a dimensão social e política da educação passa a ser vista como componente dos processos educativos e pedagógicos. Assim, tem-se uma concepção pedagógica construída a partir do entendimento da estreita relação existente entre a questão educacional e a social. A problemática da alfabetização ou do analfabetismo, por exemplo, esteve muitas vezes associada e apontada como causa da pobreza e da marginalização, o analfabetismo passou a ser interpretado como efeito da situação de pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária. Era preciso, portanto, que o processo educativo interferisse na estrutura social que produzia o analfabetismo (RIBEIRO, 1997).

Outra dimensão presente nessa forma de compreender o ato educativo/pedagógico é a dimensão da ética, que para Freire implicava no comprometimento do educador com os seus educandos. No trabalho com adultos, a importância do reconhecimento de que os mesmos “homens e mulheres” – são sujeitos portadores e produtores de cultura, atribui maior importância na compreensão do educador – ao fato de que estes sujeitos não são *tábulas rasas* ou *folhas em branco*. São sujeitos que trazem consigo histórias de vida, representações, sentimentos etc. O mesmo posso dizer das crianças, *cidadãs de pouca idade* como nos diz Kramer freqüentemente em seus pronunciamentos públicos.

⁴⁸ Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional.

É nesta perspectiva que Freire, ao criticar o que denominou de *Educação Bancária* – processo em que se vê o aluno como um receptáculo vazio onde o professor (como alguém que professa a verdade) transmite ou deposita o conhecimento – contribui para que pensemos outras formas/jeitos de fazer educação e educação escolar. No caso da alfabetização, o fato inicial de perceber que a criança e mesmo o adulto não chegam à escola imunes ao contexto social, nem tampouco livres do contato com o mundo letrado, faz com que os mesmos sejam portadores de uma determinada cultura, e no caso das sociedades letradas, onde predomina a indústria cultural (SMOLKA, 1996) tal compreensão é ainda mais necessária.

Assim, Freire, ao tomar o educando como sujeito de sua aprendizagem, propôs uma práxis educativa dialógica que acolhesse estes sujeitos com a sua cultura, e a partir dela construísse um processo educativo conscientizador⁴⁹. Ao elaborar uma proposta de alfabetização para adultos⁵⁰ com base no que acima mencionei, especialmente o caráter conscientizador, Freire introduz uma dimensão que a meu ver ultrapassa o método, ou seja, trata-se da problematização da realidade, processo que leva à desnaturalização das formas de vida, e neste caso, o da alfabetização, o da compreensão da palavra para além da codificação e decodificação.

Ler o mundo, compreendê-lo antes mesmo de saber ler e escrever ainda é um desafio que a educação escolarizada ainda não conseguiu compreender e superar. É neste quadro que os estudos de Soares (1999) e outros autores em torno da alfabetização e letramento contribuem para uma melhor compreensão sobre os processos de alfabetização que ultrapassam a dimensão do método ou da técnica. De acordo com a autora a palavra letramento⁵¹ além de ser o estado ou condição que assume aquele que aprendeu a ler e escrever, ou seja, aquele que

⁴⁹ No contexto em que Freire refletia sobre esta dimensão, referia-se a uma consciência ingênua ou intransitiva, processo este, segundo ele, herdado de uma sociedade fechada, agrária e oligárquica, que deveria ser transformada em consciência crítica, necessária ao engajamento no desenvolvimento político e econômico da nação. Assim, a alfabetização e a educação de base de adultos deveriam partir sempre de um exame crítico da realidade existencial dos educandos, da identificação das origens de seus problemas e das possibilidades de superá-los (RIBEIRO, 1997).

⁵⁰ Sobre isso ver BRANDÃO, C. *O que é o método de Paulo Freire*. SP: Brasiliense, 1993.

⁵¹ É a “versão para português da palavra da língua inglesa *literacy*, compreendida como estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever (...). O ‘estado’ ou a ‘condição’ que o indivíduo ou grupo social passam a ter, sob o impacto dessas mudanças, é que designado por *literacy*” (SOARES, 1999, p.17- grifos da autora).

adquiriu a *tecnologia* do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita; está implícita no conceito a idéia de que a escrita traz conseqüências, ou seja, altera o estado ou condição do sujeito em aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, cognitivos, lingüísticos, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la.

Neste sentido, é possível dizer que letrado é aquele indivíduo que se apropriou da escrita, é capaz de utilizá-la nas mais diversas situações do cotidiano. É importante lembrar que essa definição⁵² não tem caráter homogêneo, ou seja, pode modificar-se em cada país de acordo com o contexto e ou condições por ele definidas, variando inclusive nas próprias escolas. Soares (1999) alerta para o fato de que é freqüente as escolas cobrarem um tipo de letramento que não vem ao encontro dos usos sociais em que os indivíduos estão inseridos, ou ainda, a escola adotar conceitos de letramento que se apresentam em dissonância com o que é importante e significativo para as pessoas na vida. É nesse quadro que cabe problematizar as práticas escolares em relação ao processo de alfabetização, principalmente, ao processo inicial que muitas vezes centra-se em um único aspecto, o da técnica – o método.

Aliada a essa compreensão, Soares (2003, p. 16) alerta para outra dimensão, e esclarece que “A alfabetização é um processo de natureza não só psicológica e psicolingüística, como também de natureza sociolingüística” e, acrescenta: “(...) só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e escrever, saber responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade faz continuamente”(*Op. cit.*; p. 20).

Historicamente as práticas escolares de alfabetização não vêm considerando os usos sociais de leitura e escrita da comunidade de origem das crianças/alunos; tal fato contribui para o que Soares (1996) denomina como sendo o fracasso da/na escola. É curioso, diz Soares (2003), que tenha ocorrido em um mesmo momento histórico, em sociedades distanciadas tanto geográfica, social, econômica quanto

⁵² Soares (1999, p. 86) lembra que tanto a definição como a forma de avaliar o grau de letramento dos indivíduos variam entre país e até mesmo entre escolas, “os critérios segundo os quais os testes são construídos é que definem o que é letramento em contextos escolares: um conceito restrito e fortemente controlado, nem sempre condizente com as habilidades de leitura e escrita e as práticas fora das paredes da escola”. Portanto, há uma imprecisão em torno da definição do termo (SOARES, 2002).

culturalmente, a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita.

Nessa perspectiva, a língua não é um mero código para comunicação, ela é um fenômeno social estruturado de forma dinâmica e coletiva, portanto, a escrita também deve ser olhada do ponto de vista cultural e social. Assim, para dar conta desse processo de inserção numa cultura letrada, tal como a desse século XXI, utiliza-se a palavra letramento. No Brasil, conforme esclarece Soares (1998), o aparecimento do termo letramento está associado ao fenômeno da superação do analfabetismo em uma sociedade que vem, progressivamente, valorizando a escrita:

À medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais grafocêntrica), um novo fenômeno se evidencia: não basta apenas aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita (...) Esse novo fenômeno só ganha visibilidade depois que é minimamente resolvido o problema do analfabetismo e que o desenvolvimemnto social, cultural, econômico e político traz novas, intensas e variadas práticas de leitura e de escrita, fazendo emergirem novas necessidades além de novas alternativas de lazer. (SOARES, 1998, p.45-46)

Para a autora, o que muda no indivíduo que apresenta um bom nível de letramento é o seu lugar social, ou seja, muda sua forma de inserção cultural na medida que passa a usufruir de uma outra condição social e cultural. Assim as práticas sociais que envolvem leitura e escrita podem promover alterações mais adequadas nas relações que o indivíduo mantém com os outros, com os diversos contextos sociais como com os bens culturais e, por que não dizer consigo mesmo. Não obstante a isso, o fato mais evidente a respeito do letramento é que ele é um fenômeno social e que qualquer visão de letramento é essencialmente política, não é neutra.

Alfabetizar visando ao letramento significa considerar as dimensões técnicas de leitura e escrita, e a apropriação das representações e das demandas que se constituem em torno dessa leitura. Pensar ao contrário disso, ou seja, acreditar que ler e escrever se constituem em condições/instrumentos para um conceito mais amplo de alfabetização, pois do ponto de vista da noção da alfabetização cultural, ler

e escrever "(...) são atos relativamente fúteis e vazios se não vêm acompanhados de alguma forma de saber compartilhado. Há uma estreita relação entre alfabetização, contexto e significado" (FRAGO, 1999, p.113).

Assim, uma prática repetitiva, mecânica e sem sentido não vai conseguir ir além de uma alfabetização re-produtora do conservadorismo pedagógico e da ignorância sócio-cultural. De acordo com os autores, especialmente Soares, é necessário, portanto, que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento, pois viver em contextos sociais que mudam constantemente, onde a produção de novos conhecimentos e a sua difusão acontece rapidamente, provoca em pessoas que não dominam a escrita sérios obstáculos, sendo um dos mais graves, o estigma da exclusão.

Não basta apenas saber ler e escrever, mas principalmente saber usar a leitura e a escrita em diferentes situações. Este modo de conceber a aprendizagem da escrita e da leitura apresenta-se como condição *sine qua non* para superar da condição de analfabeto⁵³ no sentido restrito do termo. Assim, concordo com Soares, ao afirmar que:

(...) ter se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita "própria", ou seja, é assumi-la como sua 'propriedade'. (SOARES, 1998, p. 39 – grifos da autora)

Focalizam-se desse modo as práticas culturais relacionadas à escrita e às modalidades de seu uso. São essas práticas que permitem diferentes entradas e formas de participação das pessoas, marcadas por capacidades, conhecimentos e atitudes advindas e demandadas pela própria situação de comunicação. É a partir dessas vivências, nas quais a linguagem escrita é central, que as pessoas constroem representações, apreendem comportamentos, gestos, valores e conhecimentos, descobrem papéis e funções para atuar em cada situação.

É nessa perspectiva que podemos trazer novamente Freire (1988) e a idéia de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Fundamentando-se na Antropologia, o autor dizia que o ser humano, muito antes de inventar códigos

⁵³ A partir da compreensão da existência da diversidade de acepções e matizes para o termo "analfabeto" prefiro trabalhar com a idéia de Frago (1999, p. 15) de que não existe alguém em condição absoluta de analfabetismo, mas aquele que desconhece ou não sabe nada sobre um tema determinado. Assim, podemos dizer que existem pessoas que estão na condição do "desconhecimento do alfabeto, da leitura e da escrita".

lingüísticos, já lia o seu mundo. Segundo ele, no trabalho de alfabetização via conscientização é preciso acreditar nas pessoas, aceitar seus limites e possibilidades, pois a alfabetização tem um significado mais abrangente, na medida em que vai além do domínio do código escrito, pois, enquanto prática discursiva, “possibilita uma leitura crítica da realidade, constitui-se como um importante instrumento de resgate da cidadania e reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social” (FREIRE, 1991, p. 68).

A compreensão dos fenômenos relacionados ao uso da linguagem gera novos significados para o seu ensino, porém nem sempre estão ao alcance dos professores/sujeitos responsáveis por esse ensino. É o que ocorre com as práticas sociais de letramento, muitas vezes confundidas com as práticas de letramento escolar. Nesse sentido, podemos afirmar, juntamente com Freire, que:

(...) a escola está aumentando a distância entre as palavras que lemos e o mundo que vivemos. Nessa dicotomia, o mundo da leitura é só o mundo do processo de escolarização, um mundo fechado, isolado do mundo onde vivemos experiências sobre as quais não lemos. Ao ler as palavras, a escola se torna um lugar especial que nos ensina a ler apenas as ‘palavras da escola’ e não as palavras da realidade’. (*Ibidem*, p.22)

A concepção de letramento como resultado das ações de ensinar e aprender práticas sociais de leitura e escrita, e o que as pessoas fazem com essas habilidades, está ligada diretamente com as práticas sociais de leitura e escrita dos grupos sociais das quais fazem parte. Assim, diferentes comunidades podem ter diferentes práticas de letramento. Os usos que se faz da leitura e da escrita são socialmente determinados, portanto têm valor e significado específicos para cada comunidade. Do ponto de vista sociológico⁵⁴, as práticas de leitura e escrita diferenciam-se segundo os contextos sociais, exercendo papéis diversos na vida de grupos ou de indivíduos específicos. As pessoas vivem em lugares sociais diferentes, portanto são diferentes e, como tal, têm demandas diferentes de leitura e escrita.

É neste contexto que as contribuições de Freire são fundamentais, pois ao revolucionar a prática educativa, criando o método de educação popular, tendo como suporte filosófico-ideológico os valores e o universo sociolinguístico-cultural

⁵⁴ Ver Street (1984).

dos grupos/sujeitos é que a aprendizagem da escrita e da leitura ultrapassa a simples memorização, codificação e decodificação das palavras, e ainda, ao valorizar ou reconhecer o repertório linguístico das pessoas agrega dimensões éticas e políticas até então não suficientemente compreendidas no campo educacional.

Daí também a importância das reflexões em torno das questões de linguagem, pois como diz Soares (1996), falar diferente dos padrões ditos normais ou cultos já foi visto como deficiência linguística, pobreza cultural e até mesmo como uma patologia da pobreza. Assim, ao compreendermos as relações entre escola, projeto educativo e sociedade, avançamos no compromisso político e ético com os nossos alunos, sujeitos do processo de aprendizagem.

1.3.5 O conceito de cidadania

Assim como os demais termos/conceitos, o de cidadania sofreu alterações ao longo das mudanças sociais, econômicas, etc. Este conceito remonta à Antigüidade clássica na Grécia, onde eram considerados cidadãos todos aqueles que estivessem em condições⁵⁵ de opinar sobre os rumos da sociedade. De acordo com o Dicionário Político Eletrônico⁵⁶, a origem do termo vem do Latim *civita*, que significa cidade. O termo foi utilizado pela primeira vez na Roma Antiga, para designar a postura política de um indivíduo e seus direitos e deveres perante o Estado. Ainda neste dicionário, o conceito expressa um conjunto de direitos, que fornece ao cidadão participação na vida política do seu país, melhor qualidade de vida e maior mobilidade social. Quem fica à margem disso, está um nível social abaixo de todos os outros grupos, não podendo participar das principais decisões referentes ao futuro da sua própria Nação.

⁵⁵ Sabe-se através da literatura que tais condições relacionavam-se ao homem totalmente livre, ou seja, àquele que não tivesse a necessidade de trabalhar para sobreviver, uma vez que o envolvimento nos negócios públicos exigia dedicação integral. Portanto, era pequeno o número de cidadãos, que excluía além dos homens ocupados (comerciantes, artesãos), as mulheres, os escravos e os estrangeiros. Assim, apenas os proprietários eram livres para ter o direito de decidir sobre o governo.

⁵⁶ Estes verbetes foram pesquisados por Maurício Assumpção Moya, Bacharel em Ciências Sociais e Mestre em Ciência Política pela Universidade de São Paulo - (disponível no site http://www.agoranet.org.br/az_c.htm).

Assim, pode-se dizer que direitos civis, políticos e sociais são a base para qualquer Estado democrático fornecer uma cidadania plena ao seu povo. Então, é possível dizer que a cidadania implica de um lado submissão à autoridade, e de outro, o exercício de direito.

Encontramos em Funari a alegação de que o sentido moderno de cidadania é “um conceito derivado da revolução Francesa (1789), para designar um conjunto de membros da sociedade que têm direitos e decidem o destino do Estado” (FUNARI, 2003, p. 49).

Outro autor, Ferreira (2003, p. 3 - 4)⁵⁷, distingue dois períodos para compreensão do conceito. O primeiro relaciona-se ao período greco-romano onde “com a idéia de democracia, de participação popular nos destinos da coletividade, de soberania do povo e de liberdade do indivíduo. As cidades-estado (Estados nacionais) constituíam-se em espaços públicos comunitários, onde se contemplava a prática da cidadania”. Diz ainda, que na Grécia é possível constatar uma relação extremamente importante entre educação e cidadania, pois os gregos estabeleciam, de modo consciente, um ideal de cultura como princípio formativo do homem. Contudo, diz o autor:

(...) neste período a comunidade cidadã não era igualitária, mas sim excludente. Excluía-se as mulheres, os jovens e velhos, os escravos, os estrangeiros e os não proprietários. Ser cidadão constituía-se num privilégio de poucos e, muitas vezes, obtinha-se tal distinção por hereditariedade, alforria ou concessão. (FERREIRA, 2003, p. 4)

O segundo período apontado por Ferreira diz respeito às revoluções inglesa, americana e francesa, sendo o mesmo a constituição e alicerce do que hoje se denomina cidadania. Assim o autor, ao falar sobre este termo e suas implicações, considera que a evolução de seu conceito e conteúdo acompanhou as mudanças de nossa sociedade, atingindo, hoje, uma concepção bem mais abrangente e complexa do que a concebida em outras épocas. Por outro lado, diz ele, alargou-se a sua aplicação para outros segmentos da comunidade que muitas vezes eram

⁵⁷ Promotor de Justiça da Infância e da Juventude e da Pessoa Portadora de Deficiência do Ministério Público do Estado de São Paulo. Mestrando em Educação pela Universidade Estadual Paulista – UNESP. Home page: www.pjpp.sp.gov.br. Palestra proferida na UFPR para os graduandos do curso de Administração de Empresas. – outubro/2003.

esquecidos ou ignorados em seus direitos fundamentais. Diz ainda que o conceito do passado não guarda relação muito estreita com a concepção atual.

Conforme o autor, alguns períodos históricos representam marcos significativos para a análise do processo evolutivo do que se entende por cidadania. O primeiro período (Grécia e Roma) se constitui na fase embrionária desse processo. Posteriormente, conforme já mencionei, os alicerces da cidadania delinearão-se pelas revoluções inglesa⁵⁸, americana⁵⁹ e francesa⁶⁰. Em seguida, o conceito de cidadania continuou se desenvolvendo de acordo com a evolução da sociedade (direitos sociais, luta das mulheres e das minorias, meio ambiente, etc.) até chegarmos ao estágio assumido nos dias de hoje.

Sobre esse conceito Ribeiro (2001, p.78) desenvolve um exame retrospectivo da origem do termo a partir dos clássicos da filosofia política e diz que “um conceito delimitado histórica e socialmente pelas camadas proprietárias, seja muito restrito para abarcar as questões de gênero, de raça, de etnia, de classe social que deverão estar incluídas em um projeto que se pretenda emancipante das, pelas e para as camadas subalternas”. Ciavatta (2006) argumenta que no Brasil a utilização do termo cidadania é lugar-comum nas reflexões que tratam das questões educacionais, principalmente a partir do final dos anos 70 quando o país ressurgiu dos anos da ditadura para um movimento amplo de luta pelos direitos, de afirmação dos direitos da cidadania para todos os brasileiros. Entretanto, seu uso generalizado na produção acadêmica dos grupos progressistas, mesmo os filiados ao materialismo histórico, tem como quadro analítico o conceito de origem liberal de cidadania individual, que compreende os direitos civis, os políticos e os sociais (MARSHALL, 1967, citado por CIAVATTA, 2006).

⁵⁸ A Revolução Inglesa – 1640 -1688 – Séc. XVII - assinala uma mudança nas relações de poder na sociedade, que passou para as mãos de uma nova classe social, abrindo caminho para o livre desenvolvimento do modo de produção capitalista. Inicia-se uma preocupação com “a inclusão dos despossuídos e o tratamento dos iguais com igualdade e dos desiguais com desigualdade” (MONDAINI, 2003, p.131). Trata-se de um marco significativo de abandono da era dos deveres para a era dos direitos (FERRARI, 2003).

⁵⁹ A Revolução Americana – 1776 – foi pioneira na formulação dos direitos humanos. A declaração da independência americana trouxe consigo idéias ligadas à cidadania como o direito à vida, à liberdade, à felicidade e à igualdade entre os homens (*Idem*).

⁶⁰ A Revolução Francesa - 1789 – Séc. XVIII - constitui-se, dentro desta evolução do conceito de cidadania, um marco de extrema importância, diante dos princípios adotados: liberdade, igualdade e fraternidade. É a fundadora dos direitos civis e tem como marco significativo a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (*Ib idem*).

Para a autora o conceito de cidadania parece um conceito pouco elaborado entre nós. Não o é, apenas, por carência de reflexão. E sim, porque a própria questão da cidadania é, originalmente, uma questão alheia à constituição da sociedade brasileira pós-colonial, situação que teria se prolongado sob o fenômeno da exclusão dos “cidadãos” brasileiros de diversas instâncias da vida social. A questão que lhe está subjacente é sobre quem pertence à comunidade política e, por extensão, quem são os cidadãos e quais são os seus direitos de brasileiros (*Op. cit.*; 2006).

É neste quadro e também no contexto brasileiro que podemos trazer a compreensão de Freire. Para ele a cidadania é uma invenção coletiva. Cidadania é uma forma de visão do mundo. Assim, o cidadão é o "indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado" e cidadania "tem que ver com a condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão". É nessa direção que ele entende "a alfabetização como formação da cidadania" e como "formadora da cidadania"(FREIRE, 1993).

Nesta perspectiva podemos dizer que a práxis educativa proposta por Freire não limita a educação ao espaço da escola e nem tampouco ao da sala de aula, pois é possível perceber a partir de seus pressupostos que a educação está relacionada a um contexto social e político, que pode conter ou não a presença da opressão e a ausência da democracia e da cidadania. Assim, a luta de Freire acolhia uma cidadania para todos.

Tal crença pode ser traduzida na citação que segue:

(...) um desses sonhos para que lutar, sonho possível, mas cuja concretização demanda coerência, valor, tenacidade, senso de justiça, força para brigar, de todas e de todos os que a ele se entreguem, é o sonho por um mundo menos feio, em que as desigualdades diminuam, em que as discriminações de raça, de sexo, de classe sejam sinais de vergonha e não de afirmação orgulhosa ou de lamentação puramente cavilosa. No fundo, é um sonho sem cuja realização a democracia de que tanto falamos, sobretudo hoje, é uma farsa.(*Idem.*;1993, p. 25)

Procurando resumir, uma escola que se pretenda emancipadora, autônoma e cidadã deve ter claros tais conceitos e seus princípios, precisa procurar saber que construir tais condições passa pela constituição destas “novas” relações, consciências e compromissos como instrumentos de possíveis rupturas e processos inovadores. Como vimos, lutar pela emancipação, pela autonomia e pela cidadania

não se limita aos construtos teóricos, requer e envolve a vida social, no espaço público, não para um dia ser, mas para ser ou *estar sendo*, como nos dizia Freire.

Assim, ao nos compreendermos como sujeitos e não como objetos no sentido freireano, é preciso “o saber da história como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo”. Por isso o autor ressalta também que: “Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade como dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências”. Diante desse quadro não somos ou “não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar” (FREIRE, 1999, p. 85-86).

II – DIÁLOGOS POSSÍVEIS: OS CAMINHOS DA PESQUISA

Com a intenção de adensar as questões que são problematizadas nesta tese, bem como os objetivos orientadores, pretendo nesta nesse capítulo, situar a escolha do processo metodológico da pesquisa, sem enquadrá-la numa ou noutra abordagem de pesquisa como tradicionalmente se faz, ou seja, de *tipo qualitativo* ou de *tipo quantitativo*, pois entendo que seria uma postura dualista, o que não resolve os problemas da pesquisa no campo das Ciências Humanas e Sociais.

Como já afirmei, a pesquisa numa dimensão compreensiva é como aponta Cunha⁶¹, um processo eminentemente auto-biográfico, pois envolve a experiência pessoal-social do pesquisador...suas subjetividades⁶². Com base em Minayo(1992) reafirmo, ainda, que optar por uma abordagem/perspectiva compreensiva requer lançar mão de alguns pressupostos, nos quais os sujeitos sociais são vistos *na e a partir* da sua existência social; bem como perceber que a existência social, os significados, as intencionalidades e as teorias explicativas sobre o mundo e as estruturas sociais, são resultado (produto e produtor) das condições contextuais as quais pertencem.

É neste sentido que o pesquisador, embora visto como produtor de explicações e análises para os fatos sociais, não é o único; é tempo de se conceber que outros sujeitos/atores sociais vêem e percebem o mundo de diferentes formas, cores e cheiros. Essa preocupação permeou o processo vivido na tecitura desta tese, tudo o que digo ou deixei de dizer, tanto do ponto de vista do diálogo com os

⁶¹ Com base em Boaventura Sousa Santos “todo conhecimento é auto-biográfico”.

⁶² Dimensão tratada especialmente nos capítulos IV; V e; VI.

autores convidados a conversar comigo, como das percepções em torno da experiência investigada, são as formas, as cores, os cheiros que eu... consigo ver, sentir. Portanto, não se encerra em si mesmo... nem tampouco é a única forma de compreensão.

Assim, “tomar” os professores, os alunos, os pais e outros envolvidos no processo educativo e criador do projeto da Escola da Ponte como atores/sujeitos sociais implica reconhecê-los como produtores de história e, portanto, de vida (saberes, experiências). Essa postura aponta para a importância de estar atento ao contexto cultural e histórico no qual essa experiência ocorre e é produzida. Todo saber, conhecimento, experiência acontece num determinado local, lugar, contexto, tempo, espaço geográfico.

Neste sentido, não cabe a essa pesquisa objetivar comparações e, tampouco, transportá-la a outro espaço, lugar ou contexto sem essas devidas preocupações. Talvez o que eu possa é atrever-me a dizer das possibilidades no sentido da re-significação desta experiência em outros contextos e lugares.

É sob o olhar dessa perspectiva da compreensão e da constante interrogação e curiosidade epistemológica⁶³, que estabeleci o movimento nesta pesquisa, de sair da *Zona de Conforto* e da desnaturalização da ação humana.

2.1 A Forma?

Não te dei face, nem lugar que te seja próprio, nem dom algum que te faça particular, a fim de que tua face, teu lugar e teus dons tu os reveles, conquistes e possuas por ti mesmo. Mas, tu, a quem nenhum confim delimita, tu te defines a ti mesmo. No mundo te pus, a fim de que possas melhor contemplar o que contém o mundo. Não te fiz celeste nem terrestre, a fim de que tu mesmo, livremente, à maneira de um bom pintor ou de um hábil escultor, descubras a tua própria forma.
(Picco della Mirandola, que fala sobre “*Oratio de hominis dignitate*”, s/d)

Afinal, o que tem a ver este “pequeno texto” com as questões apresentadas? Aparentemente nada... ou tudo. Nada, na medida em que não conseguimos ter em

⁶³ No sentido freireano.

outras racionalidades, neste caso, a estética, outras formas de dialogar com as coisas do mundo. Tudo, quando buscamos superar paradigmas da racionalidade técnico-instrumental e nos aventuramos a olhar de maneira diferente os possíveis campos e sujeitos, ou ainda, objetos e contextos de pesquisa.

Eis a tarefa, o desafio! Como diz Mirandola “à maneira de um bom pintor ou de um hábil escultor, descubras a tua própria forma”.

A opção pela perspectiva compreensiva (hermenêutica), bem como a do Estudo de Caso – do tipo etnográfico nos aspectos de ordem epistemológica, teórica e metodológica, tem o intuito de ajudar a investigação (o diálogo teórico-empírico) nas suas múltiplas facetas, complexidades e relações. No campo teórico-epistemológico, justifica-se pela necessidade de ver que se constitui um corpo(s) da(s) ciência(s), um conjunto de *explicação e compreensão do real*, que são produzidos num determinado tempo, espaço, contexto, no qual nem sempre, ou quase sempre, não se pode generalizar, ou tomar como sendo a verdade e a resposta únicas para as perguntas ou questões que se tem em torno da realidade, ou dos fenômenos sociais.

Aliada a esta questão coloca-se a necessidade de “ver” quais perspectivas epistemológicas vêm sendo apontadas ou produzidas em torno do projeto de tese, daí a necessidade da revisão de literatura⁶⁴ devidamente fichada, classificada e categorizada para se ter um panorama sobre o tema/assunto/objeto/problema. A revisão de literatura é, portanto, compreendida como sustentação de *conteúdo* teórico, assim como referência metodológica em termos de construto teórico-empírico de todo o processo desenvolvido, e além de poder dizer no que este trabalho se diferencia ou não das pesquisas já produzidas em torno do tema e qual a sua contribuição para a área. Tal contribuição permitiu situar-me quanto ao “paradigma” da pesquisa interpretativa, hermenêutica - de conteúdo ou compreensiva, o que requer interpretação, historicidade e a relação-articulação todo/partes, e ainda, o envolvimento do pesquisador, como intérprete imerso no contexto da pesquisa - razões /motivos /implicações / interlocuções.

⁶⁴ Exame apurado das produções acadêmicas dos últimos 10 anos publicadas em meios impressos ou virtuais como Cadernos Cedes, ANPEd, Revista Brasileira de Educação, Banco de Teses e Dissertações/Capes, entre outros. Essa revisão foi apresentada quando da qualificação da Tese.

Posso salientar ainda outro ponto, o da *antecipação dos sentidos*⁶⁵, em que pude perceber que há uma *pré-compreensão* – do todo nebuloso, aspecto relacionado aos meus saberes prévios, a minha trajetória, a minha vivência com o *objeto*, com a cultura, bem como do *sentido compreensivo* – partes articuladas, pois não fui ao campo como uma *tábula rasa* e sem interesses. Assim, penso que a pesquisa não se fecha num único modelo de recolha, análise e compreensão da realidade ou do contexto em questão. A proposta teórico-metodológica das abordagens Compreensiva/Hermenêutica e do Estudo de Caso – do tipo etnográfico permite mobilizar múltiplos instrumentos, que no caso desta pesquisa, envolve imersão no campo⁶⁶ (a partir dos significados que os sujeitos conferem a essa realidade/contexto) - e a triangulação dos procedimentos de coleta dos dados. Os procedimentos de coleta que utilizei para tentar compreender o contexto social investigado foram: observação sistemática e participante, entrevistas semi-estruturadas e análise de fontes documentais.

Ao ter como referenciais algumas contribuições da etnografia, o trabalho de campo teve por base alguns princípios como o de não ter padrões rígidos e ou pré-determinados para a recolha/coleta de dados, tais princípios fizeram com que eu me utilizasse de certa habilidade ou percepção de deixar o campo apresentar/falar muitas vezes indicando os caminhos a serem tomados. Situação um tanto quanto desafiadora e angustiante ao mesmo tempo, pois o fato de não dispor com certa rigidez as técnicas/instrumentos de recolha me exigia um olhar mais atento e observador.

Busquei nas referências de André (1995, p.28-30) o aporte conceitual sobre Estudo de Caso do tipo etnográfico no campo da Educação. A autora pergunta em que medida é possível dizer que um trabalho/pesquisa pode ser caracterizado como do tipo etnográfico em educação. Como resposta aponta seis características a serem consideradas:

- a) Em primeiro lugar, ele faz uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos.
- b) Subjacente ao uso de técnicas existe o princípio da interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado, princípio esse que determina fortemente a segunda característica da pesquisa do tipo etnográfico, ou

⁶⁵ A partir do texto de GADAMER, Hans-Georg. Sobre o círculo de compreensão.

⁶⁶ Período que compreendeu setembro de 2006 a fevereiro de 2007.

seja, o pesquisador é o instrumento principal na coleta e na análise dos dados.

c) Outra característica importante da pesquisa etnográfica é a ênfase no processo, naquilo que está ocorrendo e não no produto ou nos resultados finais.

d) Uma quarta característica da etnografia é a preocupação com o significado, com a maneira própria com que as pessoas vêm a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca.

e) A quinta característica da pesquisa etnográfica é que ela envolve um trabalho de campo. O pesquisador aproxima-se das pessoas, situações, locais, eventos, mantendo com eles um contato direto e prolongado.

f) Outras características importantes na pesquisa etnográfica são a descrição e a indução. O pesquisador faz uso de uma grande quantidade de dados descritivos: situações, pessoas, ambientes, depoimentos, diálogos, que são por ele reconstruídos em forma de palavras ou transcrições literais. (ANDRÉ, 1995, p.28-30)

Outra contribuição da autora relativamente à pesquisa do tipo etnográfico remete à busca pela formulação de hipóteses, conceitos/abstrações/teorias e não a sua testagem. Nesse sentido, trabalha com um plano aberto e flexível, em que os focos (teóricos e metodológicos) da investigação vão sendo constantemente revistos. Diz a autora: “[...] o que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade” (ANDRÉ, 1995, p. 30).

Stake (1998) alerta para o sentido da não comparação e generalização da pesquisa, afirmando a condição da (re)significação desses dados em outro contexto. Assim, ouve a intenção de combinar, junto aos sujeitos interlocutores desta pesquisa, o uso de procedimentos metodológicos como a observação direta, a entrevista semi-estruturada e a análise documental.

Com o uso da observação direta, pretendi apreender o que Lüdke e André indicam a respeito da mesma:

[...] a observação direta permite também que o observador cheque mais de perto a ‘perspectiva dos sujeitos’, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode apreender a sua visão de mundo. Isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 26)

Nessa direção, objetivei por meio da observação direta, estar mais perto da(s) perspectiva(s) dos sujeitos envolvidos e, assim, poder apreender os sentidos dados à prática alfabetizadora. As observações aconteceram desde a minha primeira estada/ida ao campo. Este período deu-se de setembro de 2006 a fevereiro de 2007, portanto, seis meses de inserção que contribuíram para que eu pudesse apreender a

dinâmica interna de funcionamento e organização da escola, seus conflitos, contradições e tensionamentos.

Aliadas à observação direta, a entrevista semi-estruturada e a análise documental fizeram parte deste estudo, como já mencionei anteriormente, pois a entrevista qualitativa, de acordo com Gaskell (2002, p. 65), fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre atores sociais e sua situação.

Na observação direta procurei envolver-me na “vida” da escola, o processo compreendeu participar desde as “aulas” nos diferentes espaços⁶⁷, das *Reuniões de Assembléia*, das *Responsabilidades* e dos *Encarregados da Educação*, até as reuniões de *Equipa*⁶⁸. Porém, com foco e tempo maior, foi privilegiado o agrupamento denominado *Iniciação Primeira Vez*⁶⁹.

As entrevistas envolveram encarregados da educação - pais (dois) das crianças⁷⁰, auxiliares educativos (dois), orientadores-professores (cinco), coordenadores geral e de núcleo (dois), idealizador do projeto (um), professores-pesquisadores da FPCE-UP (dois), representante do Ministério da Educação – Direção do Norte (um), e uma professora envolvida em outra experiência escolar que teve por inspiração a Ponte, porém, não bem sucedida. Pude ainda, conversar com maior proximidade com duas crianças que fazem parte da *Iniciação Primeira Vez*. A intenção foi ouvir dos diferentes atores e segmentos suas percepções em torno da escola, ou melhor, do projeto *Fazer a Ponte*.

A primeira entrevista foi realizada com uma mãe, com quem tive contato pela primeira vez na reunião de pais (encarregados da educação) logo no início do ano letivo. Além dessa situação da reunião, o fato de estar envolvida com as crianças nas horas de pausa (recreio), e também o fato dessa mãe estar muito presente na

⁶⁷ Iniciação, consolidação e desenvolvimento, organizados nos espaços - Áreas Abertas/P3.

⁶⁸ Em algumas situações utilizarei o nome adotado pelo contexto lingüístico onde se desenvolveu a pesquisa no intuito de torná-la mais significativa/viva. No contexto brasileiro utiliza-se Equipe.

⁶⁹ Termo utilizado para identificar as crianças que pela primeira vez acessam a escola como “alunos”. É importante dizer que faziam parte desse grupo vinte e duas crianças, sendo que duas delas encontravam-se na segunda vez, mas por não terem adquirido/desenvolvido os critérios/perfil necessários para avançarem para o agrupamento da segunda vez, ainda fazem parte desse grupo. É neste agrupamento que se inicia o processo inicial da alfabetização (um dos focos desta investigação).

⁷⁰ Tive acesso a uma pesquisa coordenada pela Prof. Dr. Luisa Cortesão, realizada no ano de 2005 – que entrevistou dez pais da Escola da Ponte, com vistas a identificar participação das famílias na escola.

escola, principalmente nos meses iniciais da vida escolar do seu filho, fez com que eu pudesse me aproximar, e obter a confiança e convidá-la para dar uma entrevista. A receptividade foi boa, demonstrou certa alegria em poder falar e contribuir, porém, desde o início, solicitou-me sigilo do nome do seu filho e a não utilização de imagens - *cuidados com exposição* - dizia ela. Com a outra mãe o contato aconteceu de forma mais aligeirada, geralmente em alguns encontros nos fins de tarde, ao buscar o seu filho. Ambas escolheram a escola pelo projeto, já haviam tido informações em torno da mesma, inclusive, moravam há mais de 40 km da escola, o que exigia deslocarem-se diariamente dos seus “sítios” para Vila das Aves.

A primeira, até o momento da entrevista procurava imóvel para ir morar em Vila das Aves, pois estava convencida de que esta escola era a melhor opção para os seus filhos. A segunda, antes mesmo de terminar o ano de 2006, tirou o filho da escola por não ser a escola que idealizava. Ambas as situações serão exploradas no decorrer das análises e diálogos teóricos/empíricos.

Os professores entrevistados podem ser assim caracterizados: uma professora “especialista em alfabetização” do agrupamento da Iniciação 1ª vez, contratada em outubro de 2006⁷¹. Um professor da área de Educação Física, com dois anos de atividade na escola. Duas professoras que trabalham com a dimensão artística (cênicas e plásticas), com experiência na escola entre dez e doze anos. Uma professora em vias de aposentadoria.

O uso de fontes, como a documentação⁷², neste estudo, tem como objetivo buscar dados e informações que contribuam no processo de compreensão da proposta pedagógica, sua trajetória e outras questões. De acordo com Lüdke e André (1986),

Os documentos constituem também uma fonte de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. (...) não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas também

⁷¹ Vale a pena ressaltar que com a saída da professora responsável pela alfabetização nos últimos sete anos, foi necessário um processo de contratação de outro profissional para assumir a vaga, em função do *Contrato de Autonomia* a escola pode escolher seus professores tendo por base o Projeto Educativo. Tal situação de seleção envolveu 501 candidatos, que através do currículo e entrevistas (sob a responsabilidade da própria escola) foi selecionado.

⁷² Tem-se como fonte documental: a) Projeto Educativo *Fazer a Ponte*; b) Artigos publicados *on line* como Educare, Folha de São Paulo e Revista Nova Escola; c) Contrato de Autonomia da Escola da Ponte (Decreto-Lei nº 6/2001) e d) Transcrição da conferência realizada pelo diretor da Escola da Ponte, no III Congresso Internacional de Educação “ A educação nas fronteiras do humano”. São Leopoldo/RS, UNISINOS (31/08/2005) – autorizada gravação e uso das informações por Pacheco, como parte da etapa exploratória da Tese.

surgem de um determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p.39)

Assim, os documentos examinados abrangem, além daqueles oficiais (projeto da escola, legislação, normas, outros), documentos como material escrito pelas crianças e outras produções escritas relacionadas ao assunto da tese. Outra forma de recolha se deu por meio da documentação disponível (virtual e material) sobre a escola, tais documentos tratam desde o Projeto *Fazer a Ponte*, das avaliações internas e externas, até documentos legais, publicações e outros.

2.1.1 O Local e os Sujeitos da investigação

Enquanto espaço geográfico⁷³, este estudo tem como base a experiência da Escola da Ponte, situada no bairro da Vila das Aves, em Portugal. A intenção foi apreender e compreender o movimento cotidiano dessa experiência pedagógica, o que me fez querer saber quais as condições que facilitaram e/ou dificultaram a emergência e continuidade de tal projeto educativo – algo não tão claro no processo inicial desta pesquisa – e captar os sentidos dados ao processo de alfabetização. Intenção que se modifica, se altera a partir da imersão no campo, que *empurra* para olhar o contexto mais amplo que envolve desde as políticas educativas em Portugal, bem como algumas dimensões do contexto social, político e cultural daquele país.

Os sujeitos, entendidos como interlocutores deste estudo, foram os professores ligados diretamente ao processo de alfabetização das crianças; mas que também se alteram no decorrer da inserção no campo, pois a necessidade de uma visão mais alargada tanto do projeto educativo quanto do processo de alfabetização, que não se circunscreve apenas no “espaço” da Iniciação Primeira Vez, fez com que outros professores também fossem envolvidos no processo da pesquisa. Procurei ouvir algumas mães no intuito de saber deles o que pensam sobre o processo vivenciados por seus filhos, os motivos pelos quais escolheram esta escola e não outra; e também a direção/coordenação da escola, para ter uma

⁷³ Com base em Milton Santos (1996), que compreende espaço geográfico como um contexto social mais amplo, enquanto território usado pelos homens, espaço vivido.

visão mais ampliada do projeto da *Ponte* e, ao mesmo tempo, focalizar o processo de alfabetização.

Destaco mais uma vez, que o estudo teve como foco o processo pedagógico alfabetizador, com vistas a dialogar com o projeto emancipatório de escola e de sociedade, com o qual a Escola da Ponte vem se comprometendo ao longo de sua história. Busquei junto a esses interlocutores, portanto, informações, indícios e pistas que ajudassem a compreender o processo vivido por esse projeto até então, e em especial, no sentido de poder defender a idéia (tese) de que a alfabetização é muito mais do que a codificação e decodificação de palavras, códigos, constituindo-se uma prática social, produto e produtora de cultura, no sentido freireano. Tal pressuposto indica a necessidade de pensar os sentidos *da* e *na* escola na contemporaneidade.

Assim, aproprio-me dessas contribuições consciente de que a análise do processo empírico tem sua centralidade na interpretação dos dados coletados também a partir dos significados dados pelos sujeitos, sem a pretensão de generalizá-las enquanto formas de compreensão, e sim, com a intenção de uma re-significação dessa experiência em outros contextos, tal como explicita Stake (1998).

2.2 Caracterizando a escola em seu contexto micro

A Escola da Ponte, cujo nome oficial é *Escola Básica Integrada de Aves/São Tomé de Negrelos*, foi criada na década de 1970. Situa-se ao norte de Portugal, no Conselho de Santo Tirso em Vila das Aves. Atende alunos do 1º ao 9º ano, atualmente (ano de 2006/2007) em torno de 206 alunos, e conta aproximadamente com 37 professores (orientadores educativos); 03 funcionários do setor administrativo, sendo um para cada agrupamento; 04 auxiliares educativos e uma gestora (dados estes sistematizados no quadro de nº.1). A instituição foi administrada por José Pacheco desde 1976 até a sua reforma recente. Nesta época, este educador iniciou um projeto pedagógico diferenciado que continua até os dias atuais. Por um período de 25 anos a Escola da Ponte foi uma escola primária. Em 2001, o Ministério da Educação de Portugal transformou-a numa Escola Básica Integrada, incluindo o ensino fundamental e atendendo alunos de até 15 anos. Tudo isso fruto de um processo de luta e conquistas dos sujeitos nela envolvidos.

Atualmente, a gestão da Escola está sob a responsabilidade de uma gestora geral e a coordenação pedagógica com o Prof^o Paulo Topa. Em função do “alargamento” da oferta da escolaridade até os nove anos, ou seja, 3^o ciclo, precisou estruturar-se em dois locais de trabalho, o 1^o e 2^o ciclos funcionam no pólo das Aves e o 3^o em São Tiago de Candoso, em Guimarães, nas instalações do Instituto de Sezin.

Trata-se de uma escola pública estatal, mantida pelo Ministério da Educação de Portugal. O sistema não cobra *propinas* dos alunos, porém, não subsidia a alimentação e nem livros escolares. Conforme mostram os quadros nº. 7 e 8 - dos indicativos sócio-econômicos – só aos alunos que comprovarem carência econômica há o subsídio por parte do governo. Os demais são mantidos pelos seus responsáveis/famílias. Os números revelam que 39 alunos, portanto, em torno de 20% dos alunos matriculados, encontram-se em condições sócio-econômicas insuficientes.

Contudo, nas conversas “não-formais” obtive a informação de que o número não revela a totalidade dos alunos que se encontram nesta condição, pois há um número elevado de pais e mães desempregados e que recebem subsídios do governo (salário desemprego); e alguns atuam em atividades de forma ilegal, e caso peçam o subsídio, correm o risco de serem investigados e perderem o auxílio recebido. Embora haja a denominação de ciclos, a escola se organiza de outra forma, por núcleos, são eles: Iniciação, Consolidação e Aprofundamento⁷⁴. Organiza as formas de acompanhamento dos alunos em Tutorias. Nos quadros nº. 3 e 4 pode-se ver como são distribuídas as mesmas. Na Escola da Ponte não há séries, manuais, testes e aulas. Os alunos se agrupam de acordo com os interesses comuns para desenvolver projetos de pesquisa e através dos planos individuais de estudos (quinzenal e diário).

Na sequência, apresento dados de caracterização da escola com vistas à visualização de sua forma de organização, desde informações como dados gerais – número de funcionários e professores; até as formas de agrupamentos – núcleos e suas tutorias, grupos de responsabilidade e prolongamento e; alguns indicativos sócio-econômicos .

⁷⁴ Ver descrição no capítulo VI.

DADOS DE CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA⁷⁵
DADOS GERAIS

Quadro 1

Nº de Funcionários		
Orientadores/Prof ^{os}	37	
Administrativos	3 (um para cada agrupamento)	
Gestor	1	
Auxiliar Educativo	4	
Alunos	206	
Total	Funcionários	45
	Alunos	206

Fonte: Secretária – Escola da Ponte, 2006/2207.

NÚMERO DE PROFESSORES

Quadro 2

Professores	Iniciação	Consolidação	Aprofundamento
	10	11	16
Total	37		

Fonte: Secretária – Escola da Ponte, 2006/2007.

NÚCLEO DE CONSOLIDAÇÃO – TUTORIAS

Quadro 3

Professores Tutores	Nº de Alunos
Profº A	6
Profº F	5
Profº A	5
Profº C	7
Profº M	5
Profº A	6
Profº V	6
Profº E	5
Profº D	6
Profº X	5
Profº N	5
Total de Alunos	61

Fonte: Secretária – Escola da Ponte, 2006/2007.

NÚCLEO DA INICIAÇÃO – TUTORIAS

Quadro 4

Professor Tutor	Nº de alunos	Ano/vez	Total de alunos
Profº PM (F)	3	1ª	8
	2	2ª	
	2	3ª	
	1	4ª	
Profº RF (M)	3	1ª	8
	2	2ª	

⁷⁵ Dados recolhidos em 08 de Novembro de 2006.

	-	3 ^a	
	3	4 ^a	
Prof ^o TO (M)	2	1 ^a	8
	2	2 ^a	
	2	3 ^a	
	2	4 ^a	
Prof ^o AM (F)	2	1 ^a	8
	5	2 ^a	
	1	3 ^a	
	-	4 ^a	
Prof ^o AB (F)	-	1 ^a	8
	-	2 ^a	
	3	3 ^a	
	4	4 ^a	
Prof ^o AT (M)	-	1 ^a	8
	-	2 ^a	
	6	3 ^a	
	2	4 ^a	
Prof ^o CP (F)	-	1 ^a	8
	3	2 ^a	
	3	3 ^a	
	2	4 ^a	
Prof ^o CS (M)	1	1 ^a	8
	4	2 ^a	
	1	3 ^a	
	2	4 ^a	
Prof ^o ET (F)	3	1 ^a	8
	3	2 ^a	
	2	3 ^a	
	-	4 ^a	
Prof ^o Nova/o (F)	8	1 ^a	8
	-	2 ^a	
	-	3 ^a	
	-	4 ^a	

Fonte: Secretária – Escola da Ponte, 2006/2007.

RESPONSABILIDADE⁷⁶

Quadro 5

Responsabilidade/Alunos	Iniciação	Consolidação	Professores
<i>Terrário e Jardim</i> Local: António Gedeão	8	8	2

⁷⁶ Constitui-se em grupos de responsabilidades/co-gestão da escola, reúnem-se às sextas-feiras, das 14h às 15h.

<i>Jornal</i> Local: João de Deus	2	8	2
<i>Computadores, música e som da assembleia</i> Local: Rubem Alves	8	7	-
<i>Recreio Bom</i> Local: Cantina	10	5	2
Biblioteca Local: João de Deus	9	8	2
<i>Murais, mapas de presença e datas de aniversário</i> Local: 1º piso	10	5	-
<i>Clube dos Limpinhos, 3Rs – Eco Pontos</i> Local: António Gedeão	8	6	2
<i>Visitas na Ponte</i> Local: Rubem Alves	7	5	2
<i>Arrumação e material comum</i> Local: Rubem Alves	9	4	2
Correio da Ponte Local: Rubem Alves	7	5	2

Fonte: Secretária – Escola da Ponte, 2006/2007.

PROLONGAMENTO DAS ATIVIDADES⁷⁷

Quadro 6

Nº Profº / Dia da semana	2ªfeira	3ªfeira	5ª feira	6ª feira
		4	4	4
Atividades/áreas	Educação Física, Música, Inglês e Estudo Acompanhado.			

Fonte: Secretária – Escola da Ponte, 2006/2007.

INDICATIVOS SÓCIO-ECONÔMICOS

Quadro 7

Subsídios para livros, material escolar e alimentação 2006/2007 Escola Básica Integrada Aves/São Tomé de Negrelos			
	Nº Alunos	% (ou) €	Escalão ⁷⁸
Alimentação	11	100%	A
	03	0%	C
Livros	11	26,00 €	-
	03	0,00 €	-
Material Escolar	11	24,00 €	-
	03	0,00 €	-
Total	14	550,00 €	-

⁷⁷ Refere-se ao atendimento das crianças com atividades desportivas, culturais e outras, após o horário normal das aulas.

⁷⁸ Diz respeito ao grau de 'necessidade' econômica das famílias (encarregados da educação). Escalão A =100% de subsídio; B = 50% e; C = 0%.

Fonte: Ofício Público da Câmara Municipal de Santo Tirso – 2006/2007.

INDICATIVOS SÓCIO-ECONÔMICOS Listagem dos Alunos Subsidiados

Quadro 8

Ano/Nº Alunos	Nº Alunos	Escalão
5º Ano	6	A
	1	B
6º Ano	7	A
	-	B
7º Ano	7	A
	-	B
8º Ano	7	A
	2	B
9ºAno	8	A
	1	B
Total	39	

Fonte: Ofício Público da Direcção Regional de Educação do Norte – 2006/2007.

2.3 Políticas educacionais em Portugal: contextos e movimentos

A intenção nesta parte (deste capítulo) é a de situar de forma sintética o contexto mais amplo no qual a pesquisa se insere. Como nos alerta Libâneo (2006, p. 70), fazer pesquisa em torno da escola (tanto em relação aos objetivos do sistema de ensino quanto aos de aprendizagem) requer se ter em conta dois enfoques: “a análise externa e a análise interna”. Essas duas dimensões situam-se entre “(...) as políticas educacionais/diretrizes curriculares/formas de organizativas do sistema e as ações pedagógico-didáticas na aula”, e ainda, “enquanto objeto, ela comporta análises sócio-políticas mais globais e, também, quanto à investigação de aspectos curriculares, pedagógicos e organizacionais”. Nesse sentido a *análise externa* pretende captar a escola a partir de um olhar mais global, abordando aspectos sociais, econômicos, culturais, institucionais das políticas educacionais, das diretrizes curriculares, da legislação, das formas de gestão do sistema de ensino (uma análise de fora para dentro).

É neste quadro de preocupação com as dimensões mais amplas/externas que envolvem a pesquisa que trago para o texto algumas referências em torno do contexto social, econômico e político europeu, e em seguida o contexto mais local,

porém, também global de Portugal no sentido de contribuir para uma compreensão mais situada do objeto/problema de pesquisa em cena a *Escola da Ponte*.

Em artigo intitulado “Estado de providência à beira de ataque de nervos – A emergência de novos riscos sociais e o reposicionamento dos agentes económicos num novo contexto social”, Carvalho (2003)⁷⁹ alerta que nas últimas três décadas a sociedade europeia vem sofrendo alterações sociais, económicas e culturais que implicaram um reajustamento do papel do Estado na promoção das políticas de bem-estar que haviam sido conquistadas no período do pós-guerra (2ª Guerra Mundial). Tal situação revela que

A dinâmica social, alterou o papel dos agentes económicos envolvidos: Estado, Famílias e Mercado. Apareceram novos riscos sociais, actualmente o Estado não tem apenas de cobrir os riscos clássicos (doença, desemprego, terceira idade). As alterações Demográficas, Sociais e Económicas, exigem a cobertura de novos riscos sociais, tais como o desemprego de longa duração ou riscos inerentes a alterações nas estruturas familiares, nomeadamente o aumento das famílias monoparentais. As alterações demográficas, baseadas no envelhecimento da população, e consequente diminuição da população activa, pressionam o sistema de pensões, aumentando a necessidade de cuidados de saúde e de serviços de apoio e protecção social para a terceira idade. (CARVALHO, 2003, s/p)

Ainda em relação a essas alterações no campo da dinâmica social, diz autora:

Dentro das alterações sociais encontramos o aumento do número de famílias monoparentais e a diminuição do tamanho das famílias. Os laços de inter ajuda entre os elementos das famílias que asseguravam os cuidados e guarda dos mais novos e o apoio aos mais velhos tornam-se ténues sobretudo nos meios urbanos. A maior participação das mulheres no mercado de trabalho traduz-se num aumento da procura de serviços sociais na área da infância e terceira idade e no caso português fez-se acompanhar por uma descida significativa da taxa de natalidade que compromete a solidariedade intergeracional que suporta o sistema de pensões. (*Idem*)

No campo económico as alterações indicam que o sistema sofreu pressões e alterações profundas como o desemprego prolongado e o emprego precário⁸⁰ que afeta em especial os jovens, as mulheres e os trabalhadores com mais idade, introduzindo no sistema “novos riscos sociais que o Estado tem de ajudar a cobrir”. Conforme a autora “A globalização, o progresso tecnológico e organizacional,

⁷⁹ O Estado Providência à “beira de um ataque de nervos”. Luísa Margarida Cagica Carvalho; Jornal “**A Página**”, ano 12, nº 127, Outubro 2003, p. 32.

⁸⁰ Processo que se complexifica com o “fenómeno” da imigração.

aceleram as mudanças e exigem flexibilidade dos mercados e dos trabalhadores, a estrutura do Estado demora a responder às novas necessidades sociais devido à sua rigidez e complexidade. E, no caso concreto da União Europeia, os condicionalismos orçamentais repercutem-se no financiamento das políticas sociais” (CARVALHO, 2003, s/p).

Diante deste cenário, a autora argumenta que

(...) os mais pessimistas falam em colapso do Estado Providência, muitos defendem a necessidade de medidas preventivas, tais como políticas que incentivem a natalidade para alterar o saldo demográfico e políticas de apoio à família, dando maior protagonismo ao Estado na resolução deste problema, os mais liberais defendem a privatização do sistema seguindo o exemplo das economias da Grã-Bretanha e da Irlanda. A complexidade do assunto exige medidas multidimensionais, e uma alteração no contrato social que implique a efectiva participação de todos os actores envolvidos (Estado, Famílias, Mercado e Terceiro Sector) com carácter preventivo envolvendo não apenas as despesas sociais mas também o investimento social, em áreas como a educação e formação.

Em relação a Portugal, Estanque (2004, p. 7- 8)⁸¹, ao investigar a questão de classes e as desigualdades em Portugal, infere que pôde perceber que os segmentos mais precarizados da força de trabalho – ‘os proletários’ – se estenderam da indústria para outros sectores do mercado de emprego, a exemplo do que tem acontecido noutras sociedades mais desenvolvidas com a emergência do neo-proletariado dos serviços (...) e, ainda, que o vasto conjunto de trabalhadores ‘proletarizados’ resulta, em parte, da crescente fragmentação do mercado de emprego e segmentos dos empregados dos serviços. Embora, e apesar dos direitos laborais estarem bastante protegidos na lei, as entidades empregadoras recorem a múltiplos expedientes para contornar a legalidade, abusando de situações como contratos a prazo, trabalho domiciliário, empregos em *part-time* e outras formas de precarização no trabalho (Grifos do autor). Ressalta ainda que os dados evidenciam múltiplas contradições, o que se deve antes de mais nada à própria complexidade de lógicas e dinâmicas ambivalentes que atravessam a sociedade portuguesa.

É nesse quadro de profundas mudanças sociais, políticas, económicas e culturais que se situa e se desenvolve o projeto educativo da Escola da Ponte.

⁸¹ ESTANQUE, Elisio. Análise de classes e desigualdades sociais em Portugal: em defesa da perspectiva compreensiva, 2004.

Assim, trazer para a reflexão algumas dimensões que envolvem o Projeto Pedagógico/Educativo da *Escola da Ponte* no quadro das *Políticas Educativas e Curriculares Portuguesas*, no período que compreende as últimas três décadas (final do séc. XX e princípios do séc. XXI) é condição para contextualizá-la. Parto para a pesquisa imbuída da idéia de que para compreender o processo vivido e construído pela *Escola da Ponte*, é condição essencial mergulhar no contexto em que esse processo é produzido. Assim, procuro analisar os movimentos que surgem em torno desse Projeto Pedagógico/Educativo no quadro das Políticas Educativas e Curriculares, em especial, no que tange às dimensões da autonomia, da democracia, da mudança curricular e da organização escolar.

Ou seja, sustento-me pela crença de que é importante conhecer com mais profundidade o contexto histórico e cultural onde a experiência educacional desenvolvida por esta escola foi e está sendo produzida, uma vez que todo o saber e conhecimento são resultados e são resultantes de um determinado lugar, tempo, espaço e pessoas que os tornam singulares.

Nestas singularidades, não podem de modo algum ser ignoradas as influências decorrentes de contextos mais amplos e universais, ou seja, têm de ser reconhecidas os efeitos gerados por correntes e ideologias que vão circulando na educação, experiências pedagógicas que vão marcando o campo e, de certa forma, produzindo um tipo de imaginário ou discurso educacional. Por outro lado, esta característica de certo modo menos universal, mais local e singular de pensar e fazer a experiência educacional, não pode ser interpretada como passível de recorte – entendido aqui como colagem em outros contextos – mas tem, sim, de ser compreendida no contexto de experiências de vida, de trocas, de aprendizagens e de saberes que podem constituir referências para e com outros contextos e projetos educativos, numa dimensão de recontextualização e de dialogicidade pedagógica e educativa.

É no quadro destas idéias, e na tentativa de situar tais faces, no que se refere às Políticas Educativas e Curriculares em Portugal, bem como trazer o caso singular da *Escola da Ponte*, que recorreremos novamente às palavras de Libâneo (2006) quando reflete sobre as situações educacionais, nas suas múltiplas dimensões - por ele denominadas por externas e internas - , pois servem para nos alertar que para fazer pesquisa em torno da escola (tanto em relação aos objetivos do sistema de

ensino quanto aos de aprendizagem) há a necessidade de se ter em conta dois enfoques: “a análise externa e a análise interna” (*Ibid.*, p.70). Essas duas dimensões situam-se entre “(...) um olhar mais global, abordando aspectos sociais, econômicos, culturais, institucionais das políticas educacionais, das diretrizes curriculares, da legislação, das formas de gestão do sistema de ensino”, e um olhar mais interno, que deve abordar “(...) os objetivos, os conteúdos, as metodologias, as ações organizativas e curriculares, a avaliação das aprendizagens”, ou seja, um olhar mais centrado nas ações pedagógico-didáticas.

Este autor ressalta ainda que a dissociação entre os dois tipos de análise induz a percepções viesadas, em que as visões globalizantes (análise externa) podem tender a não captar as peculiaridades internas da escola, e as visões da escola e da sala de aula podem tender a não captar as peculiaridades externas da escola (análise interna) tendem a desconhecer ou a desconsiderar os determinantes sociais e culturais (*Ibid.*, p. 71). É para evitar esse enviesamento que, neste trabalho, convoco as políticas educacionais definidas pelo Ministério da Educação Português face à organização curricular escolar e os processos do seu desenvolvimento e, simultaneamente, o modo como esse currículo é organizado e desenvolvido no quotidiano educacional da *Escola da Ponte*. No entanto, e apesar de ter sempre por referência esta relação dialética, apresento-as de certo modo separadas, na intenção de caracterizar o contexto ideológico e legal onde ocorre a *Ponte*.

Essencialmente, são três os movimentos teóricos e conceituais que entendo ser fulcrais para pontuar as Políticas Educativas e Curriculares em Portugal e, assim, situar e compreender a *Escola da Ponte* no seu Projeto Educativo/Pedagógico. Denomino estes três movimentos por: *tradição*, na lógica da centralização e da uniformização e homogeneização cultural; *territorialização*, na lógica da descentralização que opte pela flexibilização curricular, isto é, pela compreensão de que o currículo nacional é um projeto sujeito a alterações locais para dar lugar à diferença e gerar a co-responsabilização coletiva pela educação das crianças, dos jovens e dos adultos de uma dada comunidade, território; *concretização da autonomia escolar* na lógica de conceber, de modo sustentado, maior poder às escolas na construção de opções, e na tomada de decisões relativas aos Projetos Educativos que desenvolvem. Na intenção de tornar mais claros esses movimentos, organizo na seqüência uma exposição mais densa.

2.3.1 Situando o lugar, os movimentos

Antes de abordar mais diretamente esses três movimentos e as relações deles com o projeto educativo da *Escola da Ponte*, penso ser importante lembrar que, apesar da aparente uniformidade das agendas e discursos internacionais que globalmente circulam em torno da educação, existem outros movimentos, discursos e práticas que anunciam e reivindicam por processos de políticas públicas, reformas, inovação, autonomia entre tantos outros, que muitas vezes, se desatentos, poder-não levar a atribuir determinados sentidos a situações que não correspondem aos que lhes são atribuídos. Para isso, é preciso saber que em Portugal as últimas três décadas do século XX e o início do XXI, vêm se caracterizando por profundas mudanças no campo da educação, especialmente na dimensão da legislação, bem como na produção do mundo acadêmico, e por mudanças e implicações no cotidiano escolar⁸².

Ainda na direção dos devidos cuidados, chamo atenção para o que Contreras (2002) e Afonso (1998), entre outros, apontam ao afirmar que, atualmente, o uso de termos como políticas públicas, reformas, inovação, autonomia, entre outros, exige um pensar crítico, pois a utilização recorrente e muitas vezes pautada no senso comum dos termos em questão - uma vez que são utilizados tanto nos processos de reformas educacionais, como também nos discursos de políticos, autoridades e até mesmo pelos docentes ao tentar justificar a sua atuação profissional – retira-lhes o sentido que lhes é devido.

Tornando mais claro o que estou querendo afirmar, a utilização de termos de forma descontextualizada pode tornar-se o que Contreras (2002) chama de *slogans*, situação que parece comum no campo da educação, e que produz quer um desgaste de seu significado, quer pouca visibilidade ao que se pretende e com que

⁸² Considero importante “marcar” minha visão e posição em torno do que venho percebendo ou tendo mais consciência crítica do “descompasso/hiato/fosso” em geral existente entre os discursos e as medidas legais (advindas do Estado); os discursos e ações político – pedagógicas, bem como os discursos e ações acadêmicos/científicos e a “vida” concreta (do ponto de vista objetivo e subjetivo) das escolas. No caso específico desta pesquisa, ou seja, no caso estudado, esta observação não tem o mesmo peso e generalidade, o que pode ser percebido no decorrer da tese.

sentido se pretende. A este propósito, Afonso (1998) chama a atenção para o processo atual de (re) semantização dos conceitos, pois pode-se dizer algo entendido de forma diferente. A título de ilustração, segundo este mesmo autor, o termo 'autonomia', no discurso político, assume sentido diferente do que lhe é atribuído no discurso acadêmico; conforme já pontuamos anteriormente.

No sentido de clarificar esses conceitos⁸³, e por considerá-los essenciais à análise da Escola e do Projeto Educativo da *Ponte*, recorro a referências de autores que têm contribuído para a sua compreensão crítica.

Autores como Barroso (1999, 2005), Afonso (1998) e Correia (1998, 2004), teorizam e refletem sobre as relações entre o papel do Estado, as políticas educativas e as formas de organização escolar, problematizando-as sempre com as estruturas macro-sociais. Alertam para os cuidados e a necessidade de uma compreensão crítica dos movimentos que atualmente têm sido difundidos, em especial no que se refere a termos como reformas, inovação, regulação e autonomia. Afirma Barroso, "Muitas das referências que são feitas ao «novo» papel regulador do Estado servem para demarcar as propostas de «modernização» da administração pública das práticas tradicionais de controlo burocrático pelas normas e regulamentos que foram (e são ainda) apanágio da intervenção estatal" (BARROSO, 2005, p.63 - grifos do autor).

Outro aspecto a se destacar em relação a esses conceitos, e que consideramos como "pano de fundo" do trabalho em questão, é a sua relação com as políticas públicas (macro e micro), bem como da compreensão a vinculação com a própria crise da Ciência Moderna⁸⁴ e do Estado⁸⁵. Ao refletir sobre a regulação da educação, Barroso refere:

Depois de ter retirado à Igreja o controlo sobre a educação⁸⁶ e construído lentamente, ao longo de quase dois séculos, os alicerces e, depois, o edifício do «Estado Educador», o Estado vê, nos finais do século XX, ser-lhe disputada a primazia através do envolvimento⁸⁷ de outros actores sociais, quer sejam as chamadas «forças do mercado»⁸⁷, quer sejam os grupos de

⁸³ Na dimensão da Lei, estes conceitos serão tratados no decorrer dos momentos/movimentos trabalhados texto.

⁸⁴ Compreendida a partir de Santos (2001).

⁸⁵ De acordo com Correia e Matos (2001), da mudança de um Estado *educador* para um Estado *avaliador*.

⁸⁶ Nos finais do século XVIII, com a Reforma do Marquês de Pombal (BARROSO, 2005, p.63).

⁸⁷ Empresários e corporações (idem).

interesses específicos⁸⁸, quer sejam dos pais dos alunos e dos próprios alunos enquanto cidadãos ou consumidores individualmente considerados, ou agrupados em associações. (*Ibid.*, p. 63 – grifos do autor)

Ao concordar com o autor, reafirmo minha posição nas suas palavras, ou seja, que é “(...) neste contexto de um movimento lento e complexo de recomposição do poder do Estado e de redefinição dos papéis de diferentes agentes sociais no campo educativo” (*Ibid.*; p. 63) que pretendo analisar e compreender as mudanças no domínio da educação, apresentadas como Políticas Educativas⁸⁹ e Curriculares e o que delas decorre no campo dos projetos educativos escolares, neste caso, o Projeto Educativo da *Escola da Ponte*.

Como pode evidenciar-se, idéias fundadas nos termos anteriormente citados têm como intenção última configurar situações que, paliativamente, respondam às especificidades dos diversos contextos e das populações escolares. No caso português, de acordo com Leite (2006), ao referir-se às mudanças curriculares na sua relação com o multiculturalismo, foi o reconhecimento da inadequação de um currículo uniforme que esteve na origem de medidas de recontextualização do currículo nacional:

(...) as escolas do final do séc. XX / princípio do séc. XXI, passaram a confrontar-se com uma realidade desajustada dos currículos etnocêntricos e monoculturais que as caracterizavam. Esse desajuste, aliado aos ideais democráticos que passaram a orientar as políticas educativas pós-Abril de 1974, foi instituído o discurso de «uma escola para todos» e reclamado a necessidade de repensar o currículo nas condições de sucesso que oferece aos diferentes alunos que a passaram a frequentar. (LEITE, 2006, p. 91– grifos do autor)

Esta necessidade de adequação do currículo nacional como forma de viabilizar uma escola de sucesso para todos, em termos legais, passou a estar presente na Lei de Bases do Sistema Educativo Português, aprovada e publicada em 1986, embora só no final do séc. XX tenha sido configurada pela medida legal que prevê que as escolas se organizem em torno de um projeto curricular que

⁸⁸ De origem social, cultural, econômica, religiosa entre outras (*idem*).

⁸⁹ Associados aos processos das políticas educativas, destacamos uma das medidas delegadas pelo Ministério da Educação que gerou controvérsias, os *Currículos Alternativos*. De acordo com o texto legal foram criados para “grupos específicos de alunos do ensino básico que se encontrem numa das seguintes condições: insucesso escolar repetido; problemas de integração na comunidade escolar; risco de abandono da escolaridade básica; dificuldades condicionantes da aprendizagem” (Despacho nº 22/SEEI/1996). Contudo, esta medida não será discutida neste texto. Sobre isso ver BENAVENTE (2001).

reconfigure o currículo prescrito a nível nacional⁹⁰. A Lei de Bases, ao mesmo tempo que enunciou a igualdade de oportunidades, não apenas de acesso à escola, mas de sucesso, alargou o período de escolarização obrigatória de 6 para 9 anos, o que implicou a urgência de um conjunto de medidas que evitassem o alargamento da faixa dos excluídos pelo sistema (LEITE, 2002).

De acordo ainda com a autora, foi a partir dessa Lei que, pela primeira vez, foi anunciado um discurso legal para a igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso escolares, o que correspondeu a um grande avanço, pois obriga o sistema a garantir o direito de acesso a todos à educação formal, mas também o direito de todos terem acesso ao sucesso escolar.

No caso da *Escola da Ponte*, tal como em outras escolas portuguesas, a orientação por este princípio antecede a legislação. Conforme consta no documento *Fazer a Ponte* (1996, p.2), “em 1976, era preciso repensar a escola toda, pô-la em causa. A que existia não funcionava. Os professores precisavam mais de interrogações do que de certezas. Num modo de agir não-acomodado, na modificação do entendimento do que é uma escola e na sua reinvenção se investiram os últimos anos”.

Foi a partir desse desacomodar, do não satisfazer-se com o modo de organização da escola nas suas múltiplas dimensões, é que foram desencadeadas várias situações interligadas que provocaram interrogações e os processos de mudança. Um deles a forma de relação entre a escola e os encarregados pela educação dos alunos e nas relações estabelecidas com diferentes instituições locais. Dessas mudanças tomo uma para dialogar com o princípio de sucesso escolar. O documento a que me referi *Fazer a Ponte*, traz uma reflexão indicando que “o trabalho escolar era totalmente centrado no professor, enformado por manuais iguais para todos, repetições de lições, passividades”. E, na continuidade dessa reflexão sobre o que era o modo de trabalho pedagógico existente na Escola, afirmam: “obrigar cada um a ser um *outro-igual-a-todos* é negar a possibilidade de existir como pessoa livre e consciente. Não raras vezes, sob o rótulo e o estigma da diferença, se priva a criança *diferente* de experiências que lhe permitiriam ganhar consciência de si como *ser-social-com-os-outros*” (FAZER A PONTE, 1996, p.3). Assim, tomaram como objetivos na organização da Escola

⁹⁰ É esta medida que está na base do movimento de “territorialização” (LEITE, 2005).

Concretizar uma efectiva diversificação das aprendizagens tendo por referência uma política de direitos humanos que garanta as mesmas oportunidades educacionais e de realização pessoal a todos os cidadãos, diferentes ou não, para que o bem estar de uns não se realize em detrimento do de outros. Promover nos diversos contextos em que decorrem os processos formativos uma solidariedade activa e uma participação responsável. (FAZER A PONTE, 1996, p.5)

Como referi anteriormente, a análise dos movimentos ocorridos em Portugal relacionados ao currículo escolar da educação fundamental permitiu-nos compreender que é em torno desse princípio de igualdade de oportunidades, de acesso e sucesso escolares que emergem alguns movimentos, e de que são exemplos a “Territorialização”, a “Gestão Flexível do Currículo”, a “Concretização da Autonomia Escolar”, entre outros. Antes de apresentar essa análise dos movimentos mais recentes, pretendemos trazer a este texto algumas reflexões em torno do que a escola, na sua forma histórica de pensar e organizar a educação, aqui denominada de *tradição*, comporta para a compreensão dos movimentos que foram emergindo e tentando superá-la.

2.3.2 Movimentos educativos e curriculares

2.3.2.1 Tradição

O que estou caracterizando por *tradição* pode ser compreendido como *cultura tradicional* da escola, fortemente presente no século XX, não só em Portugal, mas em boa parte de outros países. Em Portugal, essa tradição pode ser expressa através da ideia de *currículo uniforme de tamanho único e pronto a vestir*⁹¹, isto é, de que o currículo vivido em cada escola obedece ao que foi meticulosamente prescrito a nível nacional e que determina orientações que não contemplem a diversidade das situações (LEITE, 2002). Pode também ser representada pela relação professor e classe, na qual se intenciona ensinar a todos como se só de um se tratasse, bem como pelo modo como se agrupam os alunos por série ou até mesmo por ciclos, tratando-os como se todos fossem iguais. Trata-se, pois, de uma forma de pensar, conceitualizar e organizar a educação escolar de maneira que está ausente a contextualização e o recurso a dinâmicas sociais e culturais. Quando muito, nos

⁹¹ Formosinho (1991), referido por Leite (2003).

casos em que esses contextos são ou eram tidos em conta, são apenas referenciados aspectos da classe econômica para justificar o insucesso dos filhos de algumas famílias. Outras vezes, essa justificação é procurada em razões de “deficit” cultural.

Por isso, é possível dizer que a tradição negou, ou vem negando, as condições de vida dos alunos, enquanto ponto de partida para promover uma adequada aprendizagem escolar e, por que não dizer também, que esta tradição negou ou vem negando aos professores, tanto na dimensão objetiva quanto subjetiva, dimensões da vida; que os tornam sujeitos, ou não, do processo de *criação* pedagógica. Podemos, pois, relacionar esses modos de contemplar as condições de partida com que se dá ênfase ao indivíduo em seus dotes particulares e muitas vezes vistos como inatos, dados, portanto, como não possíveis de modificar pela educação escolar.

Outro aspecto associado à orientação tradicional é o que decorre da dimensão meramente técnica de currículo, concebido pela idéia da pretensão da sua *neutralidade*, de ser a-histórico, e portanto, prescritivo. Ou seja, de ser o que Leite (2002) designa por um currículo construído à prova de professores. Essa lógica orienta o trabalho docente para uma dimensão técnica, da aplicação do que é externamente definido e normalizado. Tal perspectiva tem como alicerce a idéia de um conhecimento único, que é o conhecimento válido desconsiderando, portanto, outras formas de conhecer e de saber, que não os da Ciência Moderna⁹².

Libâneo (2006) denomina essa forma de organizar a educação escolar como “abordagem da formação humana pela cultura e pela ciência”, com destaque, diz o autor, para o papel da cultura acumulada historicamente como o componente principal na formação do pensamento. Esse processo pode se dar de duas formas, pela mera reprodução de saberes e valores, ou pela reorganização crítica dessa cultura⁹³. Parece-nos que a primeira forma de organização é que se faz presente no que estamos denominando de Tradição da Cultura Escolar. Aqui reside a dimensão

⁹² Essa dimensão é materializada na forma como a escola organiza o seu modo de fazer pedagógico (disciplinas enquadradas em grades, desarticuladas, da medição do tempo de aprendizagem, aulas controladas pelo tempo cronológico, entre outras ações).

⁹³ É importante destacar que seria reducionismo/sectarismo extremo negar as formas de produção e acumulação dos bens culturais e da ciência produzidos historicamente como uma contraposição à cultura tradicional de escola, tomados de modo crítico, podem servir de instrumento de emancipação humana.

restrita e castradora do papel da escola, dos processos de aprendizagem “de conteúdos pré-estabelecidos, tangíveis e estáticos, a desconsideração da cultura da escola e do mundo sociocultural dos alunos, a submissão de valores, conteúdos e comportamentos aos interesses ideológicos do sistema”. E ainda, como afirma o mesmo autor: “Uma pedagogia homogeneizadora tenderia a produzir práticas excludentes por desconsiderar situações reais dos alunos em relação a particularidades sociais, culturais, de gênero e de raça” (LIBÂNEO, 2006, p.108).

Essa ‘forma’ de pensar e organizar a educação escolar pode ser também compreendida nas palavras de Freire (1987), ao referenciar a Educação Bancária. Nela, como já apontamos anteriormente, o professor *comunica* e *deposita* o seu saber no aluno, trata-se de uma educação vertical, hierárquica, autoritária, na qual não há espaço para o diálogo, para a troca, até porque o aluno não é visto como alguém portador e produtor de saberes e de cultura. Pode-se dizer que é uma educação em que a relação pedagógica e humana entre professor (sujeito) e aluno (objeto) é desligada da dimensão social e política que envolve o ato pedagógico, eminentemente educativo.

Ao ouvir e ler considerações sobre os motivos que levaram a *Escola da Ponte* a comprometer-se com uma Pedagogia que rompesse com a caracterização de uma organização escolar centrada na tradição dos processos educativos, foi que pude compreender os motivos que a levaram a mudar, a pensar e viver um projeto educativo que dialogasse com os princípios atrás descritos. Tal afirmação pode ser representada por meio das estratégias, atividades e metodologias criadas pela escola, que abrangeram desde a forma de pensar a arquitetura física, o edifício, com a construção em 1984 das áreas abertas, as quais privilegiaram a comunicação, libertaram a criança da rigidez de espaços e mobiliário tradicionais entre outras questões; às pessoas, no que tange ao conceito e à vivência da autonomia; bem como às formas de pensar como se aprende e se ajuda a aprender.

Na compreensão de Pacheco⁹⁴, essas mudanças aconteceram porque ele encontrou “(...) uma ou duas pessoas que dentro da escola foram receptivas à perturbação”, papel que ele próprio lhe atribui, “(...) alguém que veio desassossegar o espírito e perturbar o instituído” (Entrevista em 07.11.06).

⁹⁴ Professor José Pacheco, idealizador do Projeto *Fazer a Ponte*.

Na sequência dessas reflexões coloco em pauta o movimento denominado de Territorialização .

2.3.2.2 Territorialização

De acordo com Leite (2005) o processo de territorialização⁹⁵ das políticas e das políticas educativas e curriculares começou a ser formalmente difundido, do ponto de vista legal, no final do século XX. É a partir dos significados atribuídos pela autora que procuramos situar o movimento de territorialização do sistema educativo em Portugal. Assim, como Contreras (2002) e Afonso (2004), Leite (2005, p. 15) também chama atenção para o uso do termo, neste caso, o de territorialização que, para a autora, “está tão naturalizado que, muitas vezes, deixamos de questionar o que este conceito acarreta”.

Leite (2005, p.15 -16) associa o termo territorialização à idéia da valorização do local, constata que a sua emergência ocorre em simultaneidade com o conceito de globalização ou de mundialização, portanto, conceitos opostos. Lembra ainda que esta contradição é igualmente reconhecida pela equipe do relatório para a UNESCO sobre a educação para o século XXI⁹⁶, ao se referir que as transformações das sociedades modernas se têm dado no sentido da mundialização, mas também na busca de múltiplas raízes particulares. Ainda refere a autora que esses dois sentidos têm na sua origem paradigmas distintos, o que acarreta modos também distintos de organização do fazer pedagógico. Argumenta Leite: “enquanto o paradigma da globalização aponta para uma certa uniformidade imposta pelas superestruturas e gera morfologias organizacionais semelhantes, a territorialização acarreta a focagem no específico e no particular num estabelecimento de redes sociais e institucionais locais, podendo, por isso, gerar morfologias organizacionais diversas” (*Ibid.*; p. 16).

Esse movimento, segundo a autora, aposta na articulação das escolas com as instituições locais, assim como na atribuição de responsabilidades a esses

⁹⁵ Territórios Educativos de Intervenção Prioritária -Despacho nº 147-B/ME/96, de 8 de Julho.

⁹⁶ (Delors, J. *et tal.*, 1996, citado por LEITE, 2006).

territórios. Além disso, tem como crença que essas medidas de políticas educativas e curriculares poderão gerar uma educação de melhor qualidade e permitirão a constituição de comunidades de aprendizagem e, “por isso, contribuirão também para um melhor desempenho dos órgãos centrais”⁹⁷.

As contribuições de Leite (2005) indicam que o processo de globalização promove ao mesmo tempo a imposição de normas universais e a desocultação de conhecimentos e culturas não visíveis e até mesmo ausentes há anos nos espaços sociais e educativos. E, neste sentido, sustenta que a compreensão desse movimento ajuda *no* e *para* o entendimento das formas de organização e desenvolvimento do currículo, isto é, as formas de pensar e organizar o contexto educativo escolar, que é atravessado e atravessa os movimentos da sociedade, sejam eles locais ou globais.

Pode-se dizer que se encontram nessa relação as possibilidades de associar os movimentos que vêm ocorrendo no que se denomina de globalização, em especial, a globalização da economia e as mudanças relacionadas às políticas educativas, materializadas nos documentos e discursos em torno das formas de pensar e organizar as escolas. Novamente, voltamos para a “imbricada” relação de dependência entre escola, políticas educativas e curriculares e a concepção de Estado-nação, Estado-educador ou Estado-avaliador.

No caso da *Escola da Ponte*, a percepção de que o local deveria estar presente no processo pedagógico marcou fortemente a sua forma de organizar o currículo e as relações com as famílias e o contexto social em que se situa. Pecebe-se, novamante, uma antecipação⁹⁸ face aos princípios da territorialização veiculados pelo discurso legal, ou seja, do que as políticas de Estado indicam.

2.3.2.3 *Gestão Flexível do Currículo*

⁹⁷ Leite (2005, p. 16) nos lembra que “não é por acaso que a nível internacional se assiste a reformas que procuram mobilizar vantagens advindas da centralização e as vantagens advindas da descentralização. Países com sistemas descentralizados têm vindo a impor referenciais de índole central, numa lógica de recentralização (ver BARROSO, 1999, p.136) e países tradicionalmente centralizados têm vindo a ensaiar processos de descentralização organizacional e funcional na crença de que essa medida possa resolver as situações de crise da instituição escolar”.

⁹⁸ Ver Canário, Matos e Trindade (2004) ao escreverem em defesa do projeto da Escola da Ponte, num momento em que o Ministério da Educação (Portugal), põe em xeque tal experiência. Uma experiência singular, de 25 anos, que vem fazendo história e, ao mesmo tempo, se fazendo.

De acordo com Leite (2000, pp. 20-38), “a flexibilização curricular⁹⁹ tem se constituído, nos últimos tempos, um desafio na forma de conceber e desenvolver o currículo (...)”, bem como “o que implica para os professores assumirem o papel de gestores do currículo”. A “gestão flexível do currículo” difere, pois, das intenções do “currículo alternativo, por pretender “organizar uma atuação curricular que tenha em conta as características e contextos de cada comunidade escolar, dos saberes e experiências dos seus alunos e que, portanto, previna o insucesso escolar”.

Ainda para Leite,

É uma forma de reconhecer o importante papel da escola e dos professores na configuração do currículo e que se traduz no facto da opção pelo princípio da gestão flexível do currículo não implicar uma estrutura organizacional única e implicar, sim, uma ‘adequação do trabalho à diversidade dos contextos e, simultaneamente, a promoção de um ensino de melhor qualidade para todos’ e um ‘reforço da autonomia das escolas na elaboração, gestão e avaliação de componentes regionais e locais do currículo’. (*Ibid.*; p. 38 – grifos do autor)

Entretanto, não é pelo fato do discurso legal afirmar que o papel dos professores é de fundamental importância na construção do currículo e da autonomia, que essa situação vai existir. Historicamente, os professores assumiram ou deixaram-se assumir papéis de “aplicação” das prescrições curriculares vindas do exterior da vida das escolas, via de regra, das políticas advindas do centro, do Estado.

Na dimensão de “gestão flexível do currículo” o papel do professor é visto como central, o que exige dele, nas palavras de Leite (2000, p. 39), “um maior envolvimento e adesão aos objectivos que o orientam” pois, “a opção por um modelo onde os professores tenham uma grande autonomia na configuração curricular, exige um grande envolvimento de cada um de nós em processos e auto-formação e uma grande profissionalidade docente”. Esta condição, ao que parece, não só no caso português, ainda não é realidade, embora hajam experienciado em que este papel se faz presente. Como indica Leite, ainda temos um grande caminho a ser percorrido.

No caso da *Ponte*, pode-se dizer que esse movimento já vem sendo feito antes mesmo de ser ou estar na condição de Lei, pois a mesma constrói seu projeto educativo tendo por base o contexto local e cultural onde está inserida. É possível

⁹⁹ Despacho nº 4848/97.

evidenciar ainda que no seu projeto não se adota um “uniforme a vestir de tamanho único”, nos formatos mais universais, a exemplo, a preocupação em torno do trabalho docente, solitários, separados por paredes, limitados a sua turma. Tal preocupação fez com que fossem criados alguns dispositivos pedagógicos que permitissem outra forma de reorganização do trabalho, “(...) nunca mais professor sozinho em sala de aula (..)” (PACHECO, entrevista em 07.12.06), pondo em causa a monodocência.

2.3.2.4 Concretização da autonomia escolar

O terceiro movimento identificado como o da *concretização da autonomia escolar*, na lógica da construção dos Projetos Educativos e da mudança, vem na direção da seguinte interrogação: Quais são os indícios para a concretização da autonomia escolar enquanto sentido de mudança no projeto educativo em questão e nos movimentos das políticas por ora tratados?

Para Leite (*ibid.*, p. 40), “o princípio da gestão flexível do currículo constitui um bom ponto de partida para a construção de uma escola para todos e, portanto, uma boa medida de prevenção da exclusão”. Com base na autora, essa perspectiva rejeita ou renuncia aos padrões de organização curriculares universais, ou seja, da mesma forma para todas as escolas, crianças, professores. E, ao renunciar a esta universalidade, “cria condições para que as especificidades dos diversos territórios e contextos educativos estejam presentes nas decisões escolares e nas adequações dos currículos nacionais”.

Stenhouse (1984, p. 224, citado por Leite, 2000), afirma que: “ as mudanças curriculares realmente significativas supõem, quase sempre, mudanças quanto a métodos e formas de trabalhar”. É neste contexto que movimentos de autonomia escolar ganham relevância.

Embora na lei não apareça a idéia de *autorização para autonomia*, por entender que deva ser iniciativa da escola “para se envolver num projeto de construção da sua autonomia” (Despacho, nº 20/SEE,1998), o que posso dizer em relação ao processo vivido pela *Ponte*, em especial no que se refere à construção de sua autonomia, é que esta foi a primeira escola a conquistá-la. Tentando tornar mais

claro o sentido atribuído a autonomia, ela pode ser apresentada sob duas formas: o conceito de autonomia no processo pedagógico e o *Contrato de Autonomia* enquanto documento balizador pedagógico-administrativo. A primeira pode ser sintetizada nas palavras de Freire (citado no Projeto Fazer a Ponte, 2001, p. 67), “trabalhando com crianças, devo estar atento à difícil passagem ou caminhada da heteronomia para a autonomia, atento à responsabilidade da minha presença que tanto pode ser auxiliadora como pode virar perturbadora da busca inquieta dos educandos”.

A segunda, por sua vez é materializada por meio do documento *Contrato de Autonomia*, celebrado entre a Escola e o Ministério da Educação em fevereiro de 2005, quando do seu reconhecimento. Essa constatação permite dizer que se trata de uma autonomia construída e não decretada¹⁰⁰.

Nesse quadro é possível dizer que a *Escola da Ponte* encontra-se nesta dimensão de *mudanças curriculares realmente significativas*, o que supõe, quase sempre, mudanças quanto aos métodos e formas de trabalhar. Esta dimensão materializa-se na forma de organização dos espaços em agrupamentos, superando a seriação ou os ciclos; na organização dos “conteúdos” escolares, que não seguem uma lógica linear ou fixa, e que incorpora as dimensões da cidadania, da democracia e da solidariedade; na relação professor-aluno e não professor-turma, uma vez que busca trabalhar a partir de cada sujeito; quando se dá conta da singularidade de cada criança como ser irreptível e único; quando percebe os limites da monodocência e a sua dimensão reducionista, uma vez que isola o professor em sala de aula, tornando o trabalho solitário, “(...) na *Ponte*, todos os professores podem interagir, comunicar, conhecer todos os alunos, em qualquer momento” (PROJETO FAZER A PONTE, 1996).

Leite, referindo-se ao que implica a gestão flexível do currículo, aponta como uma condição necessária ao sucesso de uma positiva mudança, o trabalho em equipe. É este trabalho em equipe que assegura decisões ampliadas e participativas, e uma construção colectiva dos projetos que proporciona práticas inovadoras, numa dimensão emancipatória. Essa dimensão, a do trabalho em equipe, apresenta-se no caso da *Escola da Ponte* como uma das condições que viabilizaram e garantiram a emergência e a vivência do seu Projeto Educativo

¹⁰⁰ Conceito explorado por BARROSO, 1999.

Emancipador, fato que atualmente encontra-se fragilizado em função de vários fatores, entre eles, o rápido processo de alargamento da escola, o que trouxe para dentro do quadro docente um número expressivo de professores “novos”, que, além de não terem participado da construção do projeto, fazem uso das representações e experiências escolares anteriores, com fortes marcas do que anteriormente chamamos de *cultura escolar tradicional*; além do que ainda não “incorporaram” os princípios da *Ponte*. Hoje, diz Pacheco: “há grupos de trabalho, e não uma equipa coesa”.

Outra dimensão que destaco é a do papel da teoria, “(...) a fundamentação do projeto foi fundamental, porque foi por aí que a autonomia desse projeto começou (...) com a formação de círculos de estudos, que permitiam analisar criticamente o que fazíamos (...), penso que a primeira fase foi dez anos de sedimentação da solidariedade, da responsabilidade, da autonomia (PACHECO, 2006).

E, enquanto utopia possível

O Projecto Educativo que, ao longo dos últimos 25 anos, vem sendo construído por um colectivo de professores na Escola da Ponte, em Vilas das Aves, constitui um sinal de esperança para todos que acreditam e defendem a possibilidade de construir uma escola pública aberta a todos os públicos, baseada nos valores da democracia, da cidadania e da justiça, que proporcione a todos os alunos uma experiência bem-sucedida de aprendizagem e de construção social. (CANÁRIO, MATOS E TRINDADE, 2004, p.07)

Assim, como diz Pacheco “(...) o projeto é mais transpiração do que inspiração é muito mais esforço e conflito do que propriamente a maravilha que se vê”. Nesta trajetória e em busca de reconstituir a memória desse projeto, diz ele: “existem três tempos de referência: o tempo de estar sozinho, o tempo de estar com alguns e o tempo da escola toda (...) nada foi inventado na Escola da Ponte, nesse longo processo. Foram os problemas e as interrogações que provocaram a busca de soluções, e ainda, na sua condição de incompletude desse projeto, que se faz e refaz todo dia” (Entrevista, 2006).

III - EDUCAÇÃO, ESCOLA E CONHECIMENTO: tramas, teias e recortes

*Do rio que tudo arrasta se diz que é violento,
Mas ninguém diz violentas
as margens que os comprimem.
(Poemas de Bertold Brecht)*

Parafraseando Brecht, dos alunos se diz serem violentos, indisciplinados, desinteressados; mas poucos qualificam como violentos, desinteressados e indisciplinados os sujeitos, geralmente adultos, que os educam ou que os comprimem.

Então, questiono: Qual o sentido ou os sentidos de pôr em cena e trazer ainda como categoria central a questão do conhecimento, da escola e da educação? É possível falar em sociedade e em um mundo melhor sem trazê-las para o diálogo? Como pensar em escolas, currículos e práticas alfabetizadoras democráticas e emancipatórias, sem problematizá-las em e com relação ao conhecimento e à educação? Qual o papel da escola nesse contexto?

É no quadro desses questionamentos, vinculados às questões centrais da tese que entendo a necessidade de refletir em torno dos sentidos dessas categorias/conceitos na intenção de problematizar o(s) sentido(s) da escola num contexto contemporâneo. Penso que, inicialmente, duas abordagens possam contribuir com essas questões: a primeira é a dimensão etimológica, e a segunda, o aspecto conceitual, nas contribuições de autores como Freire (1987, 1991, 1995,

1997); Apple (1997); Cortella (2002); Sousa Santos (1996, 2001); Vasquez (1977) e; Canário (2006).

Relativamente às abordagens destacadas, concordo com a posição de Cortella (2002, p. 13) quando, ao ver a educação como um direito objetivo de cidadania, o autor nos alerta que “(...) é necessário *repensar fundamentos da articulação entre Educação, Epistemologia e Política*, com a finalidade de recolocar o problema desta articulação, pois escapou do universo mais imediato do educador e da educadora” (grifos do autor).

Outra dimensão tão importante quanto a dessa relação educação, escola e conhecimento é a da cultura. Cultura entendida a partir de Freire (1987), que parte da idéia de que homens e mulheres são produtores de cultura. Para ele, o que o homem faz é *Cultura* e o que ele não faz é *Natureza*. Nessa perspectiva, o diálogo e o educador assumem um papel incondicional, pois o educador, em situação de diálogo com o grupo, deve dirigir a discussão na qual o papel dos homens e mulheres como produtores de cultura seja evidenciado.

Ainda sobre essa questão, Cortella (2002, p.39) diz que “esse meio ambiente humano, por nós produzido e *no qual somos produzidos*, é a *cultura*” (grifos do autor). E ainda afirma o autor:

Para nós, em última instância, adaptar-se é morrer. Estar adaptado significa acomodado, circunscrito a uma determinada situação (...) temos que enfrentar a realidade natural (que chamaremos de *mundo*), (...) isso, não é uma questão de gosto ou de vontade; essa luta não se situa no campo da *liberdade* mas no da *necessidade*. (*Ibid.*; p. 39-40)

Essa ação transformadora da natureza é considerada por Freire e Cortella como sendo *trabalho* que deve ser consequência de um agir intencional. “A ação desse trabalho sobre a natureza é o que os autores denominam de *cultura*. Conjunto dos resultados da ação do homem sobre o mundo por intermédio do trabalho”, argumenta Cortella (*Idem.*; p. 41).

Nesse sentido, podemos compreender que não há condição humana fora da cultura. Como dizem os autores, não nascemos humanos, e sim, nos tornamos humanos, sendo essa é a dimensão antropológica dada por Freire e Cortella ao sentido do termo. Esse processo do ser humano produzir-se, produzindo cultura e, ao mesmo tempo, sendo por ela produzido, é o que Freire chama de *hominização*.

Diante dessa compreensão, Cortella (2002, p. 45) traz o “*conteúdo da cultura, ou seja, os produtos culturais, que são de duas ordens: as idéias e as coisas*” (*Op. cit.*; p. 43-44). E, é nesse contexto que a escola, através de seus processos educativos, tanto na condição de socializadora, como de produtora de conhecimentos, adquire seu papel fundamental, a educação. A educação como veículo que transporta para ser produzido e reproduzido.

Assim, penso que se preocupar com as tramas (no sentido político, conceitual, ideológico etc.), teias¹⁰¹ (das relações e inter-relações) e recortes (das escolhas para o diálogo) deste tema, se coloca ainda como uma condição necessária para avançar na construção de propostas pedagógicas mais democráticas e emancipatórias.

Na perspectiva etimológica¹⁰², *conhecimento* vem do latim *cognoscere* e “designa um gênero cujas espécies são constatar, compreender, perceber, conceber, etc”. (JAPIASSÚ, 1996). Nesse sentido, conhecimento, em latim, significa *procurar, saber, conhecer*.¹⁰³ Ainda neste autor (1996, p.51), encontra-se a definição de *sabedoria/saber* (latim *sapere*) como sendo, em seu sentido mais genérico, sinônimo de conhecimento, ciência, e na tradição filosófica, sabedoria significa não só conhecimento, mas virtude e saber prático. Educação, (ex) – que vem de dentro, (*ducere*) conduzir, levar, ou seja, trazer de lá pra cá, tirar de dentro para fora.

É importante ressaltar que, para os autores aqui escolhidos para esse diálogo a educação, assim como os processos pedagógicos para tal, *não são neutros*. Estão, segundo Cortella (2002, p. 49-50), “imersos no tecido social e tendo, ainda, a tarefa de elaborar o indispensável amálgama para a vida coletiva, sendo *conservadores e inovadores*” (grifos do autor).

O conhecimento, a escola e a educação são vistos por esses autores como um construto histórico, social, portanto não natural, mas produzido em condições,

¹⁰¹ Adoto o sentido conferido por Fernandes (1999, p.56) “a teia de relações que envolve o trabalho com o conhecimento como categoria fundante”.

¹⁰² Além das fontes escritas (dicionários, outros), trago as contribuições de um grande professor-filósofo, Prof Jary André Carneiro, quando tivemos uma “conversa filosófica” (13/02/06) em torno do assunto. Prof Jary é professor aposentado da Universidade do Planalto Catarinense, ministrou cadeiras como Língua Latina e Filosofia, é formado em Filosofia e Teologia.

¹⁰³ “Função ou ato da vida psíquica que tem por efeito tornar um objeto presente aos sentidos ou à inteligência”. 2. Apropriação intelectual de determinado campo empírico ou ideal de dados, tendo em vista dominá-los e utilizá-los. O termo *conhecimento* designa tanto a coisa conhecida quanto o ato de conhecer “subjetivo e o fato de conhecer” (JAPIASSÚ, 1996, p. 51). Ver também teoria do conhecimento.

circunstâncias e contextos específicos. Esse caráter coloca uma forma de ver e se posicionar frente à dimensão ontológica, social e histórica (FREIRE, 1995) desses conceitos. Então, diz ainda Freire que é assim que se impõe o reexame do papel da educação, que, não sendo fazedora de tudo, é um fator fundamental na reinvenção do mundo.

Sobre a educação, Cortella argumenta:

A Educação pode ser compreendida em duas categorias centrais: educação vivencial e espontânea, o “vivendo e aprendendo” (dado que estar vivo é uma contínua situação de ensino/aprendizado), e educação intencional ou propositada, deliberada e organizada em locais predeterminados e com instrumentos específicos (representada hoje majoritariamente pela Escola e, cada vez mais, pela, mídia). (*Op. cit.*; 2002, p.49 – grifos do autor)

A escola, uma das instituições sociais que serve de “canal” de conservação e inovação dos valores e conhecimentos, se constitui num espaço privilegiado para o desenvolvimento de processos educativos, daí a necessidade de nós, educadores e educadoras, reforçarmos a consciência de que valores e conhecimentos, em vez de serem determinações de uma natureza humana imóvel, são resultantes de uma sucessão de ocorrências existenciais (*Ibidem.*; p. 49-50).

A “educação como prática da liberdade” é expressão máxima em Freire (1987), assim como a dialogicidade é a essência desse processo. Educar, dizia o autor, é antes de tudo humanizar, é o diálogo. Troca, uma vez que os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.

Outro aspecto que compreendo importante a considerar são as preocupações em torno do papel do conhecimento e da ciência moderna para os processos de humanização. Tais preocupações trazidas por Sousa Santos, quando trata da crise epistemológica do paradigma dominante (2001, p.68). Para ele, além da crise ser profunda, é também irreversível, o homem está sedento de conhecimento de si próprio, e ainda, o conhecimento científico moderno é um conhecimento desencantado e triste que transforma a natureza num interlocutor terrivelmente estúpido. A crise do paradigma da ciência moderna é pautada na instabilidade, mas ao mesmo tempo também num momento de criatividade, em que se busca uma vida melhor, com mais otimismo, pois traz consigo o paradigma emergente.

Outra dimensão apontada por Sousa Santos (2001) é a ruptura da ciência moderna para um novo senso comum. Para o autor, o que mais caracteriza a condição sociocultural, neste início de século, é a absorção do pilar da emancipação pelo da regularização, fruto dos déficits e dos excessos de modernidade confiada à ciência moderna, e, em segundo lugar, ao direito moderno.

“A hipercientificização do pilar da emancipação permite promessas brilhantes e ambiciosas. Assim, a ciência moderna, longe de eliminar os excessos e os déficits, contribuiu para os recriar em moldes sempre renovados e, na verdade, para agravar alguns deles” (*Op. cit.*; p. 56). Neste século, alerta o autor, morreu mais gente de fome do que em qualquer dos séculos anteriores, e, mesmo nos países mais desenvolvidos, continua a subir a percentagem dos socialmente excluídos, aqueles que vivem abaixo do nível de pobreza.

Assim, a expansão da capacidade de ação ainda não se fez acompanhar de uma expansão semelhante da capacidade de previsão. Por isso, a previsão é menos científica do que a ação científica em si mesma. Essa assimetria tanto pode ser considerada um *excesso* como um *déficit*. É nesse contexto que podemos ensaiar algumas relações entre as questões que estão sendo problematizadas neste texto, especialmente o papel da escola em relação ao conhecimento. O conhecimento escolarizado pode ser visto ou considerado como produto ou expressão da ciência moderna, nessa direção, herda a dualidade entre Ciências Naturais e Ciências Sociais. Tal dualidade, por sua vez, produz a fragmentação e ou matematização do mundo, criando as dicotomias e as classificações (como por exemplo, animal/humano e teoria/prática).

E é dessa forma que a escola, fruto desse contexto, se organiza. Tal expressão se materializa, por exemplo, no currículo dicotômico, gradeado, disciplinar, que tem como base a dimensão *analítica* (partes), não conseguindo portanto, voltar ao *todo* (síntese). A busca da superação dessa visão moderna dá-se na tentativa de diminuir essa dicotomia, e não de eliminá-la. A palavra – chave desse discurso é a *ordem* (todo conhecimento tem uma ordem), daí é possível compreender os motivos da organização das formas de ensino pautarem-se do simples para o complexo (lógica dos processos de alfabetização) e da dicotomia teoria e prática¹⁰⁴.

¹⁰⁴ A perspectiva das Ciências Humanas se estabelece no século XX a partir da Psicologia que se submete aos arquétipos das ciências naturais.

No paradigma tradicional/dominante o conhecimento se aprofunda na medida em que se especializa (nos tornamos tão especializados que nos tornamos ignorantes na globalidade, diz – Sousa Santos). Já no paradigma emergente a fragmentação não é disciplinar e sim temática, relacional. Ainda nesse cenário das promessas da Ciência Moderna, encontramos a Escola como uma das representações dessa expressão. Canário (2006)¹⁰⁵ pontua que o século XX foi marcado pelo triunfo do projeto de escolarização, contudo, as expectativas criadas em torno da escola e da sua relação linear com o progresso, a razão e a justiça social correspondem ao desencanto gerado.

Diz ele ainda;

O diagnóstico atual da escola é sombrio e as referências à sua “crise” são recorrentes, por três razões principais: baseada em um saber cumulativo e revelado, a escola é, hoje, obsoleta, sofre de um déficit de sentido para os que nela trabalham, além de ser marcada também por um déficit de legitimidade, na medida em que faz o contrário daquilo que promete, originando legiões de insatisfeitos. Em espaço temporal relativamente curto, a escola passou de um “tempo de promessas” para um “tempo de incertezas”. (CANÁRIO, 2006, vii – grifos do autor)

Nessa direção, trago também as considerações de Vasquez (1977, p.3), quanto à necessidade de retomar o papel da educação neste processo de mudança, de busca de um trabalho docente de qualidade para as classes mais desprovidas do acesso aos bens materiais e culturais produzidos pela humanidade, ou seja, “elevantar nossa consciência da práxis como atividade material do homem que transforma o mundo natural e social para fazer um mundo humano”, bem como entender que “A teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar com seus atos reais, efeitos, tal transformação” (*Op. cit.*; p.106).

Diante dessas reflexões, recoloco as perguntas feitas no início deste texto. Qual o sentido ou quais os sentidos de pôr em cena e trazer ainda como categorias centrais as questões do conhecimento, da escola e da educação? É possível falar em sociedade e em um mundo melhor sem trazê-las para o diálogo? Como pensar em escolas, currículos e práticas alfabetizadoras democráticas e emancipatórias

¹⁰⁵ Assim como Sousa Santos, Canário também reclama as barbáries que esse mesmo século produziu, especialmente,“(...) na Europa civilizada e escolarizada, as suas expressões máximas” (CANÁRIO,2006).

sem problematizá-las em e com relação ao conhecimento e educação? Qual o papel da escola neste contexto?

Busco auxílio em um trecho da obra de Bertold Brecht “Se os Tubarões Fossem Homens” para continuar refletindo e buscando saídas para essas questões.

Se os tubarões fossem homens, eles seriam mais gentis com os peixes pequenos. Se os tubarões fossem homens, eles fariam construir resistentes caixas no mar, para os peixes pequenos com todos os tipos de alimentos dentro, tanto vegetais, quanto animais. Eles cuidariam para que as caixas tivessem água sempre renovada e adotariam todas as providências sanitárias cabíveis se por exemplo um peixinho ferisse a barbatana, imediatamente ele faria uma atadura a fim de que não moresse antes do tempo. Para que os peixinhos não ficassem tristonhos, eles dariam cá e lá uma festa aquática, pois os peixes alegres têm gosto melhor que os tristonhos.

Naturalmente também haveria escolas nas grandes caixas, nessas aulas os peixinhos aprenderiam como nadar para a goela dos tubarões. Eles aprenderiam, por exemplo, a usar a geografia, a fim de encontrar os grandes tubarões, deitados preguiçosamente por aí. Aula principal seria naturalmente a formação moral dos peixinhos. Eles seriam ensinados de que o ato mais grandioso e mais belo é o sacrifício alegre de um peixinho, e que todos eles deveriam acreditar nos tubarões, sobretudo quando esses dizem que velam pelo belo futuro dos peixinhos. Se enculcaria nos peixinhos que esse futuro só estaria garantido se aprendessem a obediência. Antes de tudo os peixinhos deveriam guardar-se antes de qualquer inclinação baixa, materialista, egoísta e marxista. E denunciariam imediatamente os tubarões se qualquer deles manifestasse essas inclinações.

Se os tubarões fossem homens, eles naturalmente fariam guerra entre si a fim de conquistar caixas de peixes e peixinhos estrangeiros. As guerras seriam conduzidas pelos seus próprios peixinhos. Eles ensinariam os peixinhos que, entre os peixinhos e outros tubarões, existem gigantescas diferenças. Eles anunciariam que os peixinhos são reconhecidamente mudos e calam nas mais diferentes línguas, sendo assim impossível que entendam um ao outro. Cada peixinho que na guerra matasse alguns peixinhos inimigos da outra língua silenciosos, seria condecorado com uma pequena ordem das algas e receberia o título de herói.

Se os tubarões fossem homens, haveria entre eles naturalmente também uma arte, haveria belos quadros, nos quais os dentes dos tubarões seriam pintados em vistosas cores, e suas goelas seriam representadas como inocentes parques de recreio, nas quais se poderia brincar magnificamente. Os teatros do fundo do mar mostrariam como os valorosos peixinhos nadam entusiasmados para as goelas dos tubarões. A música seria tão bela, tão bela, que os peixinhos sob seus acordes e a orquestra na frente, entrariam em massa para as goelas dos tubarões sonhadores e possuídos pelos mais agradáveis pensamentos. Também haveria uma religião ali.

Se os tubarões fossem homens, eles ensinariam essa religião. E só na barriga dos tubarões é que começaria verdadeiramente a vida. Ademais, se os tubarões fossem homens, também acabaria a igualdade que hoje existe entre os peixinhos, alguns deles obteriam cargos e seriam postos acima dos outros. Os que fossem um pouquinho maiores poderiam inclusive comer os menores, isso só seria agradável aos tubarões, pois eles mesmos obteriam assim mais constantemente maiores bocados para devorar. E os peixinhos maiores que deteriam os cargos valeriam pela ordem entre os peixinhos para que estes chegassem a ser professores, oficiais, engenheiros da

construção de caixas e assim por diante. Curto e grosso, só então haveria civilização no mar, se os tubarões fossem homens. (BRECHT, s/d)

Mas, como ser diferente dos tubarões-homens ou homens-tubarões? Como provocar rupturas nessa lógica indicada tanto no texto de Brecht como nas discussões dos autores já citados?

Daí a importância de pesquisas, experiências e práticas que vêm mostrando, mesmo na contramão da corrente que lutar por escolas democráticas, como apontam Apple (1997), Snyders (1998), Pacheco (2005), Arroyo (2002, 2004), entre os já referenciados nos parágrafos anteriores, se torna importante. A esperança, já dizia Freire (1992), ajuda na reinvenção do humano, na necessidade de inconformar-se com as coisas do mundo como aí estão. Assim, é preciso ter clara essa condição de reinvenção e de inacabamento da educação, o que implica não fazer de qualquer jeito, ou querer apenas, mas implica no que Freire (1997) já apontava ao pensar o papel do professor. Dizia ele:

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do Homem ou da Humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. (FREIRE, 1997, p.115)

É nesse sentido que aprecio trazer e problematizar as práticas alfabetizadoras assim como buscar o que Fiori (1987) compreendeu como o que, talvez, seja o sentido mais exato da alfabetização:

Aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha da sua história. Isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se (...) alfabetizar-se não é aprender a repetir palavras, mas dizer a sua palavra, criadora de cultura. A cultura letrada conscientiza a cultura: a consciência historiadora automanifesta à consciência sua condição essencial de consciência histórica. Ensinar a ler as palavras ditas e ditadas é uma forma de mistificar as consciências, despersonalizando-as na repetição – é a técnica da propaganda massificadora. Aprender a dizer a sua palavra é toda a pedagogia, e também toda a antropologia. (FIORI; In: FREIRE, 1987, p. 10 - 18)

Nessa direção, pensar a prática do professor ou o *Ofício de Mestre* (ARROYO, 2002) em meio a tantas incertezas e descrenças relativamente à escola pública, nos coloca no compromisso ético e político com aqueles que Freire (1978)

chamou de “esfarrapados do mundo”, aqueles que não vêm usufruindo os avanços tecnológicos e científicos da humanidade.

Esse, seja talvez um dos desafios que a escola tenha que enfrentar para tentar um processo de (re)significação. Procuro na continuidade dessa reflexão trazer alguns diálogos e pistas entre o processo empírico e os autores escolhidos na possibilidade de re-pensar os sentidos da escola.

3.1 Escolhemos a *Ponte* porque não ensina só *conteúdo* ensina ‘valores’: os sentidos da escola

Os sentidos da escola? Quem tem resposta(s) para tal interrogação? Início a problematização dessa questão com a narrativa de uma das mães entrevistadas no contexto desta pesquisa. Ao ser questionada sobre os motivos que a fizeram escolher a Escola da Ponte para seu filho e de que maneira ela percebia a forma como a escola alfabetiza as crianças, a mesma disse:

(...) Na alfabetização sim, é obvio que agora isso não é uma preocupação que eu tenho, e não foi por essa razão que eu escolhi a escola, não foi pela forma da alfabetização de fato, mas mesmo que não fosse, mesmo que ele não soubesse ler e escrever se calhar não seria. *A principal razão com franqueza, foi a parte de valores.* Aquilo que eu vi nesta escola e que eu quis, vim comprovar, não foi propriamente o método de ensino, não foi o método de ensino a nível pedagógico. Ou seja, se calhar isso nunca me preocupou muito. Não é o fato dos meus filhos virem a ser doutorados ou não que importa pra mim, pronto. *Efetivamente, a minha grande ânsia, o meu grande desejo é que eles sejam pessoas capazes de respeitar, que sejam íntegras, honestas e na realidade eu vejo isso muito pouco na outra/as, digamos, nos outros tipos de escolas.* (IZBL/mãe 1 – grifos meus)

E continua,

Vejo, efetivamente, as escolas muito enfocadas em lhes quase que armazenar saber, ou seja, ensinar-lhes coisas para que sejam pessoas cultas e sabedoras, às vezes sabe-se lá de coisas que lhes interessa ou não e, se calhar, coisas que depois no futuro, na profissão que eles escolherem pode não servir de nada. Eu sei porque senti isto na escola, eu aprendia coisas do gênero (...) tem que saber isso se isso não me interessa nada e eu nunca na vida queria saber disso.

Efetivamente eu acho que há uma discussão e eu não sei, parece-me que deveriam começar as coisas, a ensinar as coisas às crianças num grande leque e só depois quando elas começam a chegar, digamos a outra fase mais avançada, é que começam a estreitar o leque. Começam a dizer o que tu queres ser ou (...), é obvio que eu nunca me preocupei em perguntar aos

meus filhos o que eles querem ser; se calhar vou imaginando pelas opções que eles fazem, pelas coisas que eles gostam. (IZBL/mãe - 1)

A principal razão com franqueza, foi a parte de valores. Parece-me um indício de uma possível resposta, de uma escola que compreendeu no decorrer dos seus quase trinta anos de experiência educativa que o seu papel não se limita à transmissão dos conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade. Valoriza esses conhecimentos ou esta função (herança da escola tradicional/moderno-européia), mas amplia, vai além, vê em outras situações educativas os sentidos da escola. Os valores aos quais essa mãe se refere estão previstos no Projeto Educativo “Fazer a Ponte” e são vivenciados no cotidiano da escola.

Encontra-se nos Princípios Fundadores, no item I - Sobre os valores matriciais do projeto, nº. 2,

A intencionalidade educativa que serve de referencial ao projecto Fazer a Ponte orienta-se no sentido da formação de pessoas e cidadãos comprometidos na construção de um destino colectivo e de um projecto de sociedade que potenciem a afirmação das mais nobres e elevadas qualidades de cada ser humano (...).

E continua no nº. 4,

A intencionalidade educativa do Projecto impregna coerentemente as práticas organizacionais e relacionais da Escola, que reflectirão também os valores matriciais que inspiram e orientam o Projecto, a saber, os valores da autonomia, solidariedade, responsabilidade e democraticidade. (Projecto Educativo, 2003)

Os valores matriciais que inspiram o projeto como a autonomia, a solidariedade, a responsabilidade e a democracia parecem apontar para uma outra forma de pensar e viver a escola, que neste caso, não são dimensões apenas presentes no documento orientador, mas se faz em vida, presentes na vida da escola, ou melhor, é a própria vida na escola. A presença quase que cotidiano-diária nesta escola (período de seis meses) permitiu verificar/ver/conviver com este movimento, e perceber que esse princípio ou valor, o da democracia, ganha corpo no dia-a-dia desta escola, não é discurso, não é imposto, é construído e compreendido nos processos de interação e relação inter-pessoal. “Aqui se aprende uns com os outros”, diz uma criança ao ser entrevistada.

A Assembléia de Escola é um dos espaços de materialização “máxima” desses princípios/valores, em especial, o da democracia. Na Assembléia as crianças (alunos) participam efetivamente do processo de gestão da escola, refletem sobre o que fizeram de “bem” ou de “mal”, avaliam e encaminham.

Transcrevo literalmente abaixo os registros feitos no diário de campo (durante o processo de observação direta¹⁰⁶): 3º momento: hora da *Assembléia* – mesa montada (com os membros: presidente, secretário etc), aos poucos o espaço fica cheio (literalmente) – alunos da iniciação, transição, desenvolvimento e da consolidação (que estudam em outro espaço físico). A presidente da mesa levanta a mão para poder iniciar a condução da assembléia – até que todos ouçam. Lê a ata, abre para cada membro da mesa para encaminhar os assuntos de competência de cada um (pasta). Para falar tem que pedir a vez (com mão erguida), falam, concordam, discordam, encaminham. A presidente lembra que no Estatuto da Assembléia só os alunos têm o direito de votar e caso a assembléia mude, tem que alterar o estatuto.

Registro um item de pauta: *o direito de votar, opinar e estar na assembléia*, pois houve uma pergunta na última assembléia de quem tem direito a votar... então na próxima assembléia se discute as questões levantadas na anterior. *Várias posições: concordo que todos podem participar e opinar, mas votar só os alunos que vivem o dia-a-dia da escola; acho que os pais não podem votar, pois não estão presentes todos os dias...; acho que as visitas podem participar e opinar, mas votar não...; não concordo que os professores e pais votem, eles já tem a sua própria assembléia/reuniões...*, e assim se dá o processo. Manifestam-se alunos da iniciação ao aprofundamento e há respeito pela fala/pensamento dos menores que ainda não compreendem bem esse processo. Três ou quatro vezes alunos da iniciação (1ª vez) pediram a palavra dizendo: *não percebo...* Vivencio um verdadeiro processo de democracia participativa, não há representação... a participação é direta – cidadania ativa. Sou apresentada por (J) – começo a ser ‘mais familiar’ no grupo. Discutem *outros itens* como: como irão comemorar o dia de um Santo; - *fazer*

¹⁰⁶ Realizado em 04 de novembro de 2006. No primeiro momento está registrado o processo de chegada na escola até a pausa das 14 horas, no segundo, acham-se os registros da reunião das 14h às 15h das “Responsabilidades” (São grupos de trabalho que se organizam em diferentes responsabilidades: Recreio Bom; Jornal; Lixo; entre outras).

fogueira, pular sobre ela; - dançar, fazer brincadeiras... São 16h e a presidente encaminha o encerramento da assembléia.

O que pude compreender com esse processo? Inicialmente, penso que só ele (a assembléia) já marca uma ruptura com as lógicas da escola tradicional... Mesmo que a escola nas suas outras dimensões fosse tão “normal” quanto a tradição/cultura escolar, esse momento já possibilitaria uma das suas dimensões sociais, do debate público, da vivência coletiva e individual da cidadania. A participação é direta, não há representação. As vozes são ditas e ouvidas, aceitas, refutadas, enfim, como dizia Freire, a boniteza do exercício dialógico. Uma das dimensões do processo de alfabetização – o caráter social/político/emancipador – objeto desta tese.

Canário (2006), ao fazer um balanço da escola no século XX e suas perspectivas para o século XXI, diz que a mesma passou ou vem passando por crises e/ou mutações. Ao perguntar se a escola tem futuro, põe em xeque tal aposta da Ciência Moderna. O autor indica que a escola vem sofrendo um processo denominado “do tempo das promessas, ao tempo das incertezas”. De um século que apostou no triunfo do projeto de escolarização, que vê nela a esperança do progresso, da razão e da justiça social, paradoxalmente, vive “(...) um período de barbáries que tiveram, na Europa civilizada e escolarizada (*berço desse modelo de escola*), as suas expressões máximas” (*Idem*, 2006, p. vii – grifos meus). Tais expectativas criadas em torno da mesma, corresponderam à produção do sentimento de “desencanto” que nos últimos anos a escola com seus protagonistas, bem como a sociedade de modo geral, vivenciam¹⁰⁷.

Para o autor, o diagnóstico atual da escola é “sombrio” e a sua crise está representada em três motivos ou razões que a sustentaram ao longo dos últimos séculos. Essas razões estão baseadas: “em um *saber cumulativo e revelado*, a escola é hoje, obsoleta, sofre de um *déficit de sentido* para os que nela trabalham, além de ser marcada também por um *déficit de legitimidade*, na medida em que faz o contrário daquilo que promete, originando legiões de insatisfeitos” (op.cit. – grifos meus). Na mesma direção Correia diz que “o mundo educativo atravessa uma profunda crise. Crise de escolarização dos alunos, crise da relação que os pais estabelecem com a escola, crise da autoridade escolar..., em suma, uma crise de tal forma profunda que põe em causa os mecanismos de gestão e de superação da

¹⁰⁷ Ver também ARROYO *Ofício de Mestre* (2000) e *Imagens Quebradas* (2004).

própria crise (CORREIA, 1998, p. 13). É importante dizer que neste universo de crise inscreve-se movimentos de transgressão e criação.

Essa crise também pode ser representada pelo modo de trabalho escolar baseado na reprodução do saber cumulativo e revelado, situação ainda presente na maioria dos processos escolares – da infância à universidade – que, vem disseminando um sentimento de que os conhecimentos já produzidos e *revelados* pelos professores, pouco valem ou servem para o atual contexto, ou ainda como diziam Freire e Shor (2003) em *Medo e Ousadia* em relação à questão do rigor e do universal na educação,

O rigor é um desejo de saber, uma busca de resposta, um método crítico de aprender. Talvez o rigor seja, também, uma forma de comunicação que provoca o outro a participar, ou inclui o outro numa busca ativa. *Quem sabe essa seja a razão pela qual tanta educação formal nas salas de aula não consiga motivar os estudantes.* Os estudantes são excluídos da busca, da atividade do rigor. As respostas são dadas para que as memorizem. *Os conhecimentos lhes é dado como um cadáver de informação – um corpo morto de conhecimento – e não uma conexão viva com a realidade deles.* Hora após hora, ano após ano, o conhecimento não passa de uma tarefa imposta aos estudantes pela voz monótona de um programa oficial. (*Ibidem.*; p. 14-15 – grifos meus)

É nesse contexto que consigo situar a experiência da *Escola da Ponte* quando se propõe a trabalhar no seu projeto educativo as dimensões da cidadania e da democracia. Esses conhecimentos produzidos por nós, homens, mulheres e crianças, com sentidos e práticas diferentes (antigo, grego, medieval, moderno, contemporâneo), nesta escola, ganham sentido e práticas na vivência concreta, cotidiana. Saem dos livros, dos manuais ou da preleção/revelação dos professores para ser experienciados. A *motivação*¹⁰⁸, sentimento tão desejado pelos professores em relação aos seus alunos, é processo dentro da própria prática. “A motivação faz parte da ação, é um movimento da própria ação. Isto é, você se motiva à medida que está atuando, e não antes de atuar” (*Op. cit.*; p, 15).

Novamente trago o momento da Assembléia para ilustrar a vivência destes conhecimentos, que na Ponte denominam de valores. As crianças se motivam à medida que atuam, participam. Não há aulas ou preleções de como ser democráticos ou cidadãos, essa aprendizagem não é para um dia, num futuro distante... ser, é presente, é vida, é erro, é acerto. Outra expressão dessa vivência é

¹⁰⁸ Ver em Freire e Shor (2003, p. 15-18) o diálogo que imprimem em torno da motivação.

o dispositivo pedagógico *Acho Bem, Acho Mal*, pelo qual todos podem *meter*, manifestar através da escrita o que consideram bem ou mal. Numa das minhas observações, pude ver no *Acho Mal* a seguinte expressão de uma criança: “Acho mal o professor *fulano de tal* não pedir a vez para falar”.

Pedir a vez para falar – isso não é só para os alunos? Professor pedir a vez? Mas pedir a vez não é uma regra reguladora? Ou na medida em que todos têm que pedir a vez, torna-se emancipatória?

Nesse exercício democrático há uma des-hierarquização política do conhecimento. Ou seja, tanto os conhecimentos matemáticos, lingüísticos como estes são valorizados. O não reconhecimento destas dimensões ora tratadas está produzindo um sentimento desencantado, desmotivado em relação aos sentidos da existência da escola no contexto contemporâneo.

Busco novamente nas contribuições de Freire e Shor, como nas de Canário, elementos para compreender este desencanto em torno da escola.

Freire e Shor (1996) dizem que essas “coisas” estão ligadas a uma questão epistemológica muito séria. Há uma “deficiência compreensiva” que Freire denomina de “Ciclo gnosiológico” e, diz:

(...) se observarmos o ciclo do conhecimento, podemos perceber dois momentos, e a não mais do que dois, dois momentos que se relacionam dialeticamente. O primeiro momento do ciclo, ou um dos momentos do ciclo, é o momento da produção, da produção de um conhecimento novo, algo novo. O outro momento é aquele em que o conhecimento produzido é conhecido ou percebido. (*Ibidem.*; p. 18)

E o que faz a escola? Dicotomiza esses dois momentos, isolando um do outro. A consequência dessa deficiência do ciclo gnosiológico produz um reducionismo do ato de conhecer do conhecimento já existente à mera transferência do mesmo, processo este predominante na cultura escolar. Esta atitude pedagógica frente ao conhecimento perde, segundo os autores, algumas qualidades necessárias e indispensáveis, requeridas na produção do conhecimento, bem como na ato de conhecer o conhecimento já existente. “Algumas dessas qualidades são, por exemplo, a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação, a incerteza – todas estas virtudes são indispensáveis ao sujeito cognoscente!” (FREIRE; SHOR, 1996, p. 18).

Foi e é nesse contexto de questionamento e compreensão da “deficiência” das formas de produção e conhecimento dos conhecimentos praticadas ao longo da história/cultura da escola tradicional que a Escola da Ponte rompeu/rompe com essa lógica. Por exemplo, não há aulas nas quais o professor transfere o que sabe (os conhecimentos já produzidos) para um grupo ou turma de alunos (sem saberes); não há carga-horária superior ou inferior de uma ou de outra disciplina; cidadania, solidariedade, autonomia também são reconhecidas como saber/conhecimento escolar, social. Não há uma seqüência fixa do currículo padrão, tampouco há hora e dia para esta ou aquela disciplina.

Essa relação entre a estrutura do conhecimento oficial com a estrutura da autoridade social, passa a ser questionada quando alunos e professores exercem o poder de produzir conhecimento na escola e, ao fazer isso, estariam reafirmando o seu poder de refazer a sociedade (*Ibidem.*; 1996). Dizem ainda os autores: “O currículo passivo baseado em aulas expositivas não é somente uma prática pedagógica pobre. É o modelo de ensino mais compatível com a promoção da autoridade na sociedade e com a desativação da potencialidade criativa dos alunos” (*Op. cit.*; p. 21). Poderia inferir aqui a defesa da educação libertadora em negação à educação bancária.

Nessa direção, Canário propõe três aspectos ou planos para transformar a escola. Diz o autor:

É preciso pensar a escola a partir da *educação não-escolar* (...) deve-se reconhecer que as aprendizagens mais importantes que realizamos são de ordem não-formal. Também é imprescindível caminhar no sentido de *desalienar o trabalho escolar*, para que a ação de aprender possa ser vivida como uma “obra”. É fundamental, também, que as transformações da educação, e em particular da escola, possam ser o resultado de movimentos sociais que *articulem um projeto de escola com um projeto social*. (CANÁRIO, 2006, p vii-viii – grifos meus)

Na seqüência de sua argumentação, o autor entende que não será possível uma escola que promova a realização da pessoa, livre de tiranias e de exploração, em uma sociedade baseada em valores e em pressupostos que sejam o seu oposto. Tais cuidados devem ajudar a pensar a ‘crise’ da/na escola.

Durante o momento da entrevista, quando questionado acerca das dimensões acima apontadas sobre a forma de organização curricular da *Escola da Ponte*, Pacheco diz:

A *Ponte* não inventou nada, apenas pôs em prática coisas que a Pedagogia Moderna apontava (...) nunca mais professores sozinhos em sala de aula, o professor especialista no contexto da equipa (...) a questão de considerar a criança como ser único e irrepetível, o que torna obsoleto o sistema de séries ou sistema de ciclos. A abordagem da alfabetização completamente diferente. A avaliação que acontece quando o aluno quer, se sente seguro. Tudo isso e muito mais, têm mostrado apenas essas mudanças pontuais, ou mudanças de dispositivos que havia. Havia uma cultura diferente, que aliás, foi a sustentabilidade do projeto durante muitos anos e, foi a resiliência do projeto nesses ataques que ele sofreu, políticos. A *Ponte* concretizou essa mudança de paradigma. (PACHECO, 2006)

Estas dimensões apontadas por José Pacheco e também refletidas e problematizadas neste capítulo, indicam que é possível pensar ou repensar uma escola com outro jeito/modo de ser, com outros sentidos e formas.

É possível voltar à paráfrase do poema de Brecht, com a qual inicio este capítulo e, novamente questionar. Porque dizemos que os alunos são violentos, indisciplinados, desinteressados? Porque insistimos em não perceber que violentos, desinteressados e indisciplinados, também somos nós, os adultos, que, geralmente queremos educá-los e muitas vezes comprimi-los? Não seria talvez esta naturalização da cultura escolar e a crença na sua promessa original¹⁰⁹, produzida ao longo de sua existência que vem provocando essa “cegueira”, ou este sentimento de desencanto em relação aos sentidos da escola, e, porque não, da educação e do conhecimento?

É nesse quadro que por ora nos empurra para “desistir” da educação escolarizada como um dos espaços públicos de humanização, que o testemunho da Escola da Ponte ganha relevância e reaviva a esperança. Na seqüência, no próximo capítulo procuro trazer indícios que encaminham para a compreensão de um possível processo de re-significação da escola, tendo por base o estudo de campo desta tese.

¹⁰⁹ Conjunto de promessas que tem origem no Século das Luzes e que se associam *escola, razão e progresso*, que não se confirmaram (CANÁRIO, 2006).

IV – SENTIDOS DA ALFABETIZAÇÃO: a dialogicidade possível

“Talvez seja este o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha da sua história. Isto é, biografar-se, existencializar-se, historicizar-se” (FIORI, *In*: Pedagogia do Oprimido, 1987).

“Educação como prática da liberdade” - expressão freireana que sustenta o modo de ver, sentir e pensar os processos educativos e por conseqüência os processos de alfabetização para os que ainda acreditam e apostam na *educação* e na *escola* como espaço de construção coletiva, solidária e ética da vida. Poderia arriscar-me ou ousar dizendo *Alfabetização como prática da liberdade*; talvez seja esse um dos possíveis sentidos da alfabetização na contemporaneidade (embora não seja sinônimo de consciência dessa liberdade...). Sentidos esses que procuro neste capítulo tratar tanto do ponto de vista do que vivi e procurei compreender na Escola da Ponte, como das contribuições e diálogos com alguns autores que apontam para uma visão mais ampliada e relacional dos processos de alfabetização.

Destacadamente, procuro no legado da obra de Freire e Soares estes aportes, bem como em Celestin Freinet por ser este a base para a prática da alfabetização na escola em questão, para refletir e compreender o processo de alfabetização escolar para além da dimensão do método como técnica neutra e isolada do contexto social, indicando possíveis movimentos de interlocução no processo escolar e a prática social da alfabetização.

A inserção no campo de investigação imbricada com as bases teóricas permitiu-me caracterizar duas grandes categorias; a dimensão da alfabetização como prática social e cidadã, materializada na participação direta e ativa das crianças na vida da escola; e a dimensão da alfabetização no que compreende os aspectos teórico-metodológicos mais focados no contexto “da aula”. A primeira aparece com mais vida e intensidade nos processos “fora” da sala de aula, a segunda com forte presença no cotidiano da sala de aula, ou seja, no espaço da *Primeira Vez*.

Nesse contexto, este capítulo põe em cena os tempos da trama/da investigação em diálogo com as contribuições da produção da área (alfabetização, escola...) e com as contribuições em movimento, a vida na e da escola. Então, procuro apresentar algumas situações nas quais estas formas de ver, sentir e viver a alfabetização encontram-se presentes na Escola da Ponte, as quais denominei de dimensão cidadã, como prática social, e dimensão metodológica, mais técnica, do processo de aprendizagem inicial da escrita.

4.1 A dimensão cidadã, a prática social: movimentos e processos na *Ponte*

Como já me referi em outro ponto desta tese, a *Assembléia de Escola*¹¹⁰ é a expressão máxima e a materialização do que venho compreendendo como uma das faces/sentidos do processo de alfabetização, denominado de cidadã e como prática social. Nela é exercida a solidariedade e como prevê o projeto *Fazer a Ponte*, para compreendê-la é necessário vivê-la em todo momento, é com este princípio que cada criança age participando solidária e ativamente no exercício da cidadania e na organização interna da escola. Diz o projeto: “Os miúdos sabem que *a Assembléia é uma coisa importante*, que os alunos e os professores reúnem-se e discutem juntos os problemas da escola, que aprendemos a respeitar regras e a respeitar-nos uns aos outros e a decidir o que é melhor para todos” (<http://www.eb1-ponte-n1.rcts.pt> – grifos do autor). A imagem abaixo ilustra um desses momentos de encontro para discutir a escola.

¹¹⁰ *Assembléia de Escola*, espaço que busca promover a participação e o exercício da solidariedade e da cidadania.



Fotografia 1: Assembléia de Escola (disponível- <http://www.eb1-ponte-n1.rcts.pt>)

Em vídeo gravado para a TV RCT de Portugal (2001) há o destaque para a seguinte situação: “(...) Quando uma professora, em plena assembléia, perguntou à Catarina (sete anos de idade) – *Quando acontece cidadania?*, a pequena respondeu prontamente: *Acontece sempre*”. E prossegue a professora insistindo para que Catarina lhe desse um exemplo de quando a cidadania acontece, ela respondeu: “É quando eu levanto o braço para pedir a palavra ou pedir ajuda, quando me levanto e arrumo a cadeira sem fazer barulho, quando ajudo os meus colegas no grupo, quando apanho lixo do chão e o deito no caixote do lixo, quando oiço o meu colega com atenção, quando estou na Assembléia (...)” (*Idem.*; 2001).

Nesta escola, outros lugares que este sentido ganha vida como já mencionei, são os dispositivos do *Acho Bem* e do *Acho Mal* – poder dizer sua palavra –; do *Preciso de Ajuda* – exercer a solidariedade –; dos *Grupos de Responsabilidades* – participação direta da vida da escola e do *Jornal do dia-a-dia* no qual os estudantes manifestam por escrito sobre o modo como vêm as coisas. São essas as dimensões escolhidas¹¹¹ para tentar conversar em torno das possibilidades da prática alfabetizadora como superadora da ignorância e como produtora de sentido e de vida na escola.

Esses quatro processos pedagógicos não ensinados por manuais nem por aulas expositivas, são aprendidos e apreendidos no exercício, no ato de viver, nas

¹¹¹ Existem outras dimensões como: - levantar a mão para falar/pedir a vez; manter os espaços organizados.

relações e interações entre as pessoas que convivem na escola. Curiosa com o modo de estar das crianças, especialmente dos menores e dos da *Primeira Vez* na escola, procurei apreender os movimentos que eram feitos para que esses princípios fossem vividos por todos. Ao examinar o diário de campo, encontro nos meus registros¹¹² a descrição que pode ajudar a perceber a vivência desse processo na escola. Primeiro dia – fomos recebidos pela *Comissão Instaladora* (...) que chama para a apresentação da escola duas crianças (Susana e Zé Alberto), uma com 10 anos e a outra com 12 anos, do agrupamento *Desenvolvimento*, responsáveis pela apresentação da escola às visitas. Acolhem-nos dando boas-vindas e logo nos levam para saber dos “Direitos e deveres dos visitantes”, bem como conhecer os demais espaços e as formas de organização dos mesmos.

O que pude compreender? Na medida em que iam mostrando os espaços, os materiais, e outras processos, foi possível perceber que “(...) a consciência do processo pedagógico e da organização do currículo eram manifestadas nas suas falas – é o projeto em movimento, vivido, incorporado pelas crianças...” (Notas de campo, 2006). Não me pareceu como algo “decorado” e “memorizado” para ser mostrado e dito aos que visitam, mas sim, como constam nas notas de campo, “do projeto em movimento, vivido...”. Eis o que Freire (1996) nos ensina: a educação como prática da liberdade, o respeito à autonomia dos educandos. Assim como em Freinet (1974), ao indicar os princípios¹¹³ da educação pelo trabalho, em que as dimensões do senso de responsabilidade, da cooperação, da sociabilidade, da autonomia e da comunicação acham-se presentes.

Não me satisfazendo com esse momento continuo atenta ao cotidiano, bem como pergunto nos momentos de recreio para algumas crianças da *Primeira Vez* como elas aprendem as “regras” da escola e, uma diz: “vendo os miúdos” (GBRL, 2006 - notas de campo). Ou seja, na troca, na interação, na vivência. Contudo, embora tenha sido essa a resposta, circulava na escola a idéia de que aquele era um ano muito diferente no espaço da Primeira Vez, pois não haviam recebido crianças – *miúdos* com tamanha desatenção ou inquietação. Na fala do Profº RCRD de Educação Física (2007) “(...) este ano estes miúdos estão mais difíceis, estão a

¹¹² Primeira ida à escola acompanhada do Profº. Dr. Rui Trindade, Profº. da FPCE da Universidade do Porto e colaborador da *Ponte*.

¹¹³ A pedagogia de Freinet é centralizada na criança e baseada sobre alguns princípios: - senso de responsabilidade; - senso cooperativo; - sociabilidade; - julgamento pessoal; - autonomia; - expressão; - criatividade; - comunicação; - reflexão individual e coletiva e – afetividade.

demorar a compreender as regras, tem horas que não conseguem ouvir...”. Procurei compreender que aspectos estariam provocando tal desconforto e me arrisco a dizer alguns: - o fato de serem crianças muito novas, com idade entre cinco e seis anos, fruto do processo de inserção “precoce” na escolaridade; - eles queriam brincar, era visível a presença do faz-de-conta nas brincadeiras que realizavam fora do espaço da *Primeira Vez*, - a presença na turma de uma criança com autismo e transtorno bipolar, que exigia dos professores uma atenção e tratamento diferenciado, necessidade nem sempre possível de atender (Diário de Campo, 2006).

Outra percepção está relacionada ao fato de ainda não terem até fins de setembro a presença da professora responsável pela alfabetização, pois o fato de a escola ter seu contrato de autonomia faz com que a mesma realize o seu próprio processo de seleção dos professores¹¹⁴, durante esse período a turma era assistida basicamente pelos professores de Educação Física e o de Matemática, tendo ainda a ajuda de uma estagiária de jornalismo brasileira. Lembro que esses professores fazem parte do grupo *novo* na escola (menos de três anos), e que esta condição pode contribuir para que percebam as crianças dessa forma.

Pude sentir ainda que na percepção de alguns adultos (professores e auxiliares educativos) tal situação se dava por falta da presença dos pais no dia-a-dia daquelas crianças, e por estes *depositarem* na escola a educação de seus filhos como resultado do atual contexto social e econômico pelo qual passa o país. Este quadro de ‘indisciplina’ modifica-se no retorno das pequenas férias (natal e ano novo). As crianças parecem estar mais centradas nas atividades, algumas com mais autonomia do que outras, enfim, parecem estar mais familiarizadas com o projeto da escola, com a organização do espaço e com as formas de estar (Diário de Campo, 2007).

Procurei observá-los, especialmente na assembléia, momento em que todos se encontram para debater e refletir sobre a semana, inseridos ao grupo dos mais ‘experientes’ na escola. Nos meses iniciais se colocavam na condição de espectadores, com raras participações; contudo, no processo de vivência junto aos demais e com a participação nos grupos das responsabilidades, aos poucos tinham algo a dizer e, quando diziam coisas sem muito *sentido* para a assembléia como um

¹¹⁴ Candidataram-se para uma vaga 500 professores, o processo envolve análise de currículo e entrevistas feitas por uma comissão designada para tal tarefa (Diário de campo, 2006).

todo, eram acolhidos e respeitados pelos maiores (*Idem.*; 2007). Tal atitude fazia com que se sentissem com o direito de voz e voto e, portanto, respeitados na sua condição de aprendizes ou de ‘marinheiros de primeira viagem’. Assim, iam aos poucos dizendo a sua palavra, exercendo sua participação naquele espaço público de debate e encaminhamento, sem representação, em outras palavras, com participação direta e democrática.

Outro espaço de alfabetização cidadã tão representativa é o dispositivo do *Acho Bem e do Acho Mal*, onde todos, sem distinção, podem dizer a sua palavra. Nas minhas anotações no diário de campo, já na segunda semana de dezembro de 2006, ao circular pelos espaços da *Ponte*, pude ver o registro de uma das crianças do espaço *Rubens Alves* manifestando sua forma de ver um determinado professor, que ao seu modo estava descumprindo um direito/dever de todos: o de pedir a vez para falar. No dispositivo estava registrado “acho mal o professor (fulano de tal) não pedir a vez para falar, não ergue a mão” (Diário de Campo, 2006).

É possível nesta situação ensaiar várias reflexões, entre elas o direito de voz dos alunos, de poder questionar o não cumprimento de uma regra que é de todos; algo negado na história da educação escolar, pois tal direito quase sempre pertenceu aos professores. Por outro lado, há a presença, mesmo que num projeto educativo com esta natureza e princípios, de práticas e representações por parte de alguns professores da cultura da escola tradicional e da educação bancária.

A vivência da alfabetização cidadã e solidária é garantida e materializada também por meio do dispositivo *Eu Preciso de Ajuda*¹¹⁵, tal dispositivo tem como objetivo atender especificamente as necessidades individuais de cada aluno e promover a autonomia e a ajuda entre os mesmos, para que não fiquem isolados em seu processo. Outra prática dessa natureza diz respeito aos *Grupos de*

¹¹⁵ Quando um aluno depois de consultar a biblioteca, o material informático e os colegas entende que ainda não conseguiu compreender de forma satisfatória um determinado ponto do programa, recorre ao *Eu preciso de ajuda*. Em cada espaço da Escola existe uma folha em que o aluno pode colocar o seu nome e o assunto em que sente dificuldades. Posteriormente, um professor deslocar-se-á ao seu local de trabalho de forma a poder esclarecê-lo. Este esclarecimento em alguns casos é realizado em pequeno grupo. Sempre que um professor tenta esclarecer um determinado aluno certifica-se primeiro de que o aluno realmente consultou todas as fontes que se encontravam disponíveis. Esta é mais uma forma de fomentar a autonomia, e não o isolamento, de cada aluno. De forma a ser autônomo é essencial a auto-avaliação e a capacidade de solicitar ajuda (<http://www.eb1-ponte-n1.rcts.pt/html2/portug/projecto/instrume/preciso.htm>).

*Responsabilidade*¹¹⁶ dos quais professores (orientadores) e alunos participam. Durante o período em que realizei o trabalho de campo fiz parte, ou melhor, fui aceita na *Responsabilidade do Recreio Bom*. Dele participavam dois professores, um de Educação Física e outro da Expressão Artística e um grupo aproximado de oito crianças, com idades e agrupamentos diferentes.

Comecei um processo de aproximação e na segunda reunião o grupo me aceitou como membro, sendo necessário constar em ata tal decisão e ser apresentada na Assembléia. Nas reuniões o grupo discute sobre o andamento da referida responsabilidade, propõe mudanças, passa nas outras responsabilidades para dizer sua palavra, registra em ata as decisões e reflexões feitas, enfim, lança mão da função social da escrita enquanto registro e memória. Havia sempre por parte dos professores e dos alunos mais experientes o cuidado em agrupar para as atividades crianças mais “velhas” com as mais novas, como forma de aprender na interação uns com os outros (Diário de Campo, 2006/07).

Em uma das reuniões a preocupação era a de como tornar o *Recreio bom, bom mesmo*. Discutiam as condições e usos dos brinquedos e jogos, os espaços externos, especialmente, onde haviam sido pintados jogos de amarelinha, pula-pula, etc., pois precisavam ser refeitos. Numa dessas atividades/tarefas, acabei sendo pintada “sem querer” por um miúdo (...) foi uma festa (Diário de Campo, 2007). O que senti? A participação direta na e da vida da escola, processo fundamental para as crianças também sentirem-se co-responsáveis pela mesma.

Outra atividade que a meu ver tem grande relevância é o *Jornal dia-a-dia*¹¹⁷. Nele há a presença dos usos sociais de leitura e escrita, ou seja, dos processos de letramento. Nele as crianças, com a participação de alguns professores, publicam notícias relacionadas com temas e assuntos de interesse sugeridos pelos alunos. Esse instrumento pedagógico é compreendido como uma excelente forma ou instrumento de motivação para os alunos escreverem, constituindo-se um bom meio

¹¹⁶ Todos os alunos da escola e quase todos os orientadores educativos encontram-se responsáveis por um determinado aspecto do funcionamento da mesma. Os grupos de responsabilidade reúnem-se quinzenalmente. Neste ano lectivo, existem estas responsabilidades: Assembléia e Comissão de Ajuda; Clube dos Limpinhos, 3 R's, Eco-pontos; Refeitório; Refeitório Arrumação e Material Comum Clube do Silêncio e Aj. dos Direitos e Deveres; Biblioteca; Jornal; Jogos e Vídeo; Computadores e Música; Desporto Escolar; Recreio Bom; Murais; Mapas de Presença e atas de Aniversário Correio da Ponte; Cabides e Guarda Chuvas (<http://www.eb1-ponte-n1.rcts.pt/html2/portug/projecto/instrume/preciso.htm>).

¹¹⁷ Jornal mensal, recebeu em 2001/02 uma menção honrosa no concurso do Jornal Público de jornais escolares e no ano de 2002/03 obteve o segundo lugar.

de comunicação entre a escola e a comunidade. É possível dizer que a escrita ganha vida, extrapola os muros escolares, conforme se pode verificar em anexo *Jornal da Escola de dezembro de 2006*.

Eis o desafio, o processo de alfabetização como produção de sentido, como narrativa, espaço de criação e socialização do que se aprende, do que faz ou produz sentido. A partir deste quadro descritivo - reflexivo novamente trago Freire em sua teoria pedagógica e na expressão teórico-metodológica de que *ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho*, o que faz pensar uma educação construída sob as bases da idéia do diálogo entre o educador e educando, na qual existam sempre as partes de cada um no outro, a compreensão de que não se deve começar uma conversa/uma aula com o educador trazendo/dizendo seu mundo e o seu ponto de vista, o seu saber como o único e pronto, assim como o seu método de ensino e seu instrumental pedagógico tendo por referência a sua cultura e os seus valores; e que é possível continuar acreditando na escola como um dos locais de encontro e de espaço de construção coletiva.

4.2 A dimensão teórico-metodológica: a *iniciação 1ª vez*

Reduzir a linguagem a um sistema abstrato de formas fonéticas gramaticais e lexicais é estudar uma língua viva como se fosse morta (Algebaile, 1995).



Imagem 1- Tiras da Mafalda (satirizando o processo de alfabetização).

Ao questionar o processo acima *satirizado* por Mafalda¹¹⁸ no qual se acha presente uma das dimensões mais recorrentes e naturalizadas nos processos e práticas de alfabetização escolar, os métodos sintético, (representado na tira) analítico ou misto, caracterizados por processos mecânicos e repetitivos, portanto, sem sentido para as crianças em processo inicial de apropriação da língua escrita, é que a Ponte adota como referência o *Método Natural* ou *Global* de base freinetiana, o qual se assenta na atividade e na criação.

De acordo com a literatura, o método natural vivenciado no aprendizado da língua e da gramática, preconizado por Freinet, é caracterizado pelo processo inverso dos procedimentos adotados pelo método tradicional¹¹⁹, pois para o autor, a atividade educativa tem como ponto de partida a expressão oral ou escrita. Tal compreensão põe em xeque a idéia de que as aquisições são aprendidas ou obtidas através do estudo de regras e leis, e fundamenta-se na experiência. Diz Freinet (1977) que estudar primeiro as regras e leis é colocar o carro na frente dos bois. As regras e leis são frutos da experiência, de outro modo não passam de fórmulas sem valor.

Assim, Freinet (1977, p. 39) buscava explicação para diferenciar os métodos tradicionais dos naturais. Para ele existe uma diferença fundamental de princípio, sem a compreensão da qual todas as apreciações serão sempre injustas e errôneas:

¹¹⁸ Imagem retirada Quino (2003) *Toda Mafalda*: da primeira à última tira.

¹¹⁹ *Tendo por base estudos da área, descrevo sinteticamente os métodos Fônico/Sintético e Global/Analítico. O Método global ou analítico opunha-se ao método sintético, questionando dois argumentos dessa teoria. Um que diz respeito à maneira como o sentido é deixado de lado e outro que supunha que a criança não reconheceria uma palavra sem antes reconhecer sua unidade mínima. A principal característica que diferencia o método sintético do analítico é o ponto de partida. Enquanto o primeiro parte do menor componente para o maior, o segundo parte de um dado maior para unidades menores. (...) O método analítico se decompõe em: Palavração: diz respeito ao estudo de palavras, sem decompô-las, imediatamente, em sílabas; assim, quando as crianças conhecem determinadas palavras, é proposto que componham pequenos textos; Sentenciação: formam-se as orações de acordo com os interesses dominantes da sala. Depois de exposta uma oração, essa vai ser decomposta em palavras, depois em sílabas; Conto: a idéia fundamental aqui é fazer com que a criança entenda que ler é descobrir o que está escrito. Da mesma maneira que as modalidades anteriores, pretendia-se decompor pequenas histórias em partes cada vez menores: orações, expressões, palavras e sílabas (Síntese extraída do livro de J. Barbosa (1992) – História da Alfabetização).*

os métodos tradicionais são especificamente escolares, criados, experimentados e mais ou menos realizados por um meio escolar que tem as suas finalidades, os seus modos de vida e de trabalho, a sua moral e as suas leis diferentes das finalidades, dos modos de vida e de trabalho do meio não escolar; a dimensão o autor denominava de meio vivo.

Nesse contexto, outra crítica de Freinet se colocava em relação ao conteudismo escolar, pois o autor valorizava o humano em todos os sentidos e em todas as culturas, fossem elas, erudita ou popular, urbana ou rural, operária ou camponesa. Tal forma de pensar fez com que desafiasse a escola a transpor os muros que a separa da vida da comunidade, portanto, dizia ele, deve “ir buscar a vida da aldeia, as cercanias da escola, os elementos de base dessa nova educação” (FREINET, 1978, p, 23). Assim, ao condenar a educação conteudista que privilegia e impõe saberes alienados da vida dos seus alunos, punha em xeque e desafiava o papel dos professores/educadores: “Temos que alargar o horizonte da escola; temos que integrar os seus processos no processo da natureza e da vida social, se quisermos equilibrar a educação e dar-lhe o máximo de eficácia que a justifique” (*Idem.*; 1976, p.18).

Dessa forma, acreditava que “a simples explicação teórica e o estudo formal das regras e das leis não bastam para fundamentar algo de sólido, de lógico ou de definitivo. O grande segredo da educação inicial, de que estamos a nos ocupar, consiste precisamente em permitir a experiência por tentativas da criança em todos os domínios” (FREINET, 1977, p.108). E afirmava ainda que a tentativa experimental se faz por patamares, ou seja, “(...) em cada patamar a criança consolida a sua experiência até automatizá-la” (*Ibidem.*; p. 46). No campo da aprendizagem inicial da escrita encontramos neste autor a idéia de que “(...) nenhuma técnica conseguirá preparar melhor do que aquela que inicia as crianças a se exprimirem pela palavra, pela escrita, pelo desenho e pela gravura (1988, p. 24)”.

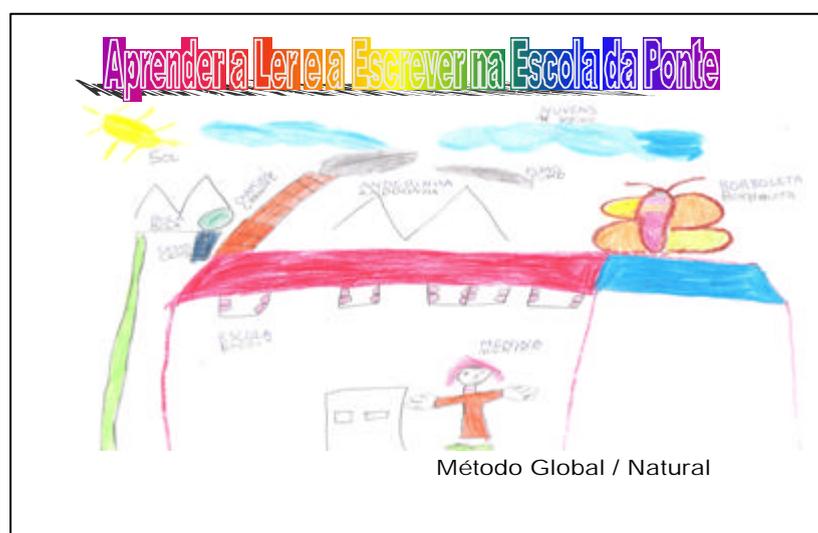
Outra contribuição de Freinet se refere ao conceito de trabalho: na sua concepção toda a criança tem o *desejo* do trabalho, diante disso a escola/o professor deverá organizá-lo como espaço, livre das imposições ou das ameaças, transformando-o em exercício da responsabilização do indivíduo perante a comunidade e a própria sociedade. No quadro dessa idéia, compreende que a atividade escolar deve ser caracterizada como trabalho, cujo objetivo é captado pela

criança e transformado em “uma actividade já não escolar, mas simplesmente social e humana” (FREINET, 1973, p. 114). Neste contexto, diz o autor,

(...) ao tatear, a criança busca incessantemente, conscientemente ou não, a resposta essencial e construtiva para os complexos problemas que a vida lhe apresenta. Não tateia somente para conhecer, mas para reagir aos acontecimentos com um máximo de sucesso. (...) o tateio da criança é sempre interessado. Tem como meta - imediata ou não – o aumento do potencial de potência e o máximo de sucesso na luta pela vida. A curiosidade da criança tem sempre uma finalidade, direta ou não. (FREINET, 1998, p.269)

Freire, assim como Freinet, também questiona a concepção tradicional de escola, em que a centralidade da prática pedagógica do professor e dos conteúdos são os princípios orientadores; dizia ele que *conteúdos programáticos* deveriam ser democraticamente escolhidos pelas partes interessadas no ato de alfabetizar, dentro de uma proposta mais ampla de educar (FREIRE, 1993 p. 241). Da mesma forma, de acordo com Freinet (1988, p. 7), “a educação não é uma fórmula de escola, mas sim uma obra de vida”. É tendo por base essas orientações que a Ponte organiza o processo de alfabetização com as crianças, bem como tantas outras atividades na escola. Na seqüência deste capítulo procuro apresentar como esta dimensão se desenvolve na Escola da Ponte, no espaço da *Primeira Vez*.

4.2.1 O processo em sala de aula



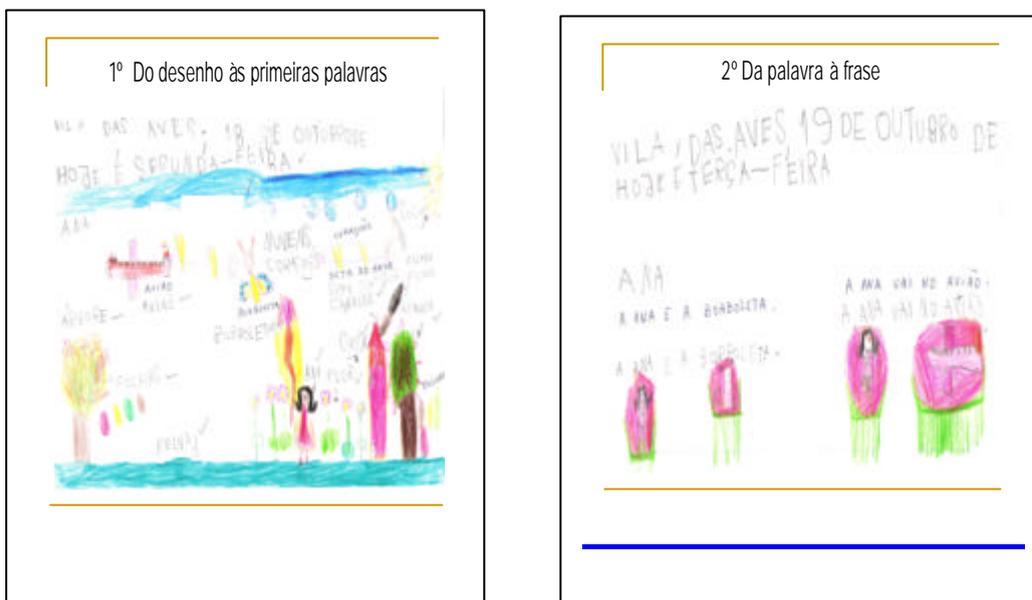


Imagem 3 e 4 – processo didático de alfabetização

De acordo com as imagens, podemos perceber como o processo inicial da alfabetização na Ponte é desencadeado: o ponto de partida é a notícia que cada criança diz/fala em relação ao seu final de semana. Oraliza para a professora que transcreve para o papel, assumindo a condição de escriba. Na seqüência cada criança desenha o que disse, com vistas a estabelecer relações entre o que se fala e o que se escreve. O desenho além de ser visto como uma das formas de expressão, também é auxiliar da memória.

¹²⁰ Reunião com os pais da *Primeira Vez* em 31.10.06 - (material disponibilizado pela coordenação da Iniciação).

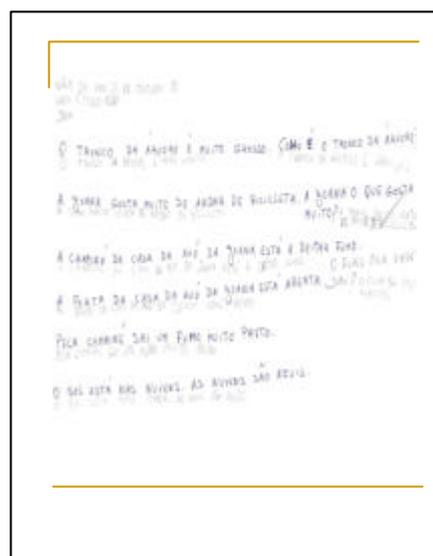
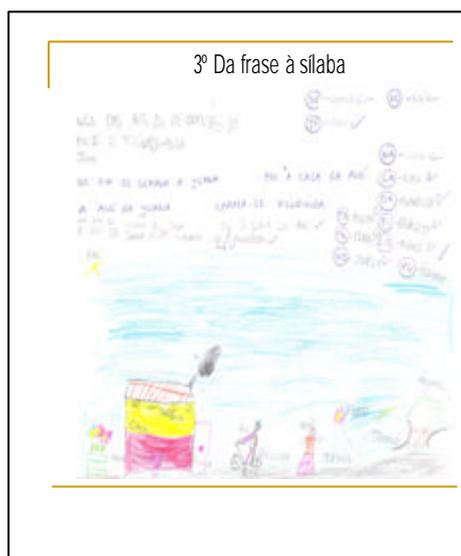


Imagem 5 e 6 – processo didático de alfabetização

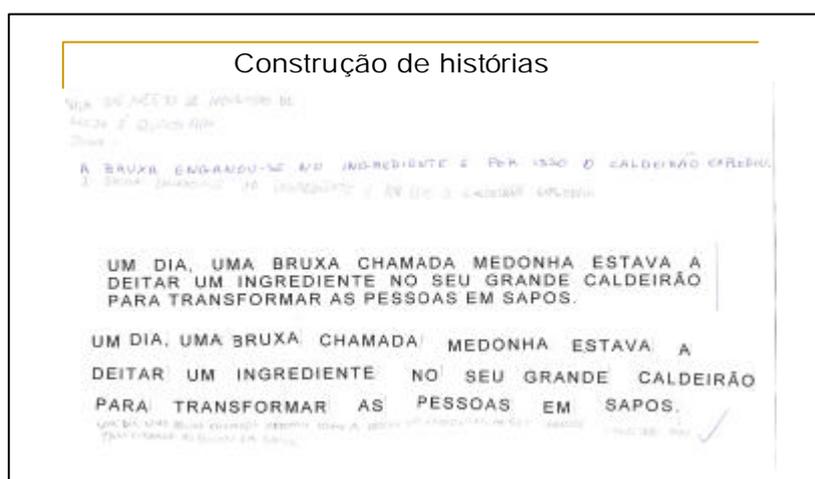


Imagem 7 – processo didático de alfabetização

No que se constitui este processo? No que Soares, Freire e Freinet chamam de respeito ao repertório lingüístico das crianças/alunos, consiste em vê-los como sujeitos de cultura, portadores e produtores de saberes. Sobre isso diz Freire (1988, p. 11): “(...) respeito à circunstância de vida dos educandos, tomando como objeto da prática pedagógica a sua cotidianidade com a leitura de mundo que precede a leitura da palavra”. Também nos ajuda a compreender que “alfabetizar-se não é apenas aprender a repetir palavras, mas dizer a sua palavra, criadora de cultura” (FREIRE, 1975, p. 12).

Além da presença no processo metodológico das orientações do método Natural de Freinet, procuro buscar ainda as devidas aproximações com a

metodologia da alfabetização em Freire (1983) em que três categorias de conhecimento ancoram a proposição – *valorização do universo vocabular*¹²¹; *diálogo*¹²² e *problematização*¹²³. Na leitura compreensiva desse processo na *Ponte* pude perceber e sentir, durante o processo de observação, a presença da valorização do universo vocabular das crianças, como se pôde ver acima. O diálogo entre professor e aluno também era algo presente, porém, não tão forte como se dá/dava nos *Círculos de Cultura*. Já o princípio da problematização no espaço da *Primeira Vez* ainda não se fazia em sua plenitude. Contudo, estes dois últimos encontravam lugar e materialidade em outros momentos e espaços da escola, como na *Assembléia* e nas *Responsabilidades*, por exemplo.

Talvez, o fato de se tratar de crianças pequenas e o ‘método’ de Freire ter sido criado para alfabetizar adultos, justifique a não intensidade da presença das duas categorias em questão, o que não desqualifica o processo alfabetizador em causa. O fato de valorar o repertório lingüístico, no qual o universo vocabular da criança se expressa e se assenta, aponta para o que Soares (2003, 1996 e 2007) denomina de processo com sentido, pois lança mão da linguagem social do grupo, neste caso, da criança, superando assim o uso de cartilhas e outros materiais que têm na linguagem artificial seu aporte, é portanto, descontextualizada a base para o processo de aprendizagem da língua.

É possível dizer que essa seja também uma das explicações para a motivação das crianças escreverem, pois diziam a sua palavra e não as escolhidas por outrem.

Na seqüência do que Freinet acreditava em relação ao *Método Natural* e com a experiência observada, é possível destacar a presença de alguns elementos fundamentais como: - o estímulo à expressão livre da criança, embora ela não a faça sob a lógica do adulto em termos estéticos (do é usualmente é visto como bonito ou feio), a questão central é que ela se sinta sem medo e perceba que é capaz de escrever; - a presença do respeito e do reconhecimento da escrita do texto de cada

¹²¹ Processo de valorização do universo vocabular dos educandos e da comunidade onde estão inseridos, tendo este como ponto de partida para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. É neste conceito que encontramos a base para pensar que a leitura do mundo precede a leitura da palavra (FREIRE, 1983).

¹²² Processo que se dá entre educador/professor e educando/aluno com vistas à compreensão do significado social dos temas em discussão e à tomada de consciência da realidade (Id Ibid).

¹²³ Processo que envolve a ação e reflexão sobre a realidade. É quando se dá a passagem de uma visão mágica para uma visão crítica do contexto (Idem).

um e do valor dela no grupo, classe; - a presença do diálogo sobre o texto/notícia do aluno para que possa perceber novas descobertas e o aperfeiçoamento do conhecimento lingüístico da criança e em alguns casos do grupo (no período em que observei o processo centrava-se mais individualmente, sendo que a discussão coletiva se dava nos momentos de contação de histórias). E, por fim, - a presença do favorecimento por parte do professor do entendimento das crianças em relação à função social da escrita, de que elas escrevem para se comunicar; bem como a compreensão de que não se escreve *certinho* nas primeiras vezes, (é nessa perspectiva que o *erro* é bem-vindo) e que é preciso escrever e reescrever várias vezes.

No período em que pude observar (seis meses iniciais do processo de aprendizagem da escrita) o movimento da *Primeira Vez* quanto ao processo de alfabetização (como já indiquei no parágrafo anterior), percebi que a dinâmica se dava mais centrada na fala e escrita individual das crianças, e procurei saber como os professores provocavam (quando e como faziam) para ampliar o repertório lingüístico da criança e do grupo, pois há/havia uma tendência de ficarem na descrição das mesmas coisas. Então, ao entrevistar a coordenadora da Iniciação, pude ter uma resposta para tal indagação. – “Exato!” – Diz ela:

Através da hora do conto, nós tentamos pronto... é assim, nós dividimos muitas vezes o grupo ao meio para a hora do conto e a hora do conto é ótima para desenvolver a oralidade, a compreensão, estimula a curiosidade de saber o que está escrito nos livros e de verem que ali estão desenhadas as letras e do que fala a história, portanto, desenvolve muito isto, esse gosto *olha conta-me mais, ai conta outra vez, eu gostei muito desta história* e mesmo na hora do conto eu tento introduzir a importância do livro, o que é uma capa e uma contra-capas, utilizar sempre um livro que tenha uma ilustração de qualidade, que seja adaptado à idade deles e que sejam normalmente histórias curtas, porque a capacidade deles de concentração nestas idades é muito diminuta. Mas que através da hora do conto eu amplio muito a importância do ler e eles como gostam de ouvir histórias e têm curiosidade de saber ... acho que isso é fundamental para desenvolver aquele gosto *ah eu quero saber ler*. (BLNT, 2006 – grifos meus)

E continua, “(...) Paralelamente a isso, o vocabulário... muitas vezes estou a ler, estou a apontar com os dedos, para eles perceberem que começa do lado esquerdo para ir até o direito e depois começa da mesma forma. Mais através da imagem e testar a memória, muitas vezes mostra a capa e tem seis segundos, depois tapa a capa e o que é que tinha, que cor é isso? A memória também é fundamental”.

Embora a escola tenha esta prática, aparece na fala da coordenadora uma representação quase que naturalizada nos contextos escolares, a de que as crianças precisam estar preparadas do ponto de vista das habilidades motoras (finas/amplas) e da noção de espacialidade, etc; quesitos trabalhados nas aulas de Educação Física e também na Pré-escola. A fala a seguir ilustra tal observação:

(...) também é fundamental nesta altura a questão da Educação Física desenvolver a motricidade fina, a motora, a questão do esquerdo, direito, em cima, embaixo. Essas noções são fundamentais e quando isso não está desenvolvido eles não vão ser capazes de ler. Não vão ser capazes de aprender por si só. Isso são os alicerces, isso já foi feito muitos estudos sobre, mas que é fundamental essas noções estarem muito muito trabalhadas, o que que acontece, chegam aqui à escola e há uma série deles que tem isso desenvolvido, e outros que não, pronto. Como desenvolver isso, é evidente que eles vão acompanhando e os outros também vão acompanhando. Hora do conto e Educação Física e depois do desenho trabalha-se muito a motricidade fina, é evidente que eles não notam que estão a trabalhar, mas através do desenho, da plasticina, do trabalho de mão, eles vão pouco a pouco, ao seu ritmo, eles vão acompanhando. Eu já vi casos de meninos que tinham muitas dificuldades no início e que depois com muito trabalho e também ... muitos é facilmente pra eles se desmotivarem e desistirem, «opa lá porque que não consigo» muitas vezes é difícil eles darem a volta, portanto, é fundamental(...). (BLNT, 2006)

Atribui ainda aos pais e à pré-escola motivos para o processo de alfabetização, “(...) e eu acho que a maioria dos pais não valorizam, mas é fundamental o pré-escolar, um trabalho bom no pré-escolar. Muitas crianças apenas brincam no pré-escolar, noções que são fundamentais para a base da escola, antes de entrar na escola, eles não trazem. Tudo depende de onde eles vêm. E isso é fundamental e é uma das dificuldades. Eu noto que nos últimos anos eles vem menos preparados” (BLNT, 2006).

Quis saber ainda como trabalham as outras áreas do conhecimento na *Primeira Vez*, como as Ciências da Natureza e o Estudo do Meio, pois durante a reunião com os pais duas áreas foram mais exploradas, a alfabetização e a matemática, que também se apresentam mais dirigidas no processo desse grupo. Diz BLNT:

Portanto, o Estudo do Meio é introduzido naturalmente, tudo depende dos centros de interesse deles. Ele fazem o plano da quinzena, eles já enumeraram que queriam estudar o corpo humano, foram eles, portanto, o corpo humano enquadra-se no Estudo do Meio. Foi corpo humano e os animais, neste momento estamos a trabalhar... Há momentos em que estamos a trabalhar a alfabetização e também a questão da matemática, o Cristiano está a trabalhar com isso. E, paralelamente, é isto também, eles já

trabalharam o corpo humano, viram filmes, há ali o esqueleto, estiveram a ver o que era esse esqueleto, os ossos e isso foi tudo paralelamente também com frases, também com legendas, também muito dos desenhos, é de uma forma elementar, mas que também é trabalhado. Mas que surgiram deles, não fomos nós que ... olha, vamos estudar o corpo humano, não. Eles tiveram essa curiosidade.

É uma curiosidade do pequeno grupo? Como passa a ser uma curiosidade do grupo? – “Do grupo, não é do grupo é do grande grupo, eles fazem o plano da quinzena em conjunto, a primeira vez eles fazem em conjunto. E surgiu o corpo e os animais e pronto” (BLNT, 2006). Então perguntei como aliam o interesse das crianças/do grupo, o processo da escola ao Currículo Nacional, responde-me:

É assim, nós temos o currículo e temos que cumprir, mas paralelo a isso nós não estamos ao descaso com o currículo, porque o currículo tem que ser cumprido. Portanto, tentamos balancear as duas coisas, não vamos impedir o interesse das crianças, que justificação temos nós para dizer não vai estudar isso porque não está no currículo. Há um grupo que está a estudar os piratas e quer sobre o trabalho dos piratas... Não vamos nós agora impedir. Portanto, estão lá a trabalhar sobre os piratas está lá também a Língua Portuguesa, com certeza que aparece um ou outro conteúdo que tem a ver com os barcos está lá, a questão da água dá perfeitamente para colocar... Portanto, há essa gestão.

Observo: Quem tem que perceber isso é o professor, na verdade? – “Claro. Isto é uma questão de abertura não é. Não vamos estar a castrar, agora não vai estudar isso, não é isto que... pronto. O interesse em aproveitar essa vontade, esse interesse que eles têm e, portanto, é aproveitar desde já. Desde cedo. Pronto, é isso” (BLNT, 2006).

Procurei ouvir também a professora responsável¹²⁴ pelo processo inicial de alfabetização, as suas percepções em torno da escola e do projeto, e claro da alfabetização. No decorrer da entrevista procurei saber se já havia tido outras experiências como professora e com o método de alfabetização de base da escola. Informou que já havia tido experiências com crianças e com adultos, e que já trabalhara com o método global

Sim, no meu quarto ano, numa escola com alunos do segundo nível/segundo ano. E no ano anterior 2005, trabalhei com adultos e resolvi também experimentar, entre aspas, e acho que facilitou bastante, porque os adultos ainda têm um leque mais rico de experiências e que pode nos ajudar a tornar a alfabetização para eles um processo com muito mais sentido do que se fosse de uma outra forma qualquer. Porque não vamos a

¹²⁴ Vale lembrar que a professora foi selecionada entre 500 candidatas para uma vaga e que no momento da entrevista tinha em torno de dois meses e meio de trabalho na escola da Ponte.

um adulto, por exemplo, a escrever frases do gênero: é o papa e é pata, não é? Do que eles escreverem outras frases, por exemplo, trazerem fotografias de casa e escreverem: É o aniversário do meu filho. Não é a mesma coisa, essa foi de uma experiência que eles viveram e que lhes ficou gravada e que faz parte da vida deles. Outra coisa é trazer frases sem sentido pra eles. (LTC, 2006)

Quis saber como via e sentia a presença de facilidades ou dificuldades no trabalho com a alfabetização, uma vez que já tinha essa experiência anterior e por estar numa escola com um projeto educativo diferenciado, disse-me:

Assim, eu acho que, por exemplo: alfabetizar ... alfabetizar ... partindo das vivências deles, da própria realidade é mais fácil do que alfabetizar por alfabetizar. Ou seja, de outras formas, ou seja, valoriza-se imensa as vivências deles e por isso é muito mais fácil atingir-se objetivos com isso do que de outra forma o objetivo da alfabetização neste caso. Eu entendo que há muito mais motivação, porque há ... há muito mais motivação, porquê? Porque há por parte dos alunos nesse processo de alfabetização, porque há o envolvimento deles, há o entendimento e a compreensão. E eu julgo em minha opinião que só há motivação se houver o entendimento e a compreensão e se partir das vivências deles.

E, argumenta: “Caso contrário, não podemos falar de motivação ou de outra coisa qualquer que não seja isso. Poderemos chamar de outra coisa qualquer, mas motivação julgo que não existe, no meu ponto de vista, se não houver essa compreensão e entendimento”.

Então procurei refletir sobre o que disse: Queres dizer na verdade que se tem sentido e significado, motiva e facilita o processo, é isso? Diz ela:

E há o entendimento por parte dos alunos, se a gente pegar numa coisa qualquer, fora da realidade deles que não lhes se familiarizem com aquilo, que não faça parte da vida deles, acho que não há interesse pra eles, não há motivação, não foram eles quem construíram, não foram eles quem descobriram, e a partir daí penso que não haja. (LTC, 2006)

Insisti que falasse mais em relação ao tempo que ali estava e como vinha percebendo as crianças neste processo inicial. Disse-me:

Tem sido difícil, tem sido difícil, mas não é...(fomos interrompidas...) nós estamos numa fase da adaptação, de nos conhecer melhor, ... de me envolver mais na realidade deles, ... do meio em que eles estão inseridos, pois eu também não sou daqui, embora seja próximo, mas é sempre diferente. Acho que é uma fase de adaptação, acho que é difícil, eles ainda têm que ter muita consciência dos seus direitos, mas também dos seus deveres, isso também é muito importante para depois nós podermos ter um trabalho formativo. (LTC, 2006)

Como a resposta girou em torno de outras questões, as quais já haviam sido mencionadas anteriormente (da disciplina desse grupo), refaço a pergunta. Como é que você está percebendo a aquisição deles da/na leitura e da/na escrita? “Noto que eles estão a avançar de uma forma gradual e claro que é um processo que demora a acontecer ... eles estão avançando e sempre procurar respeitar os ritmos individuais” (LTC, 2006).

Além da coordenadora e da professora procurei também saber de Pacheco suas percepções em torno desse processo. Entre as reflexões que fomos fazendo e que apontavam para as significações e rupturas no processo de construção do projeto *Fazer a Ponte*, solicitei que me falasse um pouco sobre a alfabetização no contexto do projeto, pois a meu ver e pelos indícios percebidos em torno do mesmo, optar pelo Método Global/Natural também representou uma ruptura com o que até então se vinha praticando em termos de alfabetização inicial. Então fiz a seguinte observação: (...) se naquele período a maneira de alfabetizar do método global/natural representou uma ruptura com os modelos até então vivenciados, hoje, como é que o senhor vê esse método, no atual contexto, o que a sociedade exige em termos de ser um sujeito alfabetizado, letrado. Como é que ele ainda se mantém como uma proposta que rompe, ou não mais? Como é que o senhor vê o processo, a proposição da alfabetização na Escola da Ponte hoje? Pois, pelos documentos, as observações que fiz, pelas conversas e reuniões das quais participei se mantém com a proposta do método global muito próxima.

Não só. Eu creio que muito, muito daquilo que possibilitou que esse projeto se mantivesse foi o exercício do bom senso. Eu tenho por hábito, nas minhas frases bombásticas, porque eu sou muito palavroso, de dizer que a escola que nós ainda temos, que as escolas nem precisam de ser questionadas pelo lado da ciência, basta ter bom senso. O discurso do bom senso desconstrói a escola, por isso que eu pergunto às pessoas porque que há séries, ciclos ... elas não respondem, porque não há bom senso. *No campo da alfabetização* aconteceu muito isso, naquela altura quando eu vim pra cá, estava ligado ao Movimento da Escola Moderna (...). (PACHECO, 2006)

Ao falar do MEM¹²⁵ argumenta dizendo que o modo como nós vemos as coisas condiciona o modo como pensamos. Além disso, traz outra dimensão que é o fato da importância do conhecimento do contexto como ponto de partida para a alfabetização. E continua, lembrando os tempos em que chegou à escola:

¹²⁵ Movimento da Escola Moderna.

E então em relação à alfabetização, a questão que levantei de início, foi bom senso. Se estas crianças, estes jovens com 14/15 anos não sabiam ler, o que é que tinha falhado? O que tinha falhado era muito simples, foi a abordagem da iniciação da leitura e escrita, para além de outras coisas, pronto. Porque nós tínhamos crianças e jovens na altura que chegavam aqui na escola com fome, portanto, uns vinham com fome, outros bêbados, portanto, havia outros fatores, um deles era que esses jovens que tinham uma cultura local, que tinham um repertório lingüístico específico, eram tratados todos por igual com o método fônico. (PACHECO, 2006)

Exemplifica: “P – O = PO, PO do PIPI do POPO (...) essas frases idiotas com o que eles aprendiam ou presumidamente, iriam aprender algo. E eu perguntei: - mas isso faz sentido? Porque eu vinha já influenciadíssimo por Freinet, aliás, eu conheci Freinet antes de pensar ser professor. Portanto, são outras histórias, são outras histórias...”.

Acrescenta outras reflexões,

Mas depois eu pensei também assim, quer dizer, vou deixar de estar a dar o método fônico, porque eu ensinei pelo método fônico durante anos noutras escolas e vou passar a dar o método global, por quê? Não haverá outros? E comecei a pensar se haveriam outras abordagens e descobri doze, e descobriria muito mais hoje, não é. Então pensei, o problema não está em lugar do fônico para o que são chamados global ou natural. Está em dar a cada criança possibilidades de ascender à decodificação, à leitura, à alfabetização, ao letramento, de uma forma inteligente, motivadora, ativa, integradora, diversificada e significativa, ok! Pronto, tanto na alfabetização como no resto. (PACHECO, 2006)

Pacheco agrega à discussão da alfabetização os modos de organização da escola, põe em xeque as escolas que se utilizam do método global/natural ou de outras propostas pedagógicas inovadoras e que se mantêm em regime de séries ou ciclos. Para ele isso não altera de maneira mais efetiva o papel da escola no sentido de romper com as lógicas tradicionais. Nessa direção o projeto da *Escola da Ponte* e a sua proposta de alfabetização conseguem romper com o que já citei em várias partes desta tese, no caso da alfabetização, rompe e põe em prática alguns princípios da Pedagogia Moderna (não vou chamar de inovação uma vez que têm suas origens em Freinet, etc), como me disse Pacheco, “(...) a Ponte não inventou nada (...). Os pressupostos da Pedagogia de Freinet se aproximam de alguns princípios de Freire, assim como contemplam algumas preocupações de Soares.

Tais questões materializam-se ao dar conta de provocar o processo inicial da alfabetização tomando o contexto e repertório lingüístico do grupo e de cada criança,

ao centrar o processo no interesse de cada um sem massificar a palavra, o texto, o desenho – o processo. Procuo ilustrar: cada criança diz para a professora a sua notícia, que solicita desenhar, transcreve num papel, recorta o texto em palavras etc. A lógica é de um para um e não de um para todos, como se se tratasse de um só, ou seja, como se todos tivessem o mesmo ponto de partida e de chegada, como se a notícia fosse a mesma... (Diário de Campo, 2007).

É nesta perspectiva que a questão da alfabetização transcende, portanto, a questão técnica, faz parte de uma sociedade, de uma concepção de homem, de mundo, de democracia. Em outras palavras “(...) a alfabetização não implica, obviamente, apenas a aprendizagem da escrita de letras, palavras ou orações. Nem tampouco envolve apenas uma relação da criança com a escrita. A alfabetização implica, desde a sua gênese, a constituição de sentido. Desse modo implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escrita (...)” (SMOLKA, 1996, p.69).

V – PONTES PARA COMPREENDER A PONTE

Transformar a escola é primeiramente transformar a cultura inculcada pela escola - e é daí que surgirá uma transformação real dos métodos [...] Uma tal escola de satisfação cultural é instituição necessária: é lugar onde se opera uma *ruptura* com os estilos de vida e de pensamento habituais. É também instituição possível pois o próprio de uma cultura progressista é criar *Continuidade* entre os objetivos das massas e as realizações essenciais.
(Georges Snyders, 1988)

Neste capítulo procuro situar e trazer um pouco da trajetória da escola no sentido de apontar alguns elementos que vêm ajudando na compreensão dos processos que contribuíram ou não para o Projeto Educativo da Escola da Ponte. As “perguntas” de pesquisa que orientaram a construção dessas reflexões foram: - O que está na base de projetos educativos emancipatórios ou inovadores? E, - Que condições facilitaram ou não a existência do projeto da escola?

5.1 Tesouros, mapas, caminhos: a construção histórica da Ponte

Ponte? Inicialmente me faz pensar¹²⁶ em um espaço que me permite chegar a algum lugar, significando também passagem, ligação.

Ponte! ... que leva a algum lugar, articula, junta, une com...

Ponte – pensando enquanto *educação-escola* – pode trazer a idéia de possibilidade, de um formato curricular, da condição de ir e vir, do movimento contínuo. Assim, pensar na/sobre/com a *Escola da Ponte*, enquanto instituição educativa formal – (escola), requer conhecê-la e compreendê-la a partir de seu contexto histórico e de outros condicionantes. Nesse sentido, procuro situá-la e, ao mesmo tempo, situar-me em torno da sua trajetória, desafios, limites e possibilidades.

Canário, Matos e Trindade (2004)¹²⁷ a seguir se referem à instituição:

O Projecto Educativo que, ao longo dos últimos 25 anos, vem sendo construído por um colectivo de professores na Escola da Ponte, em Vilas das Aves, constitui um sinal de esperança para todos que acreditam e defendem a possibilidade de construir uma escola pública aberta a todos os públicos, baseada nos valores da democracia, da cidadania e da justiça, que proporcione a todos os alunos uma experiência bem-sucedida de aprendizagem e de construção social. (CANÁRIO, MATOS e TRINDADE, 2004, p.7)

A Escola da Ponte foi fundada em 1976 sob os moldes do que Pacheco (2004) descreveu como sendo o trabalho escolar totalmente centrado no professor e informado por manuais iguais para todos. Diz ainda o autor que os professores naquele período encontravam-se física e psicologicamente isolados, ou seja, cada qual na sua sala de aula e também em horários muitas vezes diferentes. Com o decorrer do processo, conflituoso e desafiador, em especial nos últimos vinte e cinco anos,

(...) foram definidos como objetivos: concretizar uma efetiva diversificação das aprendizagens, tendo por preferência uma política de direitos humanos que garantisse as mesmas oportunidades educacionais e de realização pessoal para todos; promover a autonomia e a solidariedade; operar transformações nas estruturas de comunicação e intensificar a colaboração entre instituições e agentes educativos. (PACHECO, 2004, p. 111)

¹²⁶ No sentido do Lat. *pensare*; pensar, refletir.

¹²⁷ Os autores em questão escrevem em defesa do projeto da Escola da Ponte, num momento em que o Ministério da Educação (Portugal) põe em xeque tal experiência. Uma experiência singular, de 25 anos, que vem fazendo história e, ao mesmo tempo, se fazendo.

Assim, como diz Pacheco (2005), “(...) o projeto é mais transpiração do que inspiração é muito mais esforço e conflito do que propriamente a maravilha que se vê”. Nessa trajetória e em busca de reconstituir a *memória* desse projeto, o autor identifica três tempos de referência: *o tempo de estar sozinho, o tempo de estar com alguns e o tempo da escola toda* (PACHECO, 2004, p. 112 – grifos do autor).

Ressalta ainda o autor: nada foi inventado na Escola da Ponte, nesse longo processo. Foram os problemas, as interrogações, etc. que provocaram a busca de soluções, bem como a inserção na prática de alguns princípios/teorias/etc. da Pedagogia Moderna. Destaca ainda a condição de incompletude desse projeto, que se faz e refaz todo dia. Sinteticamente o quadro abaixo aponta o processo de mudança/ inovação e suas etapas que correspondem ao período de 1976 a 2001¹²⁸:

Quadro 9

<i>Problemas identificados</i>	<i>Dispositivos introduzidos</i>
1976 / 1980	
<p>O trabalho escolar estava totalmente centrado no professor e enformado por manuais iguais para todos.</p> <p>Os professores encontravam-se física e psicologicamente isolados, cada qual na sua sala, por vezes em horários diferentes dos outros professores.</p> <p>A escola funcionava num velho edifício contíguo a uma lixeira. Nas paredes, cresciam ervas. O quarto-de-banho, no exterior, estava em ruínas e não tinha porta.</p>	<p>Projecto Educativo; contatos com os pais; comissão de pais; parcerias; associação de pais; plenário de alunos;</p> <p>Registros de auto-planificação e auto-avaliação dos alunos; tribunal; núcleo documental; jornal de parede; jornal escolar; <i>folhas de rascunho</i>; <i>textos inventados</i>; visita de estudo; ficha de informação</p>
<i>Problemas identificados</i>	<i>Dispositivos introduzidos</i>
1980 / 1984	
<p>Considerou-se não ser possível construir uma sociedade de indivíduos participantes e democráticos enquanto a escolaridade fosse concebida como um mero <i>adestramento cognitivo</i>.</p> <p>O relacionamento com os pais dos alunos era formal, individual e não-permanente.</p> <p>As crianças passavam as férias no abandono da rua, a sonhar com um mar inacessível.</p>	<p>Assembléia de alunos; convocatórias; Atas; relatório; manifesto; listagem de direitos e deveres; cartaz dos aniversários; registro de presenças; pedido de palavra; <i>perdidos e achados</i>; plano quinzenal; ficha de avaliação formativa; <i>preciso de ajuda</i>; registro de disponibilidade; <i>livro da vida</i>; <i>acho bem</i>, <i>acho mal</i>; cartaz da correspondência; viveiro do bicho-da-seda; trabalho cooperativo em equipe de professores.</p>
<i>Problemas identificados</i>	<i>Dispositivos introduzidos</i>
1984 / 1991	

¹²⁸ Síntese extraída da Obra organizada por Trindade (2004) *Escola da Ponte: defender a escola pública*.

As crianças que chegavam à escola com uma cultura diferente eram desfavorecidas pelo não reconhecimento da sua experiência sócio-cultural. Requeriam grande investimento no domínio afetivo e emocional. A colocação das crianças ditas <i>com necessidades educativas especiais</i> junto dos <i>normais</i> era insuficiente para que não interiorizassem incapacidades e não se vissem negativamente como alunos e como pessoas.	Reuniões de Sábado; trabalho cooperativo em grupo heterogêneo de alunos; grelha de objetivos; caixa dos segredos; plano diário; capa de arquivo dos trabalhos; registro de pesquisa; jogos educativos; mural do <i>jogo das perguntas</i> ; mural de avisos e recomendações; terrário; gestão dos cacifos; clube dos leitores; trabalho <i>com liberdade e categoria</i> ; aula direta estabelecida pelos professores.
<i>Problemas identificados</i>	<i>Dispositivos introduzidos</i>
1991 / 1996	
Falava-se de <i>dificuldades de aprendizagem</i> . Porque não falar também de dificuldades de ensino? E como poderíamos reforçar uma cultura de cooperação?	Caderno de recados; atendimento diário e tutoriado; debate; ler para os outros; novidades; música ambiente; discussão de um assunto; aula direta solicitada pelos alunos; bibliografias; mapa de responsabilidades; <i>clube dos limpinhos</i>
<i>Problemas identificados</i>	<i>Dispositivos introduzidos</i>
1996 / 2001	
Os iniciadores do projeto aproximavam-se da reforma/aposentadoria. Seria necessário assegurar a continuidade e alargamento do projeto. Seria necessário criar uma nova equipa de professores e instituir uma fase de auto-avaliação e de transição.	Agrupamento de escolas; nova equipe de projeto; responsabilidades de grupo; conselho eco-escolas; comissão de ajuda; trabalho de pares (prof.); rede de escolas; trocas de professores entre escolas da rede; rede de escolas ENIS; Rede de computadores; Internet; correio eletrônico; páginas na WEB; dispositivos de auto-avaliação.

Na seqüência destaco uma breve cronologia que retrata o recente percurso vivido pela Ponte, envolvendo o início do ano letivo de 2001, quando foi criada a Escola Básica Integrada de Aves/S. Tomé de Negrelos; o ano de 2003, intenso, trabalhoso e conflituoso na garantia via Ministério da Educação das recomendações feitas pela equipe de Avaliação Externa, e o ano de 2004 quando do Colóquio organizado pela Associação de Pais da Escola da Ponte.

Agosto de 2001

Para tornar possível a extensão do Projeto Fazer a Ponte aos 2º e 3º ciclos do ensino básico, foi criada a Escola Básica Integrada de Aves/S. Tomé de Negrelos, em regime de experiência pedagógica, com base no Agrupamento de Escolas de Aves/S. Tomé de Negrelos. A criação da escola tem a sua justificação, exclusivamente, em razões do foro educativo e pedagógico.

24 de Março de 2003

Em carta dirigida ao Ministro da Educação e ao Presidente da Câmara Municipal de Santo Tirso, a comunidade educativa da Escola da Ponte escreve:

Há um tempo para apelar e outro para exigir. E nós já estamos quase a ultrapassar o limiar do desespero. Chegou, portanto, a hora de exigir. Não exigimos, do país e das autoridades, o que a outras escolas tem sido negado. Exigimos, apenas, que sejam honrados os compromissos livremente assumidos pela administração e a reposição de uma situação que permita a esta Escola continuar a educar os seus alunos com a qualidade que as suas famílias, muito legitimamente, reclamam.

2 de Julho de 2003

Em carta dirigida ao Ministro da Educação, os pais da Escola da Ponte referem: *Há mais de três meses que aguardamos uma resposta à exposição que lhe dirigimos no passado dia 24 de Março. Solicitam ao Ministro a resposta que, há mais de três meses, nos tem vindo a ser negada.* Terminam com um desejo: *Que a razão o ilumine!*

15 de Julho de 2003

Em carta dirigida ao Ministro da Educação, a Associação de Pais solicita que os *receba urgentemente*. Sublinham nessa carta: *Os nossos filhos, Senhor Ministro, não são carne para canhão e, como escreveu um dia um grande pedagogo brasileiro, amigo e admirador da nossa Escola, quem tolera tudo é porque não se importa com nada.*

Julho de 2003

Os professores e educadores da Escola da Ponte decidem que *não aceitarão desenvolver o Projeto nas condições impostas pelo Ministério* e informam o Ministro de que *Se até ao final do mês de Julho o Ministério da Educação não der sinais inequívocos de que respeita as conclusões e recomendações da avaliação externa que encomendou, garantindo em condições aceitáveis a continuidade do Projeto, não aceitarão quaisquer destacamentos, regressando aos seus lugares de origem.*

5 de Agosto de 2003

Os professores e educadores, em regime de destacamento no ano letivo de 2002/2003, tomam conhecimento, com surpresa, da decisão do Secretário de Estado da Administração Educativa de prorrogar automaticamente os seus destacamentos para 2003/2004. Entendem que tal decisão é discricionária e contrária à lei. Informam que a 1 de Setembro se apresentarão nas escolas e jardins de origem.

5 de Agosto de 2003

A escola informa aos órgãos de comunicação social que *a escola está na iminência de fechar as suas portas por falta de condições para, de uma forma coerente, sustentada e eficaz, prosseguir e desenvolver a sua ação.*

2 de Setembro de 2003

Realiza-se, na escola, uma conferência de imprensa, da qual participam os representantes da comunidade escolar e o Presidente da CONFAP (Confederação Nacional das Associações de Pais). Em comunicado, a Associação de Pais acusa o Ministério de não *honrar os compromissos livremente assumidos* e classifica a sua decisão de *discricionária e discriminatória*.

4 de Setembro de 2003

A escola e a Associação de Pais denunciam, em comunicado, que *em vez de premiar a qualidade, o Ministério da Educação asfixia-a*. Terminam manifestando a sua incredulidade: *Não acreditamos que o senhor Ministro da Educação queira ficar na história como aquele que, ao fim de 27 anos, extinguiu este projeto.*

8 de Setembro de 2003

Em comunicado, os pais da Escola da Ponte constataam: *A arrogância e a falta de sensibilidade que continuam a ser evidenciadas pelo Senhor Ministro da Educação e os seus mais próximos colaboradores, o que os leva a pensar que o que o Ministério pretende é mesmo acabar com este projeto.* Informam: *A partir do dia 15, ocuparemos pacificamente as instalações da Escola e não sairemos daqui até que o governo resolva os problemas que criou.*

9 de Setembro de 2003

Os educadores e professores da escola, até aqui em regime de destacamento, tomam uma posição pública de denúncia dos prejuízos da política *irresponsável e inconseqüente* do Ministério. Reafirmam a vontade de reintegrar a equipa docente da escola *logo que o Ministério se comprometa a assegurar as condições que possibilitem o normal prosseguimento e desenvolvimento do Projeto Fazer a Ponte, de acordo com as exigências oportunamente formuladas pelos pais dos alunos, com as quais serão sempre solidários..*

15 de Setembro de 2003

No dia da abertura oficial do ano letivo, a Escola da Ponte, como noticia o *Jornal de Notícias*, *abre apenas aos protestos*. Conforme tinham anunciado, os pais ocupam a escola *por tempo indeterminado*.

16 de Setembro de 2003

Segundo o jornal *O Público*, cerca de trinta personalidades públicas, na sua maioria ligadas à educação, divulgam documento em que se solidarizam com a comunidade educativa da Escola da Ponte, nomeadamente, com os professores que *teimam em ser autónomos, criativos e donos da sua profissão*». Acusam o Ministério de *fazer o contrário do que diz*.

17 de Setembro de 2003

Notícia o jornal *O Público* que, por decisão dos pais, acatada pela direção da escola e pelos cinco docentes do quadro, se anuncia que a escola vai reabrir, cabendo aos alunos mais *velhos* (os do 7º ano, impedidos de se matricularem na escola) *orientar e apoiar* os mais pequenos.

25 de Setembro de 2003

Realizou-se, no Porto, uma sessão pública de apoio à Escola da Ponte. Segundo o jornal *O Público*, durante a sessão que decorreu no auditório *completamente cheio* da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, os presentes juntaram a sua assinatura *aos mais de 2500 nomes que, numa semana, subscreveram um abaixo-assinado de contestação à atitude do governo em não autorizar que o projeto Fazer a Ponte se prolongue ao 3º ciclo*.

8 de Outubro de 2003

Integrada no movimento *Fazer a Ponte*, foi promovida pela Escola Superior de Educação do Porto uma sessão de informação, debate, solidariedade com a Escola da Ponte e defesa da escola pública que se realizou no Auditório da ESE.

15 de Outubro de 2003

A imprensa noticia ter sido encontrada uma *solução* para o impasse em que se encontravam os alunos do 7º ano de escolaridade que, não podendo continuar na Escola da Ponte, serão transferidos para a Escola Básica 2, 3 de Vila das Aves. Cerca de três dezenas de alunos são acompanhados por dois professores, encarregados de facilitar a sua integração. A escola que os recebe compromete-se a *respeitar e valorizar o património educativo destes miúdos*.

8 e 9 de Novembro de 2003

Realizou-se em Lisboa, na Associação *Abril em Maio*, uma sessão de debate e de solidariedade com a Escola da Ponte, em que participaram cerca de uma centena de pessoas, incluindo alguns professores, alunos e pais vindos expressamente de Vila das Aves. Esta iniciativa inseriu-se na organização de um ciclo de atividades centrada no debate e defesa da Escola Pública.

17 de Janeiro de 2004

Colóquio organizado pela Associação de Pais da Escola da Ponte, subordinado ao lema *Diferentes olhares sobre uma realidade*, que decorreu no Cine-Teatro de Vila das Aves. Diversos especialistas de educação enunciaram os méritos e a originalidade desta singular experiência educativa. Autarcas, Pais e Alunos participaram ativamente na sessão, exprimindo os seus anseios e a sua indignação. Também presente, o Diretor Regional da Educação do Norte fez, repetidamente, a apologia da *humildade* (CANÁRIO, MATOS e TRINDADE, 2004, p. 129-143 – Grifos do autor).

É nesse contexto e processo que projetos e compromissos foram e vêm sendo construídos. O exame documental, que entrelaçado com as observações e as entrevistas, permitiu-me compreender o que pode estar na base de projetos educativos emancipatórios e os modos de organização do projeto *Fazer a Ponte*.

Os sujeitos da pesquisa, ao serem questionados sobre quais condições que facilitaram ou não a existência do projeto, indicam aspectos importantes a serem considerados. No que se refere aos aspectos que facilitaram é possível destacar o contexto ou conjuntura política, educativa e cultural da época em que o Projeto começa a nascer, a existência e o papel do líder ou dos “promotores do desenvolvimento”¹²⁹, o trabalho em *equipa*, a consciência do que é possível fazer e do que é necessário que seja feito, a visibilidade, o Projeto *Fazer a Ponte*.

Em relação aos aspectos que dificultaram ou vêm dificultando a constituição do Projeto da Ponte e de projetos inovadores, aparecem a *inveja*; práticas isoladas que não modificam o todo, ou seja, a cultura da escola, a visibilidade, (que traz em si as duas faces da moeda), e tanto ajudou como prejudicou; o próprio contexto social e cultural ao entorno da escola, representado pelas relações de poder, a *equipa* - que ao deixar de ser e se materializar em grupos fragiliza o projeto; o alargamento

¹²⁹ Conceito trabalhado por Bolívar (2000).

do 1º para o terceiro ciclo (conquista e problemas – um paradoxo) e o conseqüente aumento considerável de profissionais na escola, entre outras situações.

5.2 As condições que viabilizaram (ou não) a existência do Projeto *Fazer a Ponte*, a conquista da autonomia e a crise

5.2.1 O contexto social, cultural e político

A pergunta que orientou estas reflexões tem como curiosidade saber o que esteve/está na base de projetos educativos emancipatórios e saber quais condições facilitam (ram) ou não tal constituição.

Sobre isso, afirma Pacheco:

Eu costumo brincar por vezes dizendo que talvez a explicação desse projeto ter acontecido seja da ordem exotérica (risos), eu julgo que há muito imaginário em torno da escola, eu creio que ouve *uma conjunção de fatores* e posso correr o risco de não os enunciar por completo. *Fatores que são antagônicos* de ocorrência ao projeto, a começar pelas condições de trabalho que havia há trinta e uns anos atrás, que eram deploráveis. Tenho falado disso muitas vezes e as pessoas se espantam, quando eu falo de uma escola que nem quarto de banho tinha, é o extremo da degradação, não é. Além disso, havia a degradação humana, dos problemas do lixo (...), nessa altura, *estou a falar do início de 1977, estávamos num momento de contra-revolução, o refluxo de toda aquela idéia revolucionária de 25 de Abril de 1974, tudo que era novo era rejeitado*. Eu creio que ainda não saímos dessa fase (risos), continuamos. *Mas houve um período entre 74 e 75 que houve muita receptividade ao que era novo*. E em 76 foi exatamente ao contrário, a partir do final de 75 tudo que sugerisse mudança, no domínio da educação, como hoje, era rejeitado (...). (PACHECO, 2006 – grifos meus)

De acordo com esta manifestação é possível dizer que a conjuntura política da época se apresentou como um dos fatores que contribuíram para a constituição do projeto. Trata-se de um contexto anterior a 1974 (ditadura de 20 anos de Salazar) quando a dimensão *político-educativa* se caracterizava por um processo de inculcação ideológica mitigada, centralista, do tipo burocrático e autoritário. Bem como de um Estado decisor e repressivo, e no que se refere à formação, a

existência de um fraco investimento. Ao que concerne à dimensão *cultural e social*, esse contexto encontrava-se caracterizado pela estratificação, hierarquização, autoritarismo e repressão (PEREIRA, CAROLINO e LOPES, 2007- grifos meus).

Ainda nesse contexto, entre os anos de 1974 a 1980, a dimensão cultural e social se caracterizava pelo movimento de democratização social, pela dimensão transformadora da educação, pelo conhecimento como fator de emancipação social e pela cultura da participação. E já a dimensão político -educativa, se manifestava pela idéia de inculcação ideológica explícita, da educação como expressão de liberdade, da democratização social como demanda para a educação, da defesa de um Estado descentralizador e pela necessidade de investir na formação (PEREIRA, CAROLINO e LOPES, 2007).

É nesse quadro contextual que este projeto tem a sua gênese.

5.2.2 O arquiteto, a importância do líder, as relações de colegiabilidade, o trabalho em 'equipa': o identificar-se ou não com projeto

Outro fator que aparece como contribuição acha-se relacionado ao papel do líder, neste caso, do que representou e ainda representa o “Profº Zé” ou “Zé Pacheco”¹³⁰, personagem/protagonista desta cena. Além de ser reconhecido pelos seus pares, pela mídia e por outros segmentos pela sua importância na construção do Projeto da Escola da Ponte, ele também se percebe neste papel

Depois encontrei, eu digo encontrei... eu sou tão importante tanto quanto todos os outros que passaram por aqui, mas se eu não tivesse passado por aqui, possivelmente, esta escola nunca teria, ou esse projeto nunca teria acontecido, porque precisa alguém que viesse desassossegar o espírito e perturbar o instituído. E foi essa a minha função e nessa altura quando eu vim, pela primeira vez, depois de eu passar por outras escolas eu encontrei uma ou duas pessoas dentro da escola que foram receptivas à perturbação. (PACHECO, 2006 – grifos meus)

Além da consciência do seu papel, o de ter ‘desassossegado o espírito’ e ‘perturbado o instituído’, reconhece que encontrou uma ou duas pessoas que estavam dispostas e receptivas à perturbação, ou seja, que queriam mudar a escola,

¹³⁰ Expressões recorrentes nos sujeitos da pesquisa durante o processo de entrevistas, bem como no cotidiano da escola sempre se referem ao Profº José Pacheco, fundador da Escola e do Projeto.

pois sabiam que a existente não dava mais conta. Ainda, associado a esta condição que facilitou a constituição do Projeto, podemos recorrer ao que considera Bolívar (2003, p. 237) ao estudar sobre estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas, destaca a importância que as “equipas directivas” têm nos processos de determinadas mudanças e inovações, bem como aponta para o destaque que as pesquisas vêm atribuindo “(...) a liderança informal de professores que, sem ocuparem cargos formais, desempenham uma relevante função no desenvolvimento de inovações”.

Assim, a liderança como dinamizadora da organização, geralmente, sob a forma de equipe diretiva a exerce, e “(...) existem professores que actuam como facilitadores e como apoio/ajuda de outros professores, criadores de novas ideias ou projectos, que contribuem cooperativamente com conhecimentos, que elaboram materiais curriculares inovadores (...), finalmente, funcionam como *catalisadores* relativamente à melhoria individual de outros professores para que a escola se mexa e ganhe vida” (*Op. cit.*; p. 266 – grifos do autor). É possível compreender o papel de Pacheco (*Sumo Pontífice*¹³¹) a partir das análises feitas por Bolívar.

Outra dimensão que se apresentou está ligada ao trabalho em equipe. Tal reconhecimento é unânime nas palavras dos sujeitos entrevistados, a cultura do trabalho em equipe nesta escola se apresenta como um dos pilares da Ponte até os anos de 2000. De acordo com BLNT (2006) o que mantém a Ponte é o trabalho de equipe “(...) o trabalho de equipa é fundamental, é isso que mantém isto”. E prossegue argumentando: “Portanto o trabalho de equipa é complicado, mas também se aprende muito. E tem as vantagens, não estou só, não estou sozinha”.

Nas palavras de Pacheco essa dimensão também aparece: “(...) outra condição, outro fator, foi eu ter errado muitas vezes e vou pôr a questão na primeira pessoa do singular, no eu, porque acho que devo, *porque no primeiro tempo era eu, posso falar assim, não posso ser hipócrita, não foi toda gente não, houve um tempo de estar sozinho e ouve um tempo de estar com os outros, e ouve um tempo da equipa*” (PACHECO, 2006 - grifos meus).

Com a conquista do “alargamento” do 1º ciclo para o 3º entre os anos de 2001 e 2002 essa cultura de equipe se fragiliza, é abalada. Na compreensão de Pacheco

¹³¹ Expressão utilizada pelo repórter da SIC (TV Portuguesa) em entrevista ao Profº José Pacheco, 2001.

(...) depois em 2000 isso começou a complicar em 2001 quando nós passamos de escola de 1ª a 4ª série para escola de 9ª série, *vieram dois terços dos professores de repente para aqui, que não sabiam coisa nenhuma, então instalaram aqui vícios que nós já tínhamos erradicado*, foi doloroso, quando conseguimos equilibrar as coisas e eu digo conseguimos porque tínhamos de encontrar formas depois de muita gente ter desistido, muita gente foi embora, gente boa, que não resistiu psicologicamente e foi embora. (PACHECO, 2006)

Essa fala revela um dos paradoxos que a Ponte viveu e vem vivendo: o alargamento para nove anos de escolaridade representou ao mesmo tempo uma conquista e um problema. Conquista que se deu a partir de um sonho/reivindicação da comunidade como um todo, com vistas ao direito dos alunos terem a continuidade da escolarização neste projeto mas, que ao ser materializada, produz um processo de *crise* da e na Escola.

Nas palavras de AM (2007) esse mal-estar é assim manifestado “isto não é a Ponte”, referindo-se ao processo vivido atualmente. Este mal-estar provocou por parte de alguns profissionais o abandono do Projeto, “não resistiram e foram embora”, vem provocando nos que ficaram no caso de AM e ET – sentimentos de desencanto e também doença físico-psicológica (ambas estão nos últimos meses em processo constante de infecções, manifestações de depressão, etc). A duas remetem em vários momentos que no tempo do “Zé” não era assim, que ainda estão ali porque se sentem responsáveis, mas não sabem até quando vão “agüentar”. Pois viajam mais de 30 km para trabalhar na escola, sendo que existem outras próximas às suas residências, onde poderiam trabalhar, mas estão na *Ponte* pelo e com o *Projeto*. Durante os momentos as entrevistas com as duas professoras sentimentos de indignação e choro se manifestavam, pediam desculpas em alguns momentos...

Essas professoras com a solidariedade de outras(os), bem como dos alunos que vivenciam a escola há mais tempo e também os pais, vêm tendo um papel importante na garantia da continuidade do Projeto.

Aliás, os pais são e foram desde o início parceiros e cúmplices da *Ponte*. Ao falar sobre esse processo, Pacheco diz que sabia que não podia contar inteiramente com os professores, pois segundo ele “(...) vinha já de muitos insucessos, vinha já de muita desilusão, como toda a gente que tenta fazer revolução. Eu cheguei ao ponto de correr riscos de vida noutras escolas, não estou exagerando, (...) porque o

maior aliado do professor é o outro professor e o maior inimigo do professor que faz diferente é o outro professor”.

E manifesta ainda,

Eu vinha já com uma experiência de insucesso acumulado, e sabia, esse foi um dos fatores que posso ressaltar, de o projeto começar a resultar .. eu sabia que não podia encontrar grandes aliados entre os professores. ... pode ser muito exagerada essa afirmação, mas ainda hoje, isso acontece em relação a outras escolas. Onde eu poderia encontrar? Nos pais. (...) e, portanto, eu tinha era uma estratégia, muito pouco consciente, devo dizer, era mais da formação experiencial que me sugeria tal estratégia, eu hoje falo em estratégia, na altura falava de sobrevivência. E nessa altura eu não posso dar a entender que estou a fazer diferente aos meus colegas de profissão, porque se eu disser ou fizer algo diferente eles vão acabar comigo outra vez, com o que eu faço e comigo, como fizeram com muitos outros. (...) Eu não tenho vocação para o martírio, portanto, não queria passar por essa situação e *fiz uma espécie de conspiração*, com os pais e com os professores que queriam. (grifos meus)

Foi essa a aposta: “Então foi assim, convoquei os pais, esse convocar nessa altura, uma estratégia também, não de sedução, mas de co-responsabilização, os pais são pessoas inteligentes. Temos que tratar como tal e não servimo-nos deles”. E, “(...) Depois com os professores que queriam e, sobretudo, este foi outro grande fator, com os professores de outras escolas, que também queriam, foi daí que nasceu a idéia de formar círculos de estudos e aqui está outro fator (*estou agora a enunciá-las, muito caóticas...é como sai*), criamos círculos de estudos em que reuníamos professores de várias escolas da região e onde a formação de professores acontecia” (PACHECO, 2006 – grifos do entrevistado).

Parece-me que há aqui a presença do desenvolvimento do projeto através do recurso da formação em contexto, em detrimento, nas palavras de Pacheco de um processo de formação académica insuficiente para dar respostas aos desafios da escola, “(...) Porque outra não existe, aquela que era feita nas universidades era inútil, a que hoje se faz nas universidades é praticamente inútil, eu continuo a dizer o mesmo e posso discutir isso com quem quiser, sem presunção, sem presunção” (Ibidem). Tal processo desencadeou a formação de círculos de estudos que permitia, na visão de Pacheco, “(...) analisar criticamente o que fazíamos e permutar, tocar uma formação solidária, mutualista, tudo aquilo que íamos fazendo e pensando sobre aquilo que fazíamos, portanto, *a teoria esteve sempre presente*” (Grifos meus).

Evidencia-se nessa narrativa a presença da construção do Projeto em um dos seus alicerces, a fundamentação teórica. “A *fundamentação* do projeto foi fundamental, a fundamentação foi importante porque *foi por aí que a autonomia desse projeto começou*”. Outro aspecto destacado por Pacheco que merece atenção foi o caráter de clandestinidade da experiência, pois o Ministério da Educação não tinha “controle” e “conhecimento” da mesma, “(...) *Foi por uma certa clandestinidade com os pais, pela fundamentação e pela sedimentação de uma cultura, muito lentamente; penso que a primeira fase foram dez anos de sedimentação da solidariedade, da responsabilidade, da autonomia*” (PACHECO, 2006 – grifos meus).

Na compreensão de BLNT (2006), o que vem dificultando a existência do projeto é a desconfiança, questões de ordem política, entre outras.

(...) em minha opinião o que mais dificulta esse projeto... tudo o que é diferente ... há uma desconfiança, *o que dificultou ao longo desses anos esse projeto tem sido a desconfiança, mais das pessoas de fora, pessoas que não querem compreender esse projeto, pessoas que espionam e não querem acreditar*, e outras por *questões políticas* e isso já ultrapassa isso me ultrapassa, mas que influencia, tem influenciado ao longo dos anos a manutenção da escola, o que eu considero é que o José Pacheco ao longo desses anos todos foi lutador lutou; por esse projeto, era vista como uma escola ideal, escola eficiente ...falavam Escola da Ponte, ui Escola da Ponte – ou é amada ou é odiada. Portanto, ela consegue desenvolver os dois pólos para fora na educação: o ódio e o amor. (Grifos meus)

Acha-se presente também a resistência aos processos de mudança, bem como é vista ou percebida a imagem que algumas pessoas tem em torno da escola, na sua compreensão esta dimensão é assim percebida:

Portanto, o que eu acho é que é assim, por ser diferente pode desenvolver ódio ou amor, depende da pessoa e da capacidade da cultura da mudança. Essa escola é completamente diferente, inverte toda a lógica das escolas tradicionais, não há mais o saber, acho que não há meio termo mesmo, e às vezes não tem com o que os conhecem e questionam, mas questionam por questionar, porque é diferente e o que é diferente é muito difícil, também nós estamos num país muito tradicionalista e é muito difícil mudar. (BLNT, 2006)

Em meio aos aspectos que dificultam, BLNT (2006) aponta também os aspectos que facilitam e, que passam pela paixão de estar vivendo um projeto desta natureza, diz ela:

Agora, o que que apaixona, apaixona ... – é tudo isso não ser feito ao acaso, é muito bem pensado, vai beber a várias fontes, Paulo Freire, Freinet, Dewey, Decroli, e, vai beber a várias fontes, e o mais apaixonante

disso tudo, é quando nós, quando estudamos esses pensadores eu vejo tá aqui... uma coisa da Ponte, tá aqui outra coisa da Ponte. Portanto, bebeu a várias fontes e juntou tudo e formou ao longo desses anos foi aperfeiçoando, foram criando e mexendo, é claro...e sofreu mutações...agora o apaixonante é isso, nós percebemos que há várias teorias que estão nos livros e que nós conseguimos colocar aqui em prática e percebê-las.

Aparece nessa fala o que podemos chamar de ideologia educativa do projeto como algo que ajuda no comprometimento com o mesmo, que faz querer estar nele, a possibilidade de compreender à luz das teorias o que desenvolvem na prática, diz ela ainda:

Porque quando nós estudamos... a dificuldade é de perceber como vai colocar na prática,... há essa questão que me passa pela cabeça e que realmente é possível... é claro que tem muitas imperfeições, é claro que precisa melhorar muita coisa, é claro e evidente, mas tudo isso é muito exigente. *Mas eu que queria dizer é que nada é ao acaso, nada é ao acaso.* É tudo explicado pedagogicamente, que é interessante, coisas que muitas questões da escola tradicional não há explicação, ninguém sabe porque que tem que usar o manual, porque tem que ter a tal coisa, o professor não explica, tem que ser, tem que escolher o manual e ponto final, os pais querem o manual, os pais pagam o manual, as diretoras ... não há esse questionamento. Aqui se inverte tudo, o conhecimento (...). (BLNT, 2006 – Grifos meus)

Na seqüência desse diálogo/entrevista pergunto se além de inverterem a lógica da escola tradicional, conseguem ver/perceber que isso acontece. BLNT observa a importância desse conhecimento para os pais, como algo que contribui na compreensão do projeto, o que por consequência ajuda na constituição do mesmo.

A justificação – porque. *E isso para os pais é muito importante, explicar o porquê, o porquê de determinadas práticas,* e o que acontece quando os pais metem cá os filhos pela primeira vez, há pais que adaptam facilmente e mesmo não conhecendo muito bem não têm grandes dúvidas. Agora há aqui pais que não percebem, e querem perceber, depois entram em stress, porque é normal, eu compreendo perfeitamente (...) naquela reunião onde um dos motivos foi a alfabetização os pais precisam muito perceber, porque eles têm dificuldade de compreender uma escola que foi diferente do que aquela que eles freqüentaram. Portanto, acho que há por parte dos pais muitas dúvidas, mas ao longo do tempo vão desaparecendo naturalmente. Muito por causa do papel do professor tutor que está cá, há uma aproximação que explica e conversa, e vai mostrando e é esse laço do professor tutor com a família que vai fortalecendo os laços de confiança e de perceberem a lógica que nós trabalhamos.

O discurso de BLNT traduz a importância de saber os porquês, do diálogo como instrumento de aproximação entre escola, projeto educativo, aluno e família. A confiança dos pais na escola ao perceberem a lógica em que a mesma trabalha, o

papel do professor tutor em estar disposto a esclarecer os porquês de tal prática e estabelecer laços.

Contudo, nem todos os profissionais que na escola trabalham percebem o projeto dessa forma, na visão da Auxiliar Educativa TRS a experiência que vem vivendo na Escola da Ponte tem sido uma desilusão. Quando perguntada sobre os motivos que a levaram (como e porque) a trabalhar na escola, respondeu-me:

Enfim, eu vim cá parar porque na altura eu trabalhei como animadora, entretanto fiquei desempregada e tive que trabalhar. Foi coincidência eu vir aqui para a Escola da Ponte. Vi um anúncio que precisavam de uma auxiliar vir para a Escola da Ponte, poderia ser para outra qualquer. Mas eu já conhecia a Escola da Ponte, já conhecia a escola como animadora social e educativa, que é a minha profissão. Eu já tinha vindo cá na altura do Prof^o José Pacheco. Quando ele ainda estava cá a dar aulas. (MTS, 2006)

Ao ser questionada sobre como foi conhecer o projeto/escola sem estar na condição que hoje ocupa e como é estar no projeto/escola, demonstra sua desilusão:

É assim, para mim foi uma desilusão, de quando eu vim para cá e agora foi uma desilusão. O que eu pensava, o que eu idealizava da Escola da Ponte, aquilo que vi há oito anos, mais ou menos, é completamente diferente daquilo que nós temos, mas completamente, é outra, é o oposto. Em termos de organização, em termos daquilo que é o projeto da escola, porque uma coisa é ver o que está no papel, outra coisa é ver aquilo que realmente é e encontramos aqui. (MTS, 2006)

Peço-lhe para falar mais, então me diz:

Eu achava que funcionava, dentro dos espaços, e eu vim cá, não me lembro de ver... os miúdos estavam todos dentro do espaço. E não me lembro de ver e, nós tivemos cá muito tempo, umas duas horas mais ou menos e, não vi um miúdo a passar de um lado para o outro, a passear cá fora. E neste momento, nós percebemos miúdos que andam a passear cá fora e pedimos para ir para dentro do espaço e eles não vão. Isso nessa altura não vi, é uma verdade que vir como visita também não é. Uma coisa é vim conhecer o Projeto da Ponte, outra coisa é vivê-lo. Pra mim foi uma desilusão, foi uma desilusão a perceber-me do que realmente era a Escola da Ponte.

Então, solicito-lhe para descrever algumas situações em que isso acontece e que provocam esse sentimento de desilusão,

Por exemplo: no relacionamento inter-pessoal, mesmo entre os adultos e as crianças, entre adultos e entre crianças. Parece-me que o relacionamento entre adultos ... acho que é uma hipocrisia muito grande aqui dentro. É, porque assim, eu acho que há uma divisão... eu estive em outras escolas e

havia divisões e achava que aquilo nesse projeto não aconteceria, né. Ainda mais com a facilidade que eles têm agora de escolher as pessoas. (...) eles aqui formam muito grupo e dizem, estás comigo ou estás contra mim. É acontece muito. Uma coisa que eu achava... e eu estou farta de dizer às minhas colegas é que eu estava nas outras escolas noutra posição, não é. Era tratada como se fosse professora. E nunca vi nenhuma colega minha que tivesse na mesma situação que eu a falar para as auxiliares, que nesse momento é a minha função, como uma pessoa inferior.(MTS, 2006)

Enfatizando essa relação “hierárquica” entre as auxiliares e os professores, afirma: “E aqui isso acontece, e aqui isso acontece. Há muita gente que nos trata puro e simplesmente como empregadas de limpeza, tudo bem, nós somos, nossa função também é essa, porque quando há jeito, estão a exigir de nós outras coisas sem ser empregadas de limpeza. Então fazem uso disso” (TRS, 2006).

No contexto do convívio com as crianças manifesta-se:

E em relação às crianças acho que eles estão... ninguém os controla. Ninguém os consegue controlar, acho que são crianças que...acho que lhes foi inculcando a idéia do excesso de liberdade, não lhes foi dada a noção de que temos liberdade, mas temos responsabilidades também, porque eles têm muita liberdade e responsabilidade não têm.

Continua exemplificando,

Como a idéia do lixo, antigamente falava... quando estive cá e... , um professor via lixo lá fora não mandavam, apanhavam-no, as crianças viam e apanhavam. Neste momento passa-se olhando, está o lixo no chão e as pessoas fazem de conta que não vêem e as crianças fazem de conta que não vêem e atiram para o chão e são as auxiliares que tem de ir lá apanhar. Isto há uns anos atrás não acontecia, isso há uns anos atrás as pessoas incentivavam mesmo os miúdos. Primeiro não se joga isso para o chão, vai logo por aí. E depois, se eventualmente tivesse ali alguma coisa, as próprias crianças cobravam, era uma educação diferente. Neste momento eles têm uma liberdade muito grande que não tem nas outras escolas, mas não sabem gerir a liberdade que têm.

É possível dizer que há a presença na fala de TRS do que Pacheco e outros protagonistas da Ponte vêm denominando de crise. Especialmente em relação ao modo de estar das crianças na escola, bem como ao modo de estar e de se relacionar dos professores. A presença de certo clima de *licenciosidade* ronda a Ponte; os momentos de observação permitiram também perceber este movimento, notadamente, dos alunos que portam algumas características de necessidades especiais. Pude perceber tal situação em três ou quatro casos, dos que estão na *Primeira Vez* na escola, situação que me parece natural em todo processo de iniciação, bem como de um grupo de professores novos na escola e que, como já

me referi em outro momento, questiona os valores, princípios e o modo de organização pedagógica da *Ponte*. Ao mesmo tempo, há a presença viva dos princípios do projeto no fazer de outros professores e funcionário.

Por outro lado, para outra Auxiliar Educativa, Dona HLN, estar na Escola da *Ponte* tem outras representações. D. HLN veio para a escola em função da condição de desempregada em que estava¹³², e que por identificar-se com o Projeto investiu nas condições para ali poder estar. Dentre elas, terminou o ensino obrigatório aos 44 anos, fez formação durante os sábados, entre outras coisas. D. HLN faz questão de dizer: ‘Eu me identifico mesmo com o projeto da escola, as minhas colegas têm opiniões diferentes de mim, daquilo que eu posso perceber. Até mesmo uma delas já pediu transferência para outra escola porque não se identifica com a maneira como eles trabalham com as crianças, já é mais no diálogo’ (D. HLN, 2006).

Ao ser questionada se já havia trabalhado em outras escolas e se percebia diferença entre elas e a *Ponte*, D. HLN afirma:

Eu já, e é uma diferença muito grande na maneira como se trabalha. A maneira até como eles lidam uns com os outros. Não quer dizer que sejam melhor que os outros, mesmo aquilo que é um problema, um menino mais agressivo, que traz a agressividade de casa, não é, eu percebo que ele pode ser o primeiro a ajudar. Se em algum minuto ele era o problema, agora ele está ali a ajudar, a tentar, a resolver o problema. E eu nas outras escolas... olha, eu já trabalhei em outras três escolas, aqui em Portugal nós temos os agrupamentos, uma escola mãe e essa escola mãe... outras escolas. Eu por exemplo, trabalhei na escola mãe, e essa escola mãe tem mais 14 escolas e depois eu estava lá e quando precisavam de uma funcionária para as outras eu estava lá... então eu trabalhei em escolas com muitas carências, crianças que vêm de bairros com muitas dificuldades... os comportamentos no intervalo, nos recreios... E a maneira como eles aqui lidam ... os professores, mesmo as crianças inter-ajudam e é muito diferente, é muito, muito! Noutra escola quando há uma luta – eh! Incentivam a luta ... e aqui não, como eu falei, o miúdo que até traz problemas e que às vezes nos dá muito problemas, ele naquela hora é solidário, tenta até partilhar uma palavra de conforto (...).

Destaca, especialmente como diferença entre a *Ponte* as outras escolas em que trabalhou duas dimensões: a das relações inter-pessoais e do processo de aprender, neste caso, a alfabetização. Em suas palavras: no campo das relações humanas e das suas atribuições na escola descreve:

(...) aqui e em outra escola qualquer é estar a atender às necessidades da criança, a manter o espaço limpo, cada um tem o seu espaço para limpar,

¹³² Trabalhadora no ramo têxtil (costureira) que diante da abertura para o mercado chinês, por exemplo, teve que procurar outro lugar para trabalhar.

as salas, as casas de banho, cada um tem o seu espaço... eu pra mim é isso que eu percebo nesta escola, que nós estamos mais em contato com as outras crianças, e somos educadores... nós podemos ver um professor a limpar um vomitado que um menino vomitou, um xixi que um menino fez e vemos uma funcionária a ajudar a educá-lo, claro que não ensinamos nem a ler e escrever, nem a matemática, pronto. Mas também no recreio se educa; se educa o comportamento, como é que pode ser, como é que pode estar, o saber estar e o saber ser, não é. Isso é a cidadania que a escola (...). (D. HLN, 2006)

Em relação ao processo de aprendizagem,

(...) é a maneira como as pessoas trabalham com os miúdos também, mesmo a maneira de aprender também, tem meninos como eu que estão muito, muito dentro do que eles aprendem, sou bastante atenta e muito curiosa e isso também me ajuda a perceber mais, mas eles aprenderem a ler uma frase, então se eles começam... amanhã – ah! eu vim... eles aproveitam aquela frase e escrevem a frase e aprendem ali a ler uma frase... pronto. Em outras escolas é LA – LE ...A – AI ... pronto, é diferente.

Descreve ainda um caso com uma das crianças/aluno que não se adaptou em outras escolas,

(...) aliás foi aqui que um miúdo (que eu trabalhei nessa escola) e esse menino ia para a escola sempre e nunca ia para as aulas, o BRL ... ele veio pra cá. Nunca faltou uma aula, nunca faltou dia nenhum ... ele foi para o Porto, estava muito atrasado ... e aquele menino pra mim é um exemplo. Ele foi para o Porto e está aqui outra vez, ele não conseguiu se adaptar naquela escola e mesmo com a idade demais para estar aqui, ele ... voltou pra cá e já trouxe mais colegas dele. Agora, há mais ou menos duas semanas... ele conheceu-me e nós falamos... - estás a se adaptar bem... - é dona HLN, nós aqui respiramos, é mais fácil de aprender, estar no espaço não é assim uma massada, uma chatice, é muito bom estar aqui nesta escola (...). (D. HLN, 2006)

E, continua:

E ele realmente falou que aqui se respira e se tem mais liberdade. E depois são crianças que aprendem a cidadania, não é. Escola nenhuma eles com 8 ou 6 anos não sabem escrever uma ata, uma assembléia, uma convocatória ...Eu sei que tudo tem um tempo e que eles vão ter tempo para aprender isto. Mas se começar desde pequeninos a terem acesso a esse tipo de coisa... eu acho que é muito mais fácil eles viverem e enfrentarem o futuro.

Descreve também outra situação em que a aluna não se adaptou na Ponte e se transferiu para outra escola. Pergunto-lhe ainda como aprendeu esse projeto, se teve cursos, reuniões ou algo desta natureza. Diz-me: “Não, eu acho que eu já tinha de estar escolada. Como eu sou a mais nova aqui, mais nova não na idade, portanto em tempo de serviço eu sou a mais nova. Portanto, quando não há interesse não se

conhece, pronto... eu sou muito curiosa... então eu fui a Internet fazer a pesquisa (...). Insisto na questão: e as reuniões...?

Não, nós não temos e era isso que eu ia falar. Eu acho que nós somos um pouquinho culpadas, nós funcionárias ... eu estou a tentar, portanto, eu já tenho tomado algumas atitudes que eu não sei se as minhas colegas estão muito de acordo, eu penso que não. Elas não estão contra mim, mas elas acham que é perder tempo. Eu digo: água mole em pedra dura, tanto bate até que fura. E eu vou muito por aí. Nós somos um pouquinho postas de lado, mas talvez por culpa nossa, talvez por culpa dos antigos funcionários que já estavam aqui, que era limpar e pronto. (D. HLN, 2006)

E argumenta,

Mas eu acho mesmo que nós funcionários temos mesmo que ocupar o nosso lugar. De participar em reuniões, de estar mais atentas às coisas que se passam. E nós não nos envolvemos, não é que nós não somos comunicadas, nós somos, e depois se tem alguém que vem também, pronto. (...) Eu acho muito importante... e eu tenho perguntado ao Prof^o Paulo Topa, mas nós temos que ter conhecimento das coisas que nós temos, é muito necessário saber o que se passa aqui na escola. Há coisas e coisas, mas há coisas que nós temos que ter conhecimento para poder informar, quando alguém nos vem perguntar e nós não sabemos informar, o que é que vamos transmitir pra fora? Afinal, elas estão sem estar, não é. (D. HLN, 2006)

Compreender o processo e o projeto, identificar-se ou não aparecem como condições essenciais e fulcrais para a existência do projeto.

Outro aspecto que merece destaque se refere ao papel que o líder (agora reformado/aposentado) poderá ter ao não fazer parte oficialmente do quadro de professores. Sobre isso, diz Pacheco ao ser questionado do papel que teria para a continuidade do Projeto uma vez que já não se encontra mais como professor da *Ponte*: (...) Eu vejo com uma *tutela externa*, eu digo que sim, que sem querer ainda sou uma eminência parva, eu tenho um grande poder e sei que tenho, sei que tenho. Não quero usar na prática, porque as pessoas têm todo direito de definir os seus destinos, mas intervenho se for preciso, e te garanto que isto não acaba”(2006 – grifos meus). Essa forma de ver o papel de líder e da tutela externa (assessor externo) é denominado por Leite (2003, p.128) como *Amigo Crítico*¹³³, aquele que

¹³³ Sobre isso ver: LEITE, Carlinda. Para uma escola curricularmente inteligente. Porto: ASA, 2003. (A autora associa a “expressão escolas inteligentes à ideia de organizações que aprendem, que facilitam aprendizagem dos seus membros e que continuamente se transformam, que considera corresponder à meta expressa pelo “projecto de gestão flexível do currículo. Neste âmbito, o papel de *amigo crítico*, não pode corresponder ao de “uma figura que transporta para o grupo e para a análise uma visão distanciada, mas ampla e comprometida das situações, e um permanente questionamento dos

desempenha o papel no assessoramento para o desenvolvimento das “escolas curricularmente inteligentes”. Tal papel vem na direção de um processo que não apenas pretende desocultar e compreender, mas compromete-se em contribuir para a transformação das práticas.

A autora preocupa-se em destacar que essa dimensão do papel do “amigo crítico” não deve corresponder à perspectiva do especialista “técnico” em que tem uma autoridade na produção da mudança e aquele que traz ou transporta para a escola sua análise e visão distanciada, mas de um modo em que se reconhece que o especialista tem um papel importante a desempenhar, contribuindo com a escola e os seus agentes no sentido de refletir as situações para que possam tomar as suas próprias decisões. É nesse quadro explicativo que podemos vincular o papel deste protagonista (Zé Pacheco) na continuidade do Projeto *Fazer a Ponte*.

5.2.3 Da clandestinidade à visibilidade: a visibilidade como condição para manutenção do projeto

Conspiração, clandestinidade, visibilidade, conhecimento, consciência política e social da função da escola parecem ser ‘ingredientes’ que fizeram parte das condições que estiveram ou estão na base de projetos educativos emancipatórios, neste caso, o Projeto *Fazer a Ponte*. Neste item a visibilidade ganha lugar no dialogo desta tese.

A visibilidade, que colocou a Ponte do *podium* e ao mesmo tempo no risco de queda, se apresenta como uma das dimensões/condições que contribuíram ou não na constituição do Projeto. Na seqüência da conversa (entrevista) com Pacheco (2006) aparece um fato que ele diz se dar conta, ou seja, “A Ponte concretizou essa mudança de paradigma sem que eu tivesse apercebido, só me apercebi em meados da década de 80 quando *pela primeira vez* me pediram, não foi um convite, foi um pedido para eu ir falar sobre a Ponte, eu lembro que foi a Paris”.

E continua:

aspectos em jogo”, isto é, o amigo crítico tem como função básica de assessoria externa ajudar a escola e os seus agentes a reflectir sobre as situações para que possam tomar as suas próprias decisões).

Foi em 86, e eu lembro que foi com a Luiza Cortesão, essa gente toda que eu não conhecia, só conhecia de nome e sentia muito .. porque ... eu lembro-me na viagem ... estar a pensar o que é que eu vou dizer, o que é que eu vou inventar, eu imaginava a Inglaterra, a Alemanha a falar, eram doze países da União Européia, na altura era a Comunidade Económica Européia, e Portugal tinha aderido naquela época (Portugal e Espanha) então era o primeiro encontro dos chamados Projetos de Referência Europeus, do básico do fundamental, e quando vieram me convidar eu ...pô, mas há tantas escolas em Portugal, mas é a vossa, e eu disse:- não, ouve aí qualquer engano... *Foi a partir daí, isto foi um BOOM*, para todo mundo praticamente, aliás, fomos mais depressa conhecidos no mundo primeiro, na Europa do que em Portugal. Em Portugal somos pouco conhecidos e muito atacados. (*Ibidem.*; 2006 – Grifos meus).

Entre os anos de 1988 e 2004 várias (em média 14) obras foram publicadas tendo por referência a Escola da Ponte. Entre elas encontra-se a do brasileiro Ruben Alves, intitulada “A escola com que sempre sonhei...” que trouxe para o Brasil a visibilidade deste Projeto, embora, como diz Pacheco “numa visão literária e romântica”, mas que teve um forte impacto no conhecimento e reconhecimento da experiência, servindo a obra como referência também no campo académico.

Além das obras, outros espaços de visibilidade foram a participação dos professores da Ponte em congressos, encontros e atividades dessa natureza; os artigos publicados a partir de 1978 em jornais, revistas, periódicos e outros meios. Entre eles podemos citar: NOESIS; Entre-Margens; O Professor; FORMA; Espiral; Educação; Rumos; Boletim “Projecto”; Correio Pedagógico a Página da educação; Território Educativo; Jornal de Notícias; Primeiro de Janeiro; Comércio do Porto; O Público; Visão etc. No Brasil: Carta na Escola (fev. 2007) sob o título “José Pacheco – O arquiteto da Ponte”. Bem como reportagens na TV, na rádio e em sites educativos. Em Portugal, a título de ilustração, em 2001, a TV SIC divulga a experiência em cadeia nacional, em reportagem com tempo significativo, em torno de 10 minutos, caso inusitado, ao se tratar de escola como notícia positiva.

Esta dimensão/condição, a da visibilidade, apresenta-se como um fator que contribuiu na constituição, reconhecimento e permanência do Projeto, e ao mesmo tempo, resultou ou ainda resulta na produção de um sentimento de *inveja* nas palavras de Pacheco, e de BLNT. Nas palavras de BLNT (2006) “(...) a Ponte é amada e odiada. Portanto, ela consegue desenvolver os dois pólos para fora, na educação, o ódio e o amor”.

5.3 O Projeto como 'Ponte': a sustentação da travessia

*Fazer a Ponte*¹³⁴ (Projecto Educativo, maio de 2003) traz seis *Princípios Fundadores* do seu projeto. A saber: Sobre os valores matriciais do projeto; Sobre alunos e currículo; Sobre a relevância do conhecimento e das aprendizagens; Sobre os orientadores educativos; Sobre a organização do trabalho e; Sobre a organização da escola.

Relativamente aos *valores matriciais do projeto*, alguns princípios ganham destaque, embora todos componham de forma orgânica o processo educativo. O primeiro deles - a intenção de ser uma equipe coesa e solidária, bem como de agir intencionalmente e ter uma ação educativa da qual todos tenham clareza e a assumam. Esse princípio, o da equipe coesa, compromisso vivenciado ao longo desses anos, hoje se encontra fragilizado. De uma equipe em torno dez professores/educadores até o início dos anos de 2000, hoje a escola conta com quase quarenta professores/educadores. Tal situação, conquista do processo de alargamento do primeiro para o segundo ciclo, provocou e vem provocando uma configuração diferenciada do que até então a escola vinha tendo. “De uma equipa, hoje temos grupos”, diz Pacheco (Entrevista, 2006).

Desses quarenta (até fev. de 2007), duas professoras atuam na escola há mais de 15 anos, outras duas entre 08 e 10 anos, um está no quarto ano de experiência e outra no terceiro. Os demais, se situam num espaço/tempo entre 0 a 3 anos.

O que implica uma mudança desta natureza num projeto educativo? Fragilidade é o termo que neste momento compreendo ser capaz de representar esta situação. Fragilidade que produz desencontros, intrigas e posturas que vêm de encontro ao projeto educativo da Ponte. Professores que embora saibam (não significa conheçam e concordem) da existência de um trabalho diferenciado, que

¹³⁴ EBI Aves/S.Tomé de Negrelos – Escola da Ponte/ Projecto Educativo/maio de 2003.

ouvem ou já ouviram falar desta escola, vão para ela trazendo (na sua bagagem) as representações da cultura da escola tradicional. Outros estão ali porque precisam trabalhar (diante da escassez de emprego em Portugal), dizia uma auxiliar educativa, que discorda da maneira como a escola se organiza.

Professores que não aceitam ter que pedir a vez, *levantar a mão*, para falar, pois tal atitude representa a perda de sua autoridade. Dizem que trabalham mais que os demais professores da rede pública portuguesa, pois o trabalho nesta escola envolve todos os dias da semana. Como dizia BLNT durante entrevista “A Ponte é uma relação de amor e ódio” (BLNT, 2006), referindo-se aos sentimentos que esta experiência tem gerado ao longo de sua história.

Tais movimentos revelam uma das faces que se tem chamado de *crise da Ponte* (que será explorada no decorrer deste capítulo e nas considerações finais).

Os princípios que estão por ora fragilizados no contexto da equipe são vistos no projeto educativo como:

[...] os principais ingredientes de um projecto capaz de sustentar uma acção educativa coerente e eficaz. 2 – A intencionalidade educativa que serve de referencial ao projecto Fazer a Ponte orienta-se no sentido da formação de pessoas e cidadãos comprometidos na construção de um destino colectivo e de um projecto de sociedade que potenciem a afirmação das mais nobres e elevadas qualidades de cada ser humano. (Item 1- PROJECTO EDUCATIVO, 2003)

Há ainda a compreensão, no projeto da *Ponte*, de que a escola não é a mera soma de parceiros justapostos, organizados hierarquicamente, nem tampouco de atividades ritualizadas, fixas e descontextualizadas. Daí a vivência de todos em todos os processos. A concepção de escola para este projeto é dita a seguir, escola:

(...) – é uma formação social em interação com o meio envolvente e outras formações sociais, em que permanentemente convergem processos de mudança desejada e reflectida. – A intencionalidade educativa do Projecto impregna coerentemente as práticas organizacionais e relacionais da Escola, que reflectirão também os valores matriciais que inspiram e orientam o Projecto, a saber, os valores da autonomia, solidariedade, responsabilidade e democraticidade. (itens 3 e 4 - PROJECTO EDUCATIVO, 2003)

Em relação ao direito dos pais/famílias escolherem a escola/projeto para seus filhos, bem como ao direito da escola enquanto espaço público em propor para a

sociedade um projeto que julgue mais adequado à formação integral das pessoas, posiciona-se;

A Escola reconhece aos pais o direito indeclinável de escolha do projecto educativo que considerem mais apropriado à formação dos seus filhos e, simultaneamente, arroga-se o direito de propor à sociedade e aos pais interessados o projecto educativo que julgue mais adequado à formação integral dos seus alunos. – O Projecto Educativo, enquanto referencial de pensamento e acção de uma comunidade que se revê em determinados princípios e objectivos educacionais, baliza e orienta a intervenção de todos os agentes e parceiros na vida da Escola e ilumina o posicionamento desta face à administração educativa. (Itens 5 e 6 - PROJECTO EDUCATIVO, 2003)

É com essa clareza do papel da família bem como da escola, que o Projeto Educativo da Ponte vai se configurando e ganhando sua autonomia

As dimensões dos alunos e das experiências curriculares são vistas e tratadas a partir do pressuposto de que o ser humano é um sujeito único e irrepetível. Portanto, não há alunos iguais, em condições iguais, que aprendem da mesma forma e ao mesmo tempo, cultura esta herdada e ainda presente nos formatos escolares. Tal cultura pode ser representada pelas formas de organização do espaço, agrupamento de alunos e turmas, entre outras dimensões já conhecidas no campo da educação escolar.

Como a *Ponte* se modifica, como rompe com essa lógica naturalizada da cultura escolar?

A *Ponte* altera o espaço, constrói uma escola com base no Projeto denominado P3 - escolas de áreas abertas – elimina as salas de aula, aproxima os professores nos espaços, “nunca mais professores sozinhos em suas salas de aula”, diz Pacheco (2006), ao falar e criticar a organização das escolas em séries ou mesmo em ciclos, as salas de aula e a condição de monodocência dos professores. Nesta escola não há relação professor x turma, há relação professor x aluno, pois ao compreender que não somos repetíveis, não aceita “dar aulas” para todos, ao mesmo tempo como se de um só se tratasse. Questiona a idéia de aluno ideal, trabalha com a idéia de aluno concreto, e vê ainda a dimensão do que hoje está em ‘moda’ – o conceito de aluno especial – pois na *Ponte* todos são considerados especiais, já que não há ninguém igual a ninguém.

E também por isso, e por ter construído na escola um lugar onde todos se sintam acolhidos e respeitados na maneira de ser e estar, a Ponte recebeu nos

últimos anos um número elevado de crianças com diagnóstico de necessidades educativas especiais. Tal situação vem fazendo com que a escola não garanta na sua plenitude o que se propõe, pois não possui estrutura material e humana para dar conta dessa demanda social, produzindo assim, um processo de exclusão. Alguns autores/teóricos portugueses tecem críticas a essa situação denominando-a como reformatório. Pacheco (2006) em um dos encontros na escola, no espaço da *Iniciação Primeira Vez*, diante de uma situação à qual um aluno autista reagia num momento de, manifesta-se preocupado com tal situação, diz que a escola tem que rever o aceite de crianças com diagnósticos de necessidades especiais, pois não está conseguindo lidar satisfatoriamente com elas.

Parece paradoxal uma escola que se compromete com a efetiva aprendizagem de cada sujeito, que compreende o sujeito como um ser irrepetível, que procura respeitar o ritmo e o processo de cada um, não conseguir dar conta dessa situação. Mas seria realmente uma situação paradoxal, ou estaria eu não percebendo que, mesmo numa escola com essas características não se faz “milagres”. Que não é possível acolher a todos. Talvez pensar esta situação, em especial, a partir do próprio projeto da escola, como por exemplo, áreas abertas, onde todos transitam por todos os espaços, - como atender as especificidades de uma criança que não consegue conviver em ambientes coletivos¹³⁵?

São esses os desafios com que todo espaço público convive, muitas vezes dando respostas positivas, muitas outras não. Apesar deste foco, o da inclusão, não ser o centro da minha pesquisa, atravessa-a e me faz questionar se o fato de garantir pela Lei o direito de matricular-se nas escolas regulares efetiva a inclusão.

Voltando à pergunta que originou estas reflexões (Como a Ponte modifica, como rompe com essa lógica naturalizada da cultura escolar?) posso dizer que essa compreensão, percebida tanto nos momentos de vivência cotidiana, como pelas conversas (entrevistas) com os sujeitos envolvidos nesta pesquisa, pode ser corroborada pelo que indica o Projeto Educativo da Ponte ao se referir no capítulo II – Sobre alunos e currículo, aos alunos,

¹³⁵ Até o período em que estive inserida no trabalho de campo, esta situação gerou muitos conflitos e debates. Foi contratado um profissional com formação em psicologia para auxiliar nestes casos, além de um outro que ficaria à disposição dessa criança. A mesma passou a ser atendida no espaço de leitura/biblioteca, único espaço “fechado” criado para atender a uma demanda da Assembléia pela qual as crianças reivindicaram um local onde pudessem ler sozinhos, deitados ou de qualquer outra forma.

Como cada ser humano é único e irrepetível, a experiência de escolarização e trajecto de desenvolvimento de cada aluno são também únicos e irrepetíveis. – O aluno, como ser em permanente desenvolvimento, deve ser valorizada a construção da sua identidade pessoal, assente nos valores de iniciativa, criatividade e responsabilidade. – As necessidades individuais e específicas de cada educando deverão ser atendidas singularmente, já que as características singulares de cada aluno implicam formas próprias de apreensão da realidade. Neste sentido, todo aluno tem necessidades educativas especiais, manifestando-se em formas de aprendizagem sociais e cognitivas diversas. – Prestar atenção ao aluno tal qual ele é, reconhecê-lo no que o torna único e irrepetível, recebendo-o na sua complexidade; tentar descobrir e valorizar a cultura de que é portador ajudá-lo a descobrir-se e a ser ele próprio em equilibrada interacção com os outros – são atitudes fundadoras do acto educativo e as únicas verdadeiramente indutoras da necessidade e do desejo de aprendizagem. – Na sua dupla dimensão individual e social, o percurso educativo de cada aluno supõe um conhecimento cada vez mais aprofundado de si próprio e o relacionamento solidário com os outros. – A singularidade do percurso educativo de cada aluno supõe a apropriação individual (subjectiva) do currículo, tutelada e avaliada pelos orientadores educativos. (Itens 7 a 12 - PROJECTO EDUCATIVO, 2003)

E em relação ao currículo, diz que,

- Considera-se como currículo o conjunto de atitudes e competências que, ao longo do seu percurso escolar, e de acordo com as suas potencialidades, os alunos deverão adquirir e desenvolver. – O conceito de currículo é entendido numa asserção, conforme a sua exterioridade ou interioridade relativamente a cada aluno: o currículo exterior ou objectivo é um perfil, um horizonte de realização, uma meta; o currículo interior ou subjectivo é um percurso (único) de desenvolvimento pessoal, um caminho, um trajecto. Só o currículo subjectivo (o conjunto de aquisições de cada aluno) está em condições de validar a pertinência do currículo objectivo. (Itens 13 - 14 - PROJECTO EDUCATIVO, 2003)

Em documentário gravado em 2001 pela TV - “RCT” de Portugal, AM (professora da escola) ao ser questionada pela repórter como a Ponte dá conta do que prevê o currículo nacional, responde: “a Ponte tem por base o currículo nacional, porém não segue uma seqüência fixa, ... “ e, durante a entrevista diz:

A *Ponte* tem um currículo flexível (...) e se compreendemos que temos um currículo aberto, e que o currículo oculto é contemplado no dia-a-dia, é por aí que temos que caminhar e não ficar presos ao currículo nacional. É evidente que como referencial de ensino-aprendizagem temos que pensar no currículo nacional, mas também tem que pensar é como é que o currículo nacional, são as aprendizagens determinadas de alguma forma para um ciclo (...) como é que eu vou flexibilizar tendo em conta a autonomia, a cooperação (...) e sempre partindo daquilo que as crianças trazem da sua cultura própria para a escola. (AM, 2007)

No projeto educativo, a concepção de currículo da escola é assim marcada :

– Fundado no currículo nacional, o currículo objectivo é o referencial de aprendizagens e realização pessoal que decorre do Projecto Educativo da Escola. – Na sua projecção eminentemente disciplinar, o currículo objectivo organiza-se e é articulado em cinco dimensões fundamentais: lingüística, lógico-matemática, naturalista, identitária e artística. – Não pode igualmente ser descurado o desenvolvimento afectivo e emocional dos alunos, ou ignorada a necessidade da educação de atitudes com referência ao quadro de valores subjacente ao Projecto Educativo. (Itens 15 a 17 - PROJECTO EDUCATIVO, 2003)

Nessa direcção, os conceitos de conhecimento e aprendizagem são compreendidos não só na perspectiva cognitiva, pois englobam a dimensão afetiva, emocional, de valores e princípios. Especialmente, estes últimos, são aprendidos na convivência, no exercício cotidiano da escola, não há preleções de como ser autônomo, solidário e responsável pelos seus atos e pela convivência coletiva.

Esses conceitos são assumidos no documento tendo por base o que segue:

18 – Todo o conhecimento verdadeiramente significativo é autoconhecimento, pelo que se impõe que seja construído pela própria pessoa a partir da experiência. A aprendizagem é um processo social em que os alunos, heurísticamente, constroem significados a partir da experiência. 19 – Valorizar-se-ão as aprendizagens significativas numa perspectiva interdisciplinar e holística do conhecimento, estimulando-se permanentemente a percepção, a caracterização e a solução de problemas, de modo a que o aluno trabalhe conceitos de uma forma consistente e contínua, reelaborando-os em estruturas cognitivas cada vez mais complexas. 20 – É indispensável a concretização de um ensino individualizado e diferenciado, referido a uma mesma plataforma curricular para todos os alunos, mas desenvolvida de modo diferente por cada um, pois todos os alunos são diferentes. Os conteúdos a apreender deverão estar muito próximos da estrutura cognitiva dos alunos, bem assim como dos seus interesses e expectativas de conhecimento. 21 – A essencialidade de qualquer saber ou objectivo concreto de aprendizagem deverá ser aferida pela sua relevância para apoiar a aquisição e o desenvolvimento das competências e atitudes verdadeiramente estruturantes da formação do indivíduo; a tradução mecânica e compartimentada dos programas das áreas ou disciplinas curriculares em listas inarticuladas de conteúdos ou objectivos avulsos de aprendizagem não conduz à valorização dessa essencialidade. 22 – O envolvimento dos alunos em diferentes contextos sócio-educativos e a complementaridade entre situações formais e informais favorecem a identificação de realidades que freqüentemente escapam às práticas tradicionais de escolarização e ensino. 23 – A avaliação, como processo regulador das aprendizagens, orienta construtivamente o percurso escolar de cada aluno, permitindo-lhe em cada momento tomar consciência, pela positiva, do que já sabe e do que já é capaz. 24 – Acompanhar o percurso do aluno na construção do seu projecto de vida, tendo consciência da singularidade que lhe é inerente, impõe uma gestão individualizada do seu percurso de aprendizagem. A diversidade de percursos possíveis deverá no entanto acautelar o desenvolvimento sustentado do raciocínio lógico matemático e das competências de leitura, interpretação, expressão e comunicação, nas suas diversas vertentes, assim como a progressiva consolidação de todas as atividades que consubstanciam o perfil do

O papel dos professores nesse projeto/contexto educativo assume sentido e prática diferentes ou opostas aos da cultura da escola tradicional. A escola, ao questionar os valores e representações desse papel percebe que isolados ou “numa ilha de solidões”, nas palavras de Pacheco, os professores pouco podiam fazer com e pelos seus alunos e entre si, pois a monodocência, os horários estanques, as disciplinas engavetadas, não criavam espaços de encontro e de troca. Outra dimensão deste sentido é a compreensão de que o conhecimento não está centrado no professor como detentor e transmissor, mas nas relações sociais, na busca, na mediação e na autonomia dos educandos. Esta dimensão da autonomia dos educandos pode ser dialogada e compreendida a partir de Freire (2001, p. 65-67) ao dizer que ensinar exige respeito à autonomia do ser educando. Freire, ao destacar a dimensão da inconclusão do ser como um dos saberes necessários à prática educativa, argumenta que o respeito à autonomia do ser educando criança, jovem assim como dos adultos, se funda na mesma raiz.

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros (...) o professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgredir os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. (FREIRE, 2001, p. 65-66 – Grifos do autor)

Embora o Projeto em questão aponte para o que nos indica Freire, co-habitam tensionadamente neste contexto professores que vivem estes princípios e professores que os questionam, em especial, os professores mais novos na escola. Como já me referi anteriormente e mostra o quadro no capítulo I, atualmente, dos quarenta profissionais da escola, mais de 70% se encontram entre dois e três anos de trabalho na *Ponte*, dentre estes, há diferentes intencionalidades... os que estão na escola porque acreditam no projeto, os que estão aprendendo com e no projeto e os que o põem em xeque; uma vez que trazem consigo as representações da experiência anterior com forte sustentação na lógica da cultura da escola tradicional.

Tal percepção se baseia nas informações obtidas através das entrevistas, das conversas cotidianas informais, bem como na materialização das práticas pedagógicas percebidas nos momentos de observação direta da vida na escola. Esta última permitiu vivenciar situações em que alguns professores, ao negar os princípios do projeto, reproduziam a lógica acima citada – a da cultura da escola tradicional.

Tais situações e práticas docentes se tornavam evidentes ao não pedirem a vez para falar; ao “gritar” com os alunos em algumas situações; ao não compartilharem atividades e responsabilidades com os demais colegas de trabalho, entre outras. Na fala da Prof^a AM tal percepção se evidencia com mais clareza: “Isto não é a Ponte...” – dizia (AM, 2007), novamente apontando para o que vem se denominando de crise da/na Ponte.

Abaixo é possível visualizar o que a Ponte compreende como papel dos orientadores educativos,

25 – Urge clarificar o papel do profissional de educação na Escola, quer enquanto orientador educativo, quer enquanto promotor e recurso de aprendizagem; na base desta clarificação, supõe-se a necessidade de abandonar criticamente conceitos que o pensamento pedagógico e a práxis da Escola tornaram obsoletos, de que é um exemplo o conceito de docência, e de designações (como a de educador de infância ou professor) que expressam mal a natureza e a complexidade das funções reconhecidas aos orientadores educativos. 26 – Para que seja assegurada a perenidade do projecto e o seu aprofundamento e aperfeiçoamento, é indispensável que, a par da identificação de dificuldades de aprendizagem nos alunos, todos os orientadores educativos reconheçam e procurem ultrapassar as suas dificuldades de ensino ou relação pedagógica. 27 – O orientador educativo não pode ser mais entendido como um prático da docência, ou seja, um profissional enredado numa lógica instrutiva centrada em práticas tradicionais de ensino, que dirige o acesso dos alunos a um conhecimento codificado e predeterminado. 28 – O orientador educativo é, essencialmente, um promotor de educação, na medida em que é chamado a participar na concretização do Projecto Educativo da Escola, a co-orientar o percurso educativo de cada aluno e a apoiar os seus processos de aprendizagem. 29 – A formação inicial e não-inicial dos orientadores educativos deve acontecer em contexto de trabalho, articulando-se a Escola, para esse efeito, com outras instituições. 30 – Os orientadores educativos que integram a equipa de projecto são solidariamente responsáveis por todas as decisões tomadas e devem adaptar-se às características do projecto, sendo avaliados anualmente em função do perfil anexo. 31 – A vinculação dos orientadores educativos ao Projecto, que se pretende estável e contratualizada, deverá sempre ser precedida de um período probatório. (IV – SOBRE OS ORIENTADORES EDUCATIVOS, 2003 – Grifos meus)

Outra dimensão que merece destaque diz respeito à forma como a Escola organiza o seu trabalho. Novamente é possível dizer que a Ponte rompe com o que tradicionalmente a escola “naturalizou” como modos de organização do trabalho. De uma lógica centrada no professor para uma lógica centrada ou “gravitada” em torno do aluno, tendo por base a sua singularidade, o ritmo próprio e a sua autonomia. Na citação abaixo pode-se perceber como estes princípios são anunciados no Projeto, contudo, como já me referi em outros pontos deste trabalho, atualmente há uma fragilidade na vivência destes princípios; embora se façam presentes, em especial, nas práticas dos professores que compreendem e vivem há mais tempo na escola:

32 – A organização do trabalho na escola gravitará em torno do aluno, devendo estar sempre presente no desenvolvimento das atividades a idéia de que se impõe ajudar cada educando a alicerçar o seu próprio projecto de vida. Só assim a escola poderá contribuir para que cada aluno aprenda a estar, a ser, a conhecer e a agir. 33 – A dimensão do estar será sempre garantida pela integração do aluno na comunidade escolar onde conhecer e é conhecido por todos os pares, orientadores e demais agentes educativos. Os alunos e os orientadores educativos deverão contratualizar as estratégias necessárias ao desenvolvimento do trabalho em planos de periodicidade conveniente, assim como ser co-responsáveis pela avaliação do trabalho realizado. 34 – A especificidade e diversidade dos percursos de aprendizagem dos alunos exigem a mobilização e conseqüente disponibilização de materiais de trabalho e recursos educativos capazes de lhes oferecer respostas adequadas e efectivamente especializadas. Assim, não tendo sentido unificar o que à partida é diverso, impõe-se questionar a opção por um único manual, igual para todos, as respostas padronizadas e generalistas pouco fundamentadas e também a criação de guetos, nos quais se encurralam aqueles que, por juízo de alguém, são diferentes. 35 – A dificuldade de gestão de variados percursos individualizados de aprendizagem implica uma reflexão crítica sobre o currículo a objectivar, que conduza à explicitação dos saberes e das atitudes estruturantes essenciais ao desenvolvimento de competências. Este currículo objectivo, cruzado com metodologias próximas do paradigma construtivista, induzirá o desenvolvimento de muitas outras competências, atitudes e objectivos que tenderão, necessariamente, a qualificar o percurso educativo dos alunos. 36 – As propostas de trabalho a apresentar aos alunos tenderão a usar a metodologia de trabalho de projecto. Neste sentido, a definição do currículo objectivo reveste-se de um carácter dinâmico e carece de um permanente trabalho reflexivo por parte da equipa de orientadores educativos, de modo a que esse seja possível, em tempo útil, preparar recursos e materiais facilitadores da aquisição de saberes e o desenvolvimento das competências essenciais. 37 - O percurso de aprendizagem do aluno, a avaliação do seu trabalho, assim como os documentos mais relevantes por ele realizados, constarão do processo individual do aluno. Este documento tentará evidenciar a evolução do aluno nas diversas dimensões do seu percurso escolar. 38 – O trabalho do aluno é supervisionado permanentemente por um orientador educativo, ao qual é atribuído a função de tutor do aluno. O tutor assume um papel mediador entre o encarregado de educação e a escola. O encarregado de educação poderá em qualquer momento agendar um encontro com o professor tutor do seu educando. (V - SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO, 2003)

No que diz respeito à organização da escola, a convivência direta por mim experienciada (como pesquisadora) e do exame documental permitiram apreender a lógica que sustenta os processos de gestão democrática da Escola. Destaco novamente a Assembléia como um dos processos vividos e lugar de cidadania participativa, em que há um movimento de co-gestão da escola por parte das crianças (alunos), bem como um movimento de tomada de consciência do estar na escola. Neste processo não há porta-vozes, nem hierarquia dos que sabem mais ou dos que sabem menos, todos têm o direito à voz, a pronunciar-se, a criticar e a fazer encaminhamentos.

Em relação aos professores, o processo de co-gestão se organiza em vários momentos. Conforme orienta o item VI – nº. 24 do Projeto Educativo deve-se garantir: a) “A existência de um Coordenador Geral de Projecto, que assegure a permanente articulação entre os núcleos. b) A representação de todos os núcleos, através dos respectivos coordenadores, no Conselho de Gestão e no Conselho de Direcção”. Transcrevo a seguir o que o documento registra sobre a organização da escola.

39 – A Escola organiza-se nos termos do seu Regulamento Interno, de acordo com os seguintes pressupostos: a) Os pais/encarregados de educação que escolhem a Escola e adoptam o seu Projecto, comprometendo-se a defendê-la e a promovê-lo, são a fonte principal de legitimação do próprio Projecto e de regulação da estrutura organizacional que dele decorre, devendo o Regulamento Interno reconhecer aos seus representantes uma participação determinante nos processos de tomada de todas as decisões com impacto estratégico no futuro do Projecto e da Escola. b) Os órgãos da Escola serão constituídos numa lógica predominantemente pedagógica de afirmação e consolidação do Projecto e não de representação corporativa de quaisquer sectores ou interesses profissionais.(PROJECTO EDUCATIVO, 2003)

Destaco:

c) Na organização, administração e gestão da Escola, os critérios científicos e pedagógicos deverão prevalecer sempre sobre quaisquer critérios de natureza administrativa ou outra que claramente não se compatibilizem com o Projecto e as práticas educativas ou organizacionais que dele decorrem. d) A vinculação à Escola dos Pais/Encarregados de Educação e dos Educadores Educativos far-se-á na base de um claro compromisso de adesão ao Projecto e será balizado por este. e) Os alunos, através de dispositivos de intervenção directa, serão responsabilmente implicados na gestão corrente das instalações e dos recursos materiais disponíveis e, nos termos do Regulamento Interno, tomarão decisões com impacto na organização e no desenvolvimento das actividades escolares. 40 – Ainda que o futuro eventual alargamento do Projecto à educação pré-escolar e ao terceiro ciclo do ensino básico possa implicar, por razões de eficácia e operacionalidade, a sua sub-divisão em novos núcleos dotados da

necessária autonomia, que poderão inclusivamente funcionar em espaços distintos e integrados noutros estabelecimentos de educação ou ensino, a unidade e coerência do Projecto deverão ser sempre salvaguardadas, garantindo-se designadamente: a) A existência de um Coordenador Geral de Projecto, que assegure a permanente articulação entre os núcleos. b) A representação de todos os núcleos, através dos respectivos coordenadores, no Conselho de Gestão e no Conselho de Direcção. (VI – SOBRE A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA, 2003)

Assim como apontam autores como Canário (2006), Barroso (2005), Libanêo (2004) e outros que vêm tematizando a escola como foco de estudo ou “estudo da escola” enquanto organização, atentar para as formas de organização da mesma é condição necessária e indispensável para tentar percebê-la no seu conjunto, o que poderá contribuir para uma perspectiva crítica na descrição e análise dos seus processos, “(...) as estratégias dos atores e a sua ação organizada; micro-políticas; dinâmicas e relações de poder; modos e processos de liderança; cultura organizacional; etc” (BARROSO, 2005, p. 8). Tal dimensão parece estar presente nas reflexões que busquei ou estou buscando fazer em torno da *Ponte*.

Na seqüência deste capítulo procuro apresentar as percepções que tive/tenho em torno do que procurei investigar. Os subtítulos nascem das manifestações dos sujeitos envolvidos na pesquisa e que me inspiram a refletir.

5.4 A *Ponte* não inventou nada... a sustentação teórica, a ruptura: nem ciclos, nem séries, nunca mais o professor sozinho

A *Escola da Ponte*¹³⁶, em seus registros do que era no passado e do que está sendo no presente, diz que “era preciso repensar a escola, pô-la em causa”, pois a que existia não funcionava e os professores precisavam mais de interrogações do que de certezas. A história do presente registra que nessa escola “[...] todos trabalham com todos. Assim, nenhum aluno é de um professor, mas sim de todos os professores, nem um professor é professor de alguns alunos, é professor de todos os alunos”. Nessa dinâmica, os professores *rodam* pelos diferentes espaços de tempos em tempos, de modo a que possam trabalhar com todos. Para isso organiza-se em *Projetos*, divididos em *iniciação*, *transição* e *evolução*.

¹³⁶ Conforme documentação disponível na página on-line (www.eb1-ponte-n1.rct/indexfla.html) acessada em 26/04/05 e, posteriormente, no período de set./2006 a fev./2007 no decorrer do trabalho de campo.

Pacheco ao ser questionado sobre essa dimensão diz que a Ponte não inventou nada, apenas tentou pôr em prática o que alguns autores e teorias da Pedagogia Moderna já apontavam sobre como as crianças aprendem e como organizar a escola, como em outras atividades, entre eles Freinet, Freire e Dewey. É tendo por base tais contribuições e perspectiva que a escola trabalha com conceitos de autonomia, trabalho, cooperação, liberdade, democracia e outros.

5.4.1 As formas de agrupamento: tempo de estar todos juntos

De acordo com o documento *Fazer a Ponte*, a *iniciação* se refere aos alunos que entram para o 1º Ciclo da Ponte, no qual aprendem os rudimentos da leitura e escrita, numa abordagem pelo método natural. Além disso, aprendem a autonomia nas diversas áreas do currículo, a trabalhar em grupo, a ser gente.

A *transição* é o momento ou condição em que cada criança é capaz de ler e escrever com alguma correção, de efetuar cálculos elementares e de ajudar e ser ajudado. Caracteriza-se ainda pelo reforço do trabalho em grupo e da pesquisa, pelos quais os alunos aprendem a elaborar o seu plano individual.

A *evolução* caracteriza-se pela capacidade de trabalhar em grupo, de efetuar pesquisas, de fazer auto-planificação e auto-avaliação, bem como de dominar um determinado número de objetivos nas diferentes áreas do currículo. Os alunos passam a gerir autonomamente os seus tempos e espaços de aprendizagem – o que é designado por eles como “trabalhar em liberdade e com categoria”.

Essa forma de organização curricular indica uma das rupturas que este projeto faz em relação aos moldes de organização (estrutura, forma, corpo, vida...) da escola que herdamos, conhecemos e naturalizamos¹³⁷. Ao invés da divisão por série ou ciclos, há os agrupamentos que permitem aos alunos e professores circularem nos diferentes espaços. Busquei no decorrer das observações compreender como este processo se organiza, acompanhei com mais proximidade duas crianças, uma que estava na 2ª Vez e que fazia parte da iniciação (grupo de crianças em processo inicial de alfabetização) e um menino que estava na 1ª Vez na escola, mas que transitava entre dois agrupamentos, a iniciação e a transição.

¹³⁷ Sobre as formas de organização da escola, em especial da sala de aula e da disciplina, ver Dussel e Caruso (2003) *A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar*.

Ambas as situações representavam a concepção indicada nos princípios do Projeto que diz que cada criança é um ser singular, com ritmos e características próprios.

Para a primeira, estar na *Segunda Vez* com um grupo de crianças da *Primeira Vez* não representava reprovação, pois ela ainda não havia se apropriado dos rudimentos da leitura e escrita conforme prevê o perfil deste agrupamento. Assim que tal aprendizagem se efetivar, será grupada em outro lugar. Em outras situações ela trabalhava noutros grupos com crianças da 2ª e 3ª Vez. Assim como para o segundo aluno poder transitar entre dois agrupamentos era a forma de respeitar seus interesses e ritmo próprio. Este aluno havia passado por outras escolas (seriadas) onde tinha que ficar esperando seus colegas terminarem ou os professores passarem para outro conteúdo ou matéria, mesmo que já tivesse cumprido com as suas tarefas. Os seus saberes eram desconsiderados e a lógica de organização seriada não permitia que fosse adiante em outras atividades escolares, “tinha que esperar”, dizia ele.

Ao ser questionado sobre o que achava desta escola e se tinha diferença da outra, respondeu-me: “(...) na outra escola tinha de esperar os outros terminar em (...) nessa eu não preciso, eu tenho o meu plano de trabalho, aqui é mais fiche”.

Outra situação que rompe com os agrupamentos ‘homogêneos’ são as aulas de Educação Física e de Expressão Artística. Na primeira, os alunos se agrupam verticalmente, ou seja, encontram-se alunos de todas as idades e agrupamentos. Nas aulas que observei, foi possível perceber a viabilidade nesta forma de estar, há um processo que exige lidar com as diferenças, tanto em relação às características próprias de cada idade, como na lógica de organização do trabalho.

Entretanto, nas aulas de Educação Física presenciei uma prática pedagógica não tão bem articulada aos princípios da *Ponte*, mas que procurava constantemente vivenciá-los. Frequentemente o professor manifestava suas preocupações em estar sintonizado com a proposta da *Ponte*, dizia ter dificuldades, como por exemplo, organizar as atividades a partir do plano quinzenal e do dia, que tem na sua origem o interesse de cada aluno, em detrimento às especificidades da área; em ter, via de regra, que trabalhar em atividades que envolvem o fazer coletivo.

Na dimensão artística vivenciei o que denomino de ‘vida *no* e *do* projeto’ da *Ponte* com duas professoras (fizeram parte da Comissão Instaladora) e um professor

(ex-aluno de Pacheco); as primeiras com tempo de experiência na Ponte entre dez e doze anos e um sólido domínio do projeto e, o último, entre o grupo dos iniciantes e comprometido com o projeto.

5.4.2 *As formas de participação no processo de gestão da escola: crianças e professores como protagonistas*

Além dos três processos de organização curricular acima descritos, a Escola da Ponte conta com o que denomina de Instrumentos Pedagógicos. Tais instrumentos compreendem a participação direta das crianças e dos professores no processo de gestão da escola. São eles: Direitos e deveres, Assembléia de Escola, Comissão de ajuda, Debate, Biblioteca, Caixinha dos Segredos e Caixinha dos textos inventados.

Os direitos e deveres, considerados fundamentais pelos alunos, são decididos democraticamente todos os anos, e constituem-se numa lista¹³⁸, sendo essa uma das primeiras tarefas da *Assembléia da Escola*.

Outro instrumento considerado importante é a *Assembléia de Escola*¹³⁹, que busca promover a participação e o exercício da solidariedade. É *necessário compreendê-la e vivê-la em todo e qualquer momento*, indica o documento. E ainda, *na Ponte, cada criança age como participante solidário de um projeto de preparação para a cidadania no exercício da cidadania*.

A *Comissão de Ajuda* é constituída por quatro membros (alunos¹⁴⁰) da Assembléia, e tem a missão de “resolver os problemas mais graves que são colocados na Assembléia”.

(...) esta Comissão de Ajuda constitui um instrumento de auto-regulação e de responsabilização muito importante. As decisões da Comissão baseiam-se nos Direitos e Deveres que os alunos elaboram e se comprometem a respeitar. No fundo, se fosse um dos professores a tentar resolver o problema, seria uma vez mais a autoridade do professor e nunca a responsabilização dos alunos a funcionar. (www.eb1-ponte-n1.rcts.pt/indexfla.html - acesso em 26/04/2005)

¹³⁸ Conforme documento, a lista geralmente é muito grande, o que requer seleção que, através de debate, é adequada à *finalidade pretendida*.

¹³⁹ A Assembléia foi constituída há cerca de vinte anos.

¹⁴⁰ Dois deles são escolhidos pelos elementos da mesa da Assembléia, e outros dois, pelos professores.

O *debate*¹⁴¹ é o momento de discutir o que se fez durante o dia de trabalho. Envolve *jogos de perguntas e repostas, preparando-se as Assembléias*, porém não tem o carácter formal das mesmas.

Local de encontro e de procura de informações, este é mais um dos instrumentos pedagógicos: a *Biblioteca*¹⁴². Além desse espaço (...) *recorre-se por vezes às bibliotecas da autarquia, de familiares, de vizinhos ou de associações locais. E, como é evidente, os professores são também uma fonte permanente de informações, segurança, interrogações, afetos...*(www.eb1-ponte-n1.rcts.pt/indexfla.html - acessado em 26/04/2005).

E, por fim, existem os instrumentos pedagógicos denominados de *Caixinha dos Segredos e Caixinha dos textos inventados*. De acordo com o documento:

Como o objectivo dos objectivos é fazer das crianças pessoas felizes, foi instituída uma *caixinha dos segredos*. É aí que a pesquisa das almas inquietas (indisciplinadas?) começa. Na caixa de papelão, os alunos deixam recados, cartas, pedidos de ajuda. A *caixinha dos segredos* ensina os professores a reaprender. É que nem sempre o que parece ser *indisciplina* o é. Os *recados-segredos* provam-no: *Todas as manhãs, o Arnaldo já chega cansado de duas horas de trabalho. Antes de rumar à escola, o Rui foi ao lavrador buscar o leite, levou os irmãos mais pequenos ao infantário, fez os recados da Dona Alice, arrumou a casa toda. O Carlos falta quase todas as tardes. O pai manda-o distribuir por toda a vila as folhas que dão notícia dos falecidos da véspera, ou tem que carregar as alfaias dos funerais.* (*Ibidem* - Grifos do autor)

A *Caixinha dos textos inventados* é a caixa dos textos que os alunos redigem quando e como desejam.

Outro aspecto presente no currículo da escola é o que denominam de *Atividades*, as quais se organizam em: a) jornal dia-a-dia; b) publicações¹⁴³ e c) educação ambiental. O jornal tem periodicidade mensal e nele são publicadas todas as notícias relacionadas com temas de interesse sugeridos e desenvolvidos pelos alunos, e ainda "(...) acaba por ser uma excelente forma para motivar os alunos para a escrita, sendo também um bom meio de comunicação entre escola e a comunidade".

¹⁴¹ Realiza-se todos os dias das 15h as 15h 30 min. exceto quando há a Assembléia.

¹⁴² O centro de espaço comum da escola de "áreas abertas" foi ocupado pela biblioteca, que foi constituída com coleções temáticas, manuais oferecidos pelas editoras, gramáticas, prontuários, dicionários, jornais, revistas, roteiros, álbuns, etc.

¹⁴³ Em 24 de maio de 2003, foi lançado o primeiro livro de textos poéticos totalmente escritos pelos alunos. Teve como título "Jardim da Poesia". O seu lançamento contou com a presença do "grande educador e poeta brasileiro Rúben Alves".

A *Eco-Escolas*¹⁴⁴ constitui-se num trabalho de educação ambiental, no qual “fizemos percursos nas áreas de Resíduos, Água e Energia. Estes saberes cruzados com os outros levaram-nos a refletir e a agir sobre os nossos problemas, valorizando o contexto social e cultural a que estamos ligados, tornando-nos também parte dos processos que vão acontecendo”.

Assim, buscar nessa experiência bases para uma proposta (projeto pedagógico) possível de escola pública, democrática, solidária e cidadã se constitui num desafio necessário e comprometido com o processo de humanização da vida, neste caso, em especial, a vida na escola. Com vistas a atingir o propósito da tese, foi preciso vivenciar intensamente o cotidiano desta escola (6 meses), na intenção de compreender a partir do contexto a sua lógica de funcionamento/organização.

5.5 A autonomia (autonomia conquistada x autonomia outorgada): as dimensões desse processo

Em 14 de Fevereiro de 2005, o primeiro Contrato de Autonomia¹⁴⁵ entre o Ministério da Educação e uma Escola Pública foi assinado em Portugal. Tal fato representa uma das conquistas que a Escola da Ponte vivenciou em função do que construiu ao de longo sua trajetória.

Na dimensão legal, a autonomia das escolas passa pelo quadro normativo que decorre da Lei de Bases Sistema de Ensino (LBSE), que tem nos termos do Decreto-Lei nº. 43/89 (de 3 de fevereiro/89) as bases que consagram a autonomia das escolas. De acordo com as orientações, a concretização da autonomia nas escolas deve ser “constituída e executada de forma participativa, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere”.

Encontra-se no preâmbulo do normativo que a autonomia da escola deve ser exercida

¹⁴⁴ Programa que a escola faz parte desde 1996/97.

¹⁴⁵ O contrato acha-se organizado em 45 páginas, as quais contem inicialmente os fundamentos, dez clausulas e quatro anexos (disponível no site <http://www.eb1-ponte-n1.rcts.pt/documen/contrato.pdf>).

através de competências próprias em vários domínios, como a gestão de currículos e programas e actividades de complemento curricular, na orientação e complemento de alunos, na gestão de espaços e tempos de actividades educativas, na gestão e formação do pessoal docente e não docente, na gestão de apoios educativos, de instalações e equipamentos e, bem assim, na gestão administrativa e financeira. (Decreto-Lei nº. 43/89)

Nessa direcção, encontramos no nº1 do artigo 2º que a autonomia da escola corresponde à "capacidade de elaboração e realização de um projecto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo" e, como orienta o nº 2, "traduz-se, designadamente, na formulação de prioridades de desenvolvimento pedagógico, em planos anuais de actividades educativas e na elaboração de regulamentos internos para os principais sectores e serviços escolares". Estes discursos legais representam e apresentam, assim, um quadro orientador da autonomia das escolas que, sendo "genérico e flexível" deveria ser concretizado no "contexto da definição das estruturas de direcção e gestão das escolas, bem como do seu regulamento interno". É nesse quadro que se torna possível evidenciar que o estabelecimento da transferência de competências e poderes para a escola deve ser um processo progressivo.

Sobre isso Afonso (1999, p.121) comenta que "... a questão da autonomia (ao contrário do que, por vezes, se faz crer) surgiu na agenda das Ciências da Educação e também na agenda política muito tempo antes da aprovação do recente Dec.-Lei 115-A/98, pois o Projeto faz parte da alteração do modelo de administração e gestão das escolas". "Este projecto partia de um diagnóstico muito pessimista relativamente ao esgotamento do modelo de gestão democrática e à sua incapacidade de remobilização dos actores escolares. Era necessário, defendia-se, encontrar uma nova configuração organizacional que permitisse revitalizar pedagógica e democraticamente a escola...Modelo de Gestão, consagrado no Dec-Lei 172/91" (*Op.cit.*; p.123-125).

O autor diz ainda que o Dec.-Lei 115-A/98, relativo ao "regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário". E que neste normativo prevê-se que as escolas possam, através do respectivo regulamento interno, introduzir pequenas nuances no seu funcionamento - desde, por exemplo, alguma oscilação no número de membros da assembleia até à opção por uma direcção executiva colegial (conselho executivo)

ou por uma direção executiva unipessoal (diretor). De qualquer forma, afirma Afonso (1999), os modelos de administração e gestão das escolas nascem de propostas de especialistas em ciências da educação, às quais se seguiram pareceres e discussões públicas, sindicais e políticas.

Contudo, conforme indica Leite (2007) a consagração legal da autonomia das escolas (isso não quer dizer efetiva, real), de modo generalizado, só viria a acontecer com a publicação do Decreto-Lei nº 115-A/98, que aprovou “o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos”. É por esse caminho, como destaca o respectivo preâmbulo que “uma nova organização da educação, com o objectivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação” pode ser desenvolvida. Dessa forma, a escola, ao tornar-se um “centro das políticas educativas tem, assim, de construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere, dos seus problemas e potencialidades, contando com uma nova atitude da administração central, regional e local, que possibilite uma melhor resposta aos desafios da mudança”.

O conceito de autonomia na *Escola da Ponte* é compreendido para além do que prevê o documento e vivenciado muito antes das orientações legais. Ele é assumido enquanto prática educativa e social em suas várias manifestações, entre elas a autonomia do educando (que se dá nas formas de organização do trabalho e do tempo, desde o plano quinzenal ao plano do dia, bem como a maneira de estar/ser na escola), a dos professores (que acontece tantonas formas de organização individual quanto coletiva – reuniões de núcleo, áreas e ou de equipe) e a da própria escola enquanto instituição educativa, ou seja, enquanto cultura da/de organização escolar. Não há um manual de como se deve proceder para ser autônomo, há a convivência, os conflitos, os erros e os acertos. Ao perguntar para uma criança como ela aprendia as regras/normas (direitos e deveres) da escola, como por exemplo, *pedir a vez para falar* (levantar a mão), ela respondeu-me: “olhando, vendo os miúdos fazerem...”. Como nos dizia Freire “pelo testemunho” e não por ouvir dizer.

Relativamente em relação a esse processo, Canário, ao se manifestar em defesa do projeto *Fazer a Ponte* no momento em que o Ministério da Educação não autoriza o seu alargamento para o 3º ciclo, argumenta que:

Na experiência da Escola da Ponte os professores falam pouco de autonomia, mas exercem-na e constroem-na desde há muito. É uma autonomia não outorgada nem tutelada. Em contrapartida, a autonomia decretada pelo Ministério desencadeou (por boas ou más razões) um sentimento defensivo e de rejeição pelos professores, da autonomia *que lhes caiu em cima*. Parece ser óbvio que não é a mesma autonomia que está em causa. (CANÁRIO, 2004, p. 24)

Para Canário, Trindade e Matos

A Escola da Ponte representa uma singularidade na qual é possível vislumbrar a totalidade sistémica dos problemas que se colocam ao nosso sistema escolar, bem como algumas hipóteses sólidas de possíveis soluções que contrariam o nosso proverbial cepticismo. Referimo-nos aos problemas da organização escolar e da sua gestão, aos problemas da inclusão e da construção de uma vida escolar democrática e participada, ao problema de exercer o rigor nas aprendizagens com base no gosto por aprender, ao problema de fazer coincidir a formação de professores com a construção autónoma de uma profissionalidade responsável. A atitude adoptada pelo Ministério da Educação, relativamente a esta escola, ilustra a realidade profunda que marca a sua política e a contradição entre os actos e a retórica. No caso da Escola da Ponte, o mérito é penalizado, o protagonismo das famílias contrariado, a responsabilização da escola pelos seus resultados desencorajada, o rigor da avaliação externa ignorado. (NOTAS DE APRESENTAÇÃO, 2004, p. 4)

Num momento em que se discursa por todos os lados (seja em Portugal como em muitos outros países, inclusive no Brasil) sobre a necessidade das escolas tornarem-se autônomas, esta escola por ter ao longo de sua construção avançando para uma perspectiva de autonomia conquistada e não outorgada, sofre, como indica Janela (2004), de ameaça pelos ímpetos de conservadorismo neoliberal e pela pequenez da visão educacional que têm demonstrado freqüentemente alguns dirigentes políticos do Ministério da Educação. Como falam Canário, Trindade e Matos (2004), o Ministério da Educação, em relação a esta escola, traduz na sua forma política de atuar, uma contradição entre o que diz através dos próprios atos ministeriais (leis, decretos, etc) e a sua ação. Como indicam: “No caso da Escola da Ponte, o mérito é penalizado, o protagonismo das famílias contrariado, a responsabilização da escola pelos seus resultados desencorajada, o rigor da avaliação externa ignorado” (CANÁRIO, 2004, p. 24).

Contudo, a escola não desiste, prossegue, como diz Janela (2004, p. 21), “(...) à revelia do *espírito do tempo* ou à custa de idealismos vários e engajamentos político-pedagógicos” (grifos do autor), produzindo e vivenciando no cotidiano da vida escolar os princípios e valores adotados no *Projeto Fazer a Ponte*. E, nesse contexto, em de Fevereiro de 2005, assina junto ao Ministério da Educação o primeiro Contrato de Autonomia. Conforme parágrafo inicial desse documento,

Desde 1976 que o Projecto Fazer a Ponte vem sendo desenvolvido numa lógica de progressiva autonomia, antecipando, por um lado, inovações curriculares e pedagógicas que a administração educativa acaba, mais tarde, por acolher e, em parte, tentar generalizar ao todo nacional (de que é um bom exemplo, entre outros, o Decreto-Lei nº6/2001, de 18 de Janeiro, que aprovou a chamada Reorganização Curricular do Ensino Básico) e dando origem, por outro, a um modelo de organização de escola que, em muitos aspectos, diverge do modelo prevaiente de escola pública estatal. (PROJETO FAZER A PONTE, 2005)

Além disso,

Apesar do reconhecimento público, expresso das mais variadas formas ao longo de mais de um quarto de século, da qualidade do Projecto e da coerência das práticas que dele decorrem, nunca a administração educativa procurou, até hoje, estabilizar a situação da Escola, reconhecendo-lhe formalmente um estatuto que delimitasse as fronteiras da autonomia que reivindica e, na prática, vem assumindo, que, em diversos aspectos, estão muito para além das que o próprio Decreto-Lei nº 115-A/98 consagra. (*Op.cit.*)

Tal processo, o do reconhecimento da autonomia da Escola, implicou na condição *a priori*, da realização de uma avaliação externa do projeto educativo da Ponte, que, de acordo com o documento,

(...) claramente habilitasse a administração a formular um juízo sobre a pertinência de celebração com a Escola de um contrato de autonomia que *respeitasse, acolhesse e até aprofundasse a autonomia não outorgada* que, na prática, a Escola há muito vem defendendo, assumindo e desenvolvendo, na esteira, de resto, do regime consagrado no Decreto-Lei nº43/89, de 3 de Fevereiro. (*Idem.*; - Grifos meus)

Diante desta condição imposta pelo Ministério da Educação, em 2003 a Escola recebe a Comissão Avaliadora Externa¹⁴⁶ com vistas à realização do referido processo avaliativo. Destaco nesta parte, as conclusões e recomendações feitas pela comissão em torno do que designou como pontos fortes e fracos a serem observados e considerados.

¹⁴⁶ Composta por professores-pesquisadores de universidades renomadas portuguesas (Nicolau de Almeida Vasconcelos Raposo, Maria da Graça Amaro Bidarra e Ana Paula Couceiro Figueira) inicia seus trabalhos em 02 de abril de 2003 (Relatório da Comissão Avaliadora Externa de 31 de maio de 2004).

Primeiro: os pontos fortes, que compreendem: - a Filosofia do Projeto, que se caracteriza por princípios de autonomia e da cooperação, com vistas à educação para o efetivo exercício da cidadania, bem como a participação/envolvimento de todos os intervenientes na ação educativa; - o desenvolvimento de um processo curricular integrado no qual se acham presentes os princípios do ato de ensinar e aprender de maneira cooperativa; - a existência de um coletivo ou conjunto de docentes altamente motivados e empenhados no processo de acompanhamento dos alunos (hoje não tão motivados assim); - a presença de um forte espírito de “corpo e de identificação” com o Projeto por parte, em especial, dos docentes e alunos; - a preocupação em constituir-se numa escola inclusiva, não só na dimensão dos alunos considerados com características educativas especiais, mas também em termos sociais e culturais; - a dinâmica das atividades pedagógicas e sua diversidade, onde há a presença de trabalho individual, em pequenos grupos e em atividades coletivas, o ensino mútuo e direto; - a “adequada articulação entre objetivos e atividades correspondentes às diversas áreas curriculares”; - a relação e participação ativa entre a escola e a família; - “A qualidade dos materiais de aprendizagem, nomeadamente do equipamento informático (hardware e software)” (RCAE¹⁴⁷, 2004, p. 44-45).

Na seqüência, os pontos fracos indicam três fragilidades: - “O número excessivo de alunos para a dimensão das instalações”; - “A inadequação e insuficiência das instalações, principalmente a ausência de um ginásio e de laboratórios para permitir um ensino experimental” e; - “A ausência de um Serviço de Psicologia e Orientação, para intervir em situações de apoio a crianças com necessidades educativas especiais ou com problemas de natureza emocional” (situação contemplada nos últimos anos) (RCAE, 2004, p. 44-45).

O RCAE, não se limitando a emitir os pontos fortes e fracos, tece suas considerações tendo por base um juízo de valor avaliativo objetivo e fundamentado em torno do Projeto, dizendo que:

A CAE¹⁴⁸ foi confrontada, no caso da EBI das Aves/S. Tomé de Negrelos, com um exemplo, não de um mero projecto ou plano eventualmente virtual, mas com um projecto-ação e avaliação da acção, com constitutivos e elementos bem e apoiados. Não se está perante uma teoria construída, apenas, na prática, mas antes, diante de uma prática baseada em princípios

¹⁴⁷ Relatório da Comissão de Avaliação Externa.

¹⁴⁸ Comissão de Avaliação Externa.

metodológicos democráticos, colaborativos, reflectidos e sistematicamente testados e revistos, que radicam, entre outros, no pensamento de Dewey, Freinet, e Paulo Freire e nos Movimentos da Escola Moderna e da Escola Nova. (RCAE, 2004, p. 45-46)

Assim, a Comissão de Avaliação Externa considera seis pontos importantes a serem destacados e registrados no relatório, o primeiro indica a “A utilidade social e o sucesso da EBI das Aves/S. Tomé de Negrelos”, observados tanto no processo de acompanhamento direto da CAE como dos resultados nas provas de aferição do Ensino Básico em 2000 nas áreas de Língua Portuguesa e de Matemática. O segundo destaca não só a integração curricular e dos professores e demais profissionais, mas, em especial, “a aceitação e a prática de uma pluridocência, de base disciplinar, que constitui um desafio para construir a unidade de docência no ensino básico” rompendo, como já indiquei, a solidão dos professores quando organizados na e pela monodocência.

O terceiro aspecto destacado revela que:

3. Existe grande coerência entre o discurso e as práticas e os comportamentos observados, o que permite a validação do Projecto. As práticas são adequadas e válidas, apoiadas e reguladas em orientações epistemológicas ecológicas e relacionais, de forma consciente e auto-regulada, com processos e produtos perfeitamente de acordo com o que é preconizado e previsto, quer na legislação em vigor, quer nas orientações curriculares, quer, noutra plano, nas teorias da aprendizagem e de ensino mais representativas. (RCAE, 2004, p.46)

Esse aspecto reassalado pela CAV revela uma dimensão utópica e muito sonhada nos processos e lutas por escolas mais democráticas e emancipatórias o da coerência entre discurso e práticas.

O quarto item informa que o processo de alargamento ao 2º Ciclo do Ensino Básico de Projeto "Fazer a Ponte" no quadro da EBI das Aves/S. Tomé de Negrelos constituiu uma forma de integração no núcleo original do Ensino Básico (o 1º Ciclo), do 2º e, eventualmente, do 3º Ciclo na EBI, e não o inverso; o que permite superar o paradoxo que este processo pode representar. O quinto aponta para a existência de um distanciamento com o setor da população local e as escolas do Agrupamento Horizontal das Aves, fato que vem gerando situações de impasse institucional e administrativo referenciado na Informação/Proposta nº 1/DRA/HR/2002, que deverá ser ultrapassado.

E por fim, indicam os avaliadores que “Não há, pois, razões científicas ou pedagógicas que impeçam a continuidade do *Projecto Fazer a Ponte* e/ou a sua extensão ao 3º Ciclo de Ensino Básico. Poderão existir, sim, razões logísticas e/ou de política educativa” (RCAE, 2004, p.47). E, tendo por base os pontos fortes e fracos, recomendam as seguintes questões à S. Ex.^a Secretária de Estado da Educação¹⁴⁹:

1. Apoio à continuidade do Projecto ao nível do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico; 2. Possibilidade de garantir o funcionamento do 3º Ciclo dentro do princípio de coerência e sequencialidade entre os três Ciclos do Ensino Básico correspondente à organização curricular deste nível de ensino; 3. Necessidade, no caso de ser aprovado o alargamento do Projecto ao 3º Ciclo, de dotar a EBI das Aves/S. Tomé de Negrelos de instalações amplas, funcionais, com equipamento laboratorial que permita a realização de aprendizagens experimentais; 4. Indispensabilidade de dotar a EBI das Aves/S. Tomé de Negrelos de um Serviço de Psicologia e Orientação com as atribuições estabelecidas no Decreto-Lei nº 190/91, de 17 de Maio; 5. Em função da especificidade do Projecto, máxima conveniência na celebração, prevista no Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, de um contrato de autonomia com a EBI das Aves/S. Tomé de Negrelos; 6. Indispensabilidade de um acompanhamento e monitorização do Projecto "Fazer a Ponte", que permita, de forma rigorosa e objectiva, proceder à respectiva auto-regulação.

É neste contexto de reconhecimento e visibilidade do valor social (internacional) e académico (representado pela CAE e pelo pronunciamento público de intelectuais e pesquisadores do campo da educação) do *Projeto* que, contrariamente, o Ministério da Educação de Portugal põe em xeque tal experiência não aprovando, por exemplo, a ampliação para o 3º ciclo. No campo das manifestações públicas encontram-se desde listas de apoio (abaixo-assinados) de ordem internacional, pronunciamento escrito por representantes políticos e, em revistas eletrônicas como o *Educare*. Neste último encontra-se a seguinte manifestação em defesa da *Ponte* “A Comissão de Avaliação Externa teceu rasgados elogios à *Escola da Ponte* e recomendou obras de alargamento para dar continuidade ao projecto. Mas o Ministério da Educação ignorou o parecer, rejeitando a continuação do 3.º ciclo”.

E continua, “ninguém consegue compreender esta atitude, uma vez que foi o próprio Ministério que criou esta Comissão para decidir o futuro do Projecto em função do resultado da Avaliação. É evidente que a decisão já estava tomada há muito, saiu-lhes o tiro pela culatra, e o contraste entre o relatório e a decisão é

¹⁴⁹ Secretária de Estado da Educação de Portugal – Prof^a. Mariana Torres Cascais.

vergonhoso. Não quero acreditar, mas a pergunta não me sai da cabeça: Será que alguém está a pagar *favores*?” (www.educare.pt – comentários, agosto de 2003).

No campo académico o destaque para o livro organizado por Canário (2004) *Escola da Ponte* em defesa da escola pública, e também no espaço sindical¹⁵⁰, outros movimentos foram mobilizados em defesa da Escola. Em 25 de setembro de 2003, no campus da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação¹⁵¹ aconteceu uma Sessão Pública de apoio à Escola da Ponte. A sessão intitulada “Defender a escola pública/tornar mais pública a escola pública – Defender a Escola da Ponte”, com mesa composta por professores-pesquisadores renomados como João Barroso, José Alberto Correia, José Pacheco, Manuel Sarmiento, Pedro C. Vasconcelos, Rui Canário e Rui Trindade, debate e encaminha manifesto em defesa da mesma. Em artigo publicado pelo Sindicato dos Professores do Norte (set. 2003) podemos encontrar a posição desta mesa em torno da temática,

A Escola da Ponte é uma escola pública de “qualidade reconhecida”, com um projecto pedagógico sólido e inovador, com um forte envolvimento da comunidade, em particular dos pais, e com um sentido activo e responsável de autonomia institucional. Há razões de sobra para que qualquer governo interessado na melhoria do serviço público de educação garanta a continuidade do projecto desta escola (mesmo que para isso seja necessário “investir” mais). A Escola da Ponte é um bom exemplo para mostrar que as soluções para os problemas da educação não passam pela sua privatização, mas sim, pela capacidade de tornar mais pública a escola pública, promovendo um serviço educativo justo e de sucesso para todos, fazendo da participação dos alunos, dos professores e dos pais um exercício permanente de cidadania. Em vez de “dar a cada escola o seu público” é preciso que cada escola se abra à diversidade dos seus públicos, o que só é possível se for intransigente no reconhecimento dos seus direitos e se for solidária com as suas necessidades, interesses e anseios.

E seguem:

Como é do conhecimento geral não é esse o entendimento dos responsáveis pelo Ministério da Educação e por isso o projecto educativo da Escola da Ponte está ameaçado. A originalidade, importância e visibilidade internacional da acção educativa que vem sendo conduzida, há 27 anos, nesta escola aconselharia mais cautelas na decisão. Destruir os bons exemplos de escola pública pode ser uma maneira de criar, artificialmente, um mercado para a escola privada.

É por isso que é preciso ler este “ataque” do governo à Escola da Ponte, não como um mero contencioso administrativo-financeiro sobre a melhor maneira de gerir a rede escolar e poupar custos de funcionamento, como os responsáveis do Ministério da Educação querem fazer crer, mas sim como uma divergência profunda sobre a necessidade de preservar e desenvolver

¹⁵⁰ Sindicato dos Professores do Norte/FENPROF.

¹⁵¹ Campo Alegre/Porto/PT.

a escola pública e qual o papel que o estado deve assumir com esse fim. Manifestar solidariedade aos alunos, pais e professores da Escola da Ponte, defender o direito à continuidade do seu projecto, exigir o apoio do governo ao desenvolvimento desta e de outras iniciativas inovadoras no seio do ensino público não pode ser visto como uma atitude de mera resistência conjuntural que se esgota no destino que tiver este episódio.

Argumentam ainda:

O que está em causa, com o exemplo da Escola da Ponte, é a defesa da “escola pública” e a busca de modelos de governação da educação que não estejam limitados a optar entre, por um lado, uma administração centralizada, planificada e hierarquizada e, por outro, um mercado descentralizado, concorrencial e autónomo. A Escola da Ponte (para lá do mérito próprio das soluções organizativas, curriculares, pedagógicas que desenvolveu) é um exemplo, entre outros, da emergência de novos espaços de produção política (enquanto lugares de legitimação, escolha, invenção de normas, construção de projectos e tomada de decisão) que interpelam a acção do estado e da sua administração. Não para diminuir ou fazer desaparecer a sua acção, mas para renová-la, com o fim de compatibilizar o desejável respeito pela diversidade e individualidade dos cidadãos, com a prossecução de fins comuns necessários à sobrevivência da sociedade – de que a educação é um instrumento essencial. (SESSÃO PÚBLICA - FPCE, 2003)

Procurei no decorrer do trabalho de campo ouvir um representante do Ministério da Educação que tivesse participado deste momento da concretização da autonomia da Ponte (antes e depois da institucionalização legal). Procurei no contexto dessa experiência trazer a voz da Sub-diretora da Delegacia Regional de Educação do Norte, na época, Prof^a. Gracinda Nave. Quis saber como, naquele momento no Sistema Educativo, foi possível enquadrar a Escola da Ponte; se tiveram que fazer legislação que a contemplasse; como procederam, pois a natureza desse projeto não era prevista em lei, bem como ter o seu parecer ou o seu balanço em torno dessa experiência.

Disse-me: – “(...)contrato que eles fazem com o Estado [...] a escola com o seu projeto autónomo, isto ocorre entre 98, o ano letivo ainda é de 1997 até 1999, e depois há mesmo, posteriormente, um contrato de automonia, e o contrato de automonia que já não é cobrado no momento onde eu estou, eu já não estou nesta altura. Portanto, há uma preparação do próprio contrato, mas depois há um ano aí...que eu já não estou (...)” (GN, 2007).

Diante da riqueza das informações transcrevo quase que literalmente a entrevista/diálogo realizada, tendo em vista não perder seus detalhes. Ao questioná-la sobre o que para ela estava na base de projetos emancipatórios, disse-me:

E é esse exatamente, esse desenvolvimento, que vem desde de 70, que leva no fundo quase [...] o projeto legitima-se a si mesmo, e portanto, começa a ter visibilidade a nível dos professores, não tem ainda muito a nível do ministério, mas a nível de professores que vão a Ponte, que fazem formação com os colegas da Ponte, todos começamos a conhecer a prática da Escola da Ponte. E, quando em 1996, se estabelecem algumas medidas de prioridade em relação ao ensino, houve um diagnóstico em 1995 sobre as questões das práticas pedagógicas em Portugal, os resultados delas em relação ao fraco sucesso que nós tínhamos em termos de resultados finais de alunos, e nesta altura o governo estabelece prioridades, nestas prioridades estão exatamente o desenvolver boas práticas, a autonomia da escola e, também a associação de escolas no sentido de que as boas práticas possam ser divulgadas. E é neste momento exato que entra a administração. (GN, 2007)

E, ressalta: “Conhecendo a Ponte, as vicissitudes de que a Ponte tinha passado ao longo de vinte e tal anos, algumas vicissitudes são ao nível da compatibilização dos normativos legais com a sua prática. Por que se percebemos a questão da prática em si, nunca houve muito controle em Portugal das práticas pedagógicas. As escolas sempre puderam, sempre tiveram autonomia para as desenvolver. Quer a escola em si, ao nível do seu projeto, quer mesmo os professores individualmente”.

Exemplifica:

A questão que se levantou ali central é como é que aquela escola para ter aquelas práticas compatibilizava com os normativos. Os normativos colidiam ao nível das turmas, pois como sabes, eles não têm as turmas, têm grupos, e portanto, a lei obrigava a ter anos de escolaridade, aqueles números de alunos, aquele número fixo em monodocência, tudo isso era um pouco complicado de compatibilizar. *Ora! Não existia na lei*, e portanto, todas as vicissitudes que eles passaram ao longo dos vinte e tal anos *colidia sempre* com uma coisa pequena, que era a organização da escola, não com a prática em si e com a valorização das práticas, mas com aquela coisa pequenina que era de facto a organização normativa que era igual em Portugal inteiro e, portanto, eles fugiam. (GN, 2007-Grifos meus)

Questiona-se:

Ora, aproveitando essa intenção e essa divulgação, conhecendo e eu própria conhecia a prática da Ponte, e falando com o Profº José Pacheco na altura, viu-se portanto a possibilidade de poder criar ali uma situação apenas de excessão para as turmas, *como é que vamos fazer isto?* Vamos fazer por experiência pedagógica que a lei permite e colocamos isto superiormente, ou não? Não precisamos, não precisamos pedir a

experiência pedagógica neste momento, por que, tendo em conta as linhas que foram traçadas pelo governo, surge logo um normativo que possibilita. (GN, 2007 - Grifos meus)

Então situa como foi possível assegurar em termos legais:

Portanto, há um despacho que eu lhe trouxe e que nos levou exatamente a conseguir – que é esse despacho normativo 2797 – a conseguir essa flexibilidade. O despacho que permite, portanto, dentro destas boas práticas surge como um princípio de gestão, através das escolas, portanto, divulgando as práticas de outras escolas, tendo uma gestão diferente da gestão que ocorria no primeiro ciclo, portanto, se o diretor poderia já passar a ter um órgão de gestão, passava a ter uma assembleia de escola, *o que eles já tinham*, portanto, tudo se compatibilizava com esse normativo. (GN, 2007 - grifos da entrevistada)

Procura contextualizar:

Então, na altura o que a administração pensou foi pedir a Escola da Ponte se de facto estava interessada em aderir a este despacho e ser uma das precursoras do que veio a ser o regime de gestão, portanto, com o Decreto 115/98 que foi aplicado em 99 a própria escola, sendo precursora, teria aí vantagens, vantagens ao nível sobretudo organizativo. Porque lhe era permitido uma nova experiência em termos de organização, coube perfeitamente dentro delas, os jardins de infância e as escolas da sua área portanto geográfica, que aliás, como o Despacho informa àquele agrupamento. A partir deste momento a escola resolveu o problema organizativo e um outro, até mais complicado, todos os anos a escola se confrontava com situações de mudança de professores, portanto, o progresso do projeto via-se sempre ali cortado pela entrada de novos professores. Alguns até como sabe, com dificuldade de inserção dentro do próprio projeto. (*Idem*)

Conforme Nave, com esse Despacho permitiu-lhes (à Escola da Ponte) a “manutenção dos professores. Durante vários anos eles puderam ter os mesmos professores, facilitou-lhes, logicamente”. E acrescenta que:

Junto com esta situação cria-se no Ministério um programa de divulgação das boas práticas *Boas Práticas – Boas Esperanças* e, é exatamente, com estes dois aliados, o eles estarem como precursores no âmbito deste despacho do regime de gestão e com o boas práticas, que se processa toda a divulgação do projeto e celebra-se o primeiro contrato com o Ministério, um contrato onde o Ministério faz a supervisão, avalia as práticas porque pretende divulgá-las e eles cumprem essa parte. (GN, 2007)

Assim, diz ela:

O Ministério assegura aquilo que eles pedem, pedem a manutenção dos professores, em termos mais objetivos o que eles pediam em relação ao futuro, o que eles consideraram como importante no seu contrato era o alargamento da experiência. Já tinham o alargamento ao Pré-Escolar, já estavam a funcionar em agrupamento, mas faltava-lhes a outra parte, o

segundo e o terceiro ciclo. Por que sem essa experiência, ficava ali uma lacuna em relação à sequência dos alunos. Eles devem ter dito que havia algumas dificuldades de inserção de alguns alunos nas escolas, portanto. Se colocava a questão se seriam os alunos que tinham dificuldades ou se seriam as escolas que tinham as dificuldades em receber os alunos. E, portanto, em alguma altura foi discutido a possibilidade do alargamento parte. (GN, 2007)

Nesse quadro, Nave diz que:

Foi de facto um processo a partida em termos legais mais simples ao que parece. Portanto, todas as vicissitudes não foram até este momento 97, 98, 99, 2000 e mesmo 2001, *não há grandes problemas ao nível burocrático, ao nível da administração, os problemas maiores são sempre de inserção no meio*, todas as questões que rodeiam estas experiências e as pessoas e o meio envolvente, as opiniões às vezes divergem, juntam outras questões que não têm nada a ver com a natureza pedagógica ou a natureza do projeto. (*Idem.*; grifos meus)

Evidencia-se neste contexto a presença de *interesses* de outra natureza, como Pacheco já havia mencionado, o de natureza política. Na opinião de Nave,

Exatamente, *são questões que se prendem com política*, que se prendem com os interesses locais em relação a determinadas escolas ... e, esses é que foram de facto... às vezes os interesses dos professores, muitas vezes isso aconteceu. E todo o trabalho maior que teve a administração prendeu-se com esse nível e a resolução das pequenas questões. As questões burocráticas, no fundo, o quadro legal criou-se por si mesmo. E a escola teve esta oportunidade, de facto era das poucas que podia ascender a essa condição. (NAVE, 2007 - grifos meus)

Então questiono novamente: - Foi isso que vocês fizeram para poder *enquadrar* a prática que Ponte vinha desenvolvendo no quadro legal? E por que que fizeram isso? O que levou a fazer isso? Porque o ministério ou a direção poderia simplesmente dizer não nos interessa.

Por que a Escola da Ponte tinha efetivamente um projeto sustentado, não é projeto que surja de repente e que pode morrer. É um projeto que vinha pós 25 de abril, consolidado, um projeto que era avaliado constantemente, portanto, não ... o conhecer por outro lado, havia um conhecimento direto dessas práticas, nós conhecíamos professores que lá tinham estado, eu própria estive presente na escola várias vezes, e eu sinceramente não esqueço nunca o primeiro dia que estive nessa escola, porque de facto o ver ... (Grifos meus)

Nave descreve com detalhes sua estada na escola,

Lembro, o período em que estive portanto a assistir um dia na escola foi exatamente no ano de 1996, e eu pedi ao professor que antes de tomarmos algumas medidas me deixassem de facto estar lá, participar, a primeira vez ao fim da participação nas atividades dos alunos, ver como é

que eles faziam, o próprio lanche deles eu assisti, de facto (só aqui um aparte) – eu penso como professora que é muito diferente vê-se um projeto no papel, pode estar muito bem delineado, mas a prática, por vezes, altera-se em relação aos objetivos que estão traçados. (GN, 2007)

E, procura justificar seu envolvimento na defesa da escola, do projeto,

E, portanto, conhecíamos bastante, bastante mesmo o projeto da Ponte, por colegas, por leituras que íamos fazendo, por tudo isso. Mas havia um interesse em ver como é que se vivia um dia-a-dia da escola. E de facto participei, não esqueço, não posso esquecer-me, de facto marcou-me. Aquilo pra mim foi como se fosse a escola dos meus sonhos. Eu julgava que algumas coisas não pudessem acontecer, apesar de não ser novata no ensino, trabalhei muitos anos pra trás, mas, haviam condições naquela escola que levavam que as coisas acontecessem naturalmente. Eu não me esqueço que estávamos numa altura nos problemas, nos tópicos, nos blocos de aula, experiência de ver um bloco de aula 90 minutos, e nesse bloco de aulas nalgumas outras disciplinas é de 54, portanto, há muito defasamento de quem está numa aula de 90 para uma aula de 45. E discutia-se muito ao nível dos conselhos executivos as questões simples como: - se os alunos eram capazes de mudar de sala sem toque. (GN, 2007)

Relembra:

A experiência só de entrada na Escola da Ponte já foi marcante (risos), muitas vezes eu dizia aos colegas (risos) lá não há toque, eles próprios independentemente, os alunos dirigiam-se às salas de aulas naturalmente, como se o toque tivesse ... e faziam dizer muitas vezes, vocês não acreditam que seja possível, vejam, vão ver a Ponte, vejam efetivamente como é possível. Ver que em muitas escolas que acontece naturalmente, tudo é uma questão das crianças terem os seus hábitos desde muito cedo. Portanto, a sua responsabilidade, assumirem o seu papel de construtores do seu próprio saber e de sua própria educação e da sua autonomia. (*Idem*)

Mas, ressalta que, enquanto não era publicado legalmente o referido Despacho, entenderam que era importante pôr em prática algumas ações. Nas suas palavras,

Por outro lado, portanto conhecendo e vivendo essa situação, houve uma coisa que nós fizemos e que achamos importante. Entre o Despacho 27 que ainda não tinha saído e aquilo que a nossa visita (entre aspas) a Ponte, entendemos que a Ponte devia ser conhecida, porque uma escola que tem um projeto de 20 e muitos anos, consolidado, conquistado, devíamos dar a conhecê-lo. E na altura foi falado exatamente com a própria secretária de Estado da Educação, Ana Benavente, foi falado com ela e ela concordou, disse que conhecia também em termos o projeto, que conhecia também o Prof^o. José Pacheco, mas sobretudo o projeto. E, na altura pensou-se que seria bom que a própria equipe ministerial participasse de uma assembléia. (GN, 2007)

Novamente ressalta:

Cá está, o ver, o participar, ver o desenvolvimento dos miúdos, a autonomia deles, a forma como eles avaliam com facilidade a programação do seu trabalho, mas numa assembleia normal, não com nada alterado, pois cá há sempre alterações quando há uma visita governamental, tem pequenas coisas que se alteram [...] também a visita foi de facto preparada sem entrar aquele cerimonial muito próprio do protocolo, mas dirigidas aos alunos em que os alunos sempre... era mais uma assembleia, embora, com contornos diferentes, pela assistência que tinham. (GN, 2007)

Nave tem consciência de que tal atitude ajudou na visibilidade do projeto

E isso foi feito, e deu de facto alguma visibilidade nacional à escola. O projeto naquele momento passou em todas as televisões, portanto os jornais falaram da escola, foi um passo, foi um pequeno passo. Imagine, é importante, porque pensarmos em termos de Ministério pensou-se que era importante dar este passo, porque tudo que viria a seguir, passava por dar a conhecer, nós já sabíamos que o despacho normativo iria sair, que o projeto *Boas Práticas* iria estar em pé e portanto, aquela escola tinha todas as condições para poder em Portugal ser uma das que com facilidade concorreria e teria o seu mérito e pelo menos algum conhecimento ao nível do Ministério, porque de facto durante muitos anos[...].

Então lembro que depois deste contexto a Ponte “sofreu” muito, principalmente, com a troca de governo. “Houve de facto algumas vicissitudes, criou-se com a construção da escola. Quando depois da escola ter entrado no Despacho 27/97 e no *Boas Práticas Boas Esperanças* a seguir, ou *Boas Esperanças Boas Práticas* [...] aliás, primeiro era boa esperança, portanto, há boa esperança nas boas práticas... (risos), levou nessa altura, o que se pretendeu foi que a escola passasse a uma escola básica integrada com novo edifício”.

Ou seja, que

cumpriasse o que estava no próprio contrato com o ministério da continuidade da articulação curricular, que era uma das questões chaves, das prioridades chaves do governo, portanto das boas práticas continuarem a ter uma articulação dos saberes ao longo dos vários ciclos, ao nível vertical e não só horizontal, mas ao nível vertical. E aquela escola precisava do edifício, foram montados uns pavilhões para resolver as questões do 2º ciclo, não havia 3º, só havia 2º. (GN, 2007)

Destaca que:

Essa criação da escola, logo na criação da Escola São Tomé de Negrelos em 2001, surgiram alguns problemas, os tais problemas não têm a ver com o projeto em si, tinham a ver com a localização da escola. Nós, em termos de Direção Regional estava prevista a construção de uma escola básica integrada, que não era ali. Exatamente por uma questão de terreno, o terreno disponível encontrava-se em São Tomé de Negrelos, e portanto, se pretendia criar uma escola do primeiro ciclo, portanto a Câmara pretendia criar aí uma escola do 1º ciclo. A escola do 1º ciclo, o terreno, tudo isso era

escolhido pela Câmara, e como a escola não faria (entre aspas) muita falta, porque havendo esta situação de uma escola básica e de um agrupamento, faria mais falta juntar os alunos numa escola com as condições necessárias ao desenvolvimento do projeto, tentou-se negociar essa situação... Portanto, integrar uma única escola em que o projeto pudesse ali consolidar-se ao nível do pré-escolar ao 2º ciclo e surgiram os primeiros problemas. Foi exatamente nessa altura em que eu saí da DREN - Direção Regional do Norte. (GN, 2007)

Ainda querendo saber mais, peço-lhe de maneira mais global o seu balanço em relação a esse *modelo curricular* da Escola da Ponte, e diz-me: “Eu acho que dá resultados, por aquilo que vi e, se não visse, não tivesse acreditado no projeto da Ponte, com certeza não teria desenvolvido alguns esforços no sentido de que tivesse a visibilidade e a continuidade que hoje tem”. E, acrescenta: “(...) normalmente nas atuais escolas ... qualquer uma das escolas há uma grande dificuldade em articular... a articulação dos saberes é extremamente difícil, gera... a forma como muitas vezes se trabalha numa turma, partindo do princípio que todos os alunos são iguais o que de facto não são, cria ... os professores sentem e eu sou professora , sinto essa dificuldade”.

Complementa,

O projecto da Ponte contraria isto, porque a forma como os alunos se organizam, isso do ponto de vista do currículo, do saber, se organizam, são capazes de se auto-avaliar, cria a partida, condições para que as aprendizagens evoluam, não há aluno que fica para trás porque não há tempo, porque tem o ritmo diferente, porque isto acontece numa turma normal onde nós consideramos que todos são iguais, não é, o que efectivamente não são. Portanto, isso eu acredito. Por outro lado, a Ponte vive a cidadania, a cidadania só existe se for vivida não é, não vale a pena dar grandes lições aos alunos quando eles não a praticam. Portanto, efectivamente é extremamente importante para a educação que essas duas questões se aliem, não é a discriminação que às vezes fazemos dos alunos que temos, é uma das questões que existem no nosso país, o aluno deficiente dentro de uma sala de aula que tem um currículo a parte.

Destaca outra percepção,

Eu penso que há experiências que dependem da liderança, e esta experiência assentou muito na liderança, qualquer escola, muitas vezes ... isso acontece, pode acontecer com qualquer um, há experiências muito boas, acaba a liderança e a experiência morre. Esta viveu de uma liderança, se de facto a liderança fez escola e fez alguma, eu penso que contra tudo e contra todos a experiência se mantém. Porque de facto os frutos deixou ... a semente que ficou na maioria dos professores não vai desistir em contexto de políticas, de facto viveram 27 anos em situações hostis e, conseguiram. E de facto a experiência e manter, conseguiu consolidar-se, conseguiu além da sua consolidação ir se adaptando aos contextos político-partidários que foram surgindo, até digo...político-

partidário porque locais eram mesmo partidaristas e a experiência resistiu. Portanto essa força, havendo professores, vai continuar porque de facto quem se habitua a trabalhar assim não se vai adaptar em estar numa sala de aula com uma turma com outros métodos, porque qualquer coisa começa a fazer falta.

Em tom de finalização da conversa, trago minha percepção em torno da escola na intenção de refletir com Nave, então, socializo com ela dizendo que diante da sua observação eu faço/fiz uma delas, que foi identificada a partir da pesquisa que nesse projeto de mais de 20 anos, por um bom tempo teve uma equipe com 10 (não mais que 10) profissionais e a partir de meados de noventa ele se alarga e tem hoje em torno de 40 profissionais. E, desses 40 profissionais, 2 com 20 anos de tempo de serviço (aproximadamente) e que se reformam agora neste ano letivo, mais 2 entre 7 e 10 anos e os demais todos, aliás, dois – 1 com 4 anos e uma com 3, os demais todos com dois anos de experiência na escola ... - o que isso pode provocar?

“Essa é que pode ser de facto a questão mais complicada, porque havendo liderança e havendo formação a experiência mantém-se”. Então observa:

Se de facto não recuperarem alguns dos seus professores, alguns que de facto lá estiveram e que mesmo nas suas escolas alguns que saíram, que mantém contato, é uma experiência que não esquecem, tentando lutar na escola onde estão para terem algo mais parecido com a Ponte, pelo menos nas questões de cidadania que elas sejam mais emergentes nas práticas das escolas ... se de facto não regressarem, se não houver esse apoio isso pode ...pode haver alguma quebra ou mesmo acabar. Muitas outras experiências têm lhes acontecido isso. Potanto a dimensão dos professores é fundamental não é. (GN, 2007)

É no quadro dessas questões que posso novamente reforçar a justificativa e da importância de estudos em torno da escola que tragam à baila experiências democráticas e emancipadoras a exemplo da *Ponte*.

REFLEXÕES QUE NÃO CESSAM: AS (IN)CONCLUSÕES DE UMA TRAVESSIA DE PESQUISA

As conclusões ... *Reflexões que não cessam: as (in) conclusões de uma travessia de pesquisa* – aqui me desafio a realizar uma revisita ao trabalho, na sua origem e no seu percurso, bem como uma reflexão (in)conclusa de regresso às questões que orientaram esta tese. Pretendo reafirmar a minha voz em torno da problemática e do tema, além da crença ou da defesa *da* e *na* escola pública como *ainda* um dos espaços de hominização, de vida, de emancipação e de solidariedades.

Sinteticamente retomarei as intenções de cada capítulo uma vez que já o fiz de forma mais densa na introdução e em cada início dos mesmos. No primeiro capítulo, procurei situar-me no contexto da tese a partir da compreensão Sousa Santos (2001) de que todo conhecimento é autobiográfico, portanto, não há autobiografia sem história de vida. Da mesma forma, remeto-me a Freire e Guimarães (2000) ao sustentarem que história de vida ganha lugar na construção de conhecimento e de novos sentidos, uma vez que somos seres e sujeitos históricos, sociais e culturais, e nos humanizamos *na* e *com* a vida social. Por isso dialoguei com a minha construção humana e, é nesse quadro que esta tese adquire sentido e ganha argumentos para sua existência.

Assim, busquei justificá-la a partir da minha história de vida com especial enfoque à trajetória profissional. Nesse capítulo, apresentei a problemática da pesquisa bem como o processo metodológico, no qual procurei, à luz da Abordagem do Estudo de Caso do Tipo Etnográfico, contextualizar o campo empírico. Tive o cuidado em caracterizar o local – *Escola da Ponte* – descrevendo a organização da escola, dos espaços, das crianças e dos orientadores educativos/professores, ou

seja, o contexto micro que o envolve. Também discorri acerca das políticas educacionais em Portugal, especialmente seus contextos e movimentos mais amplos, com vistas a situar essa experiência educativa no contexto em que se insere, na dimensão macro.

Ainda como processo constituinte e constituidor desse movimento metodológico (utilizado quando da qualificação do projeto desta tese), realizei a revisão de literatura em torno do tema e da problemática tendo por base publicações relativas aos anos de 1996 a 2006, nos meios especializados de disseminação de conhecimento. A intenção foi examinar e identificar o que *Memória* da área, do campo – em outra forma de dizer: *Estado da Arte* poderia indicar e contribuir com este trabalho. Este exame centrou-se, especialmente, nas publicações da Anped, por ser essa Associação um *locus* privilegiado da Pesquisa em Educação, e por apresentar de forma mais ‘viva’ as diversas produções do campo. Examinei ainda outras fontes como o Banco de Dados – Capes (teses e dissertações) que contribuíram para ter um olhar a partir dos programas de Pós-graduação no Brasil. Encontrei nesse processo trabalhos que tratavam das abordagens das práticas pedagógicas alfabetizadoras, ora centrada na criança, ora no professor e, em alguns casos, no processo pedagógico.

Examinei publicações que trouxeram a tona a função social da alfabetização e a sua relação teoria e prática, bem como pesquisas que tematizaram sobre experiência, saberes e formação, além da perspectiva da prática alfabetizadora e o trabalho em grupos (coletivo) como condição para um processo alfabetizador exitoso. Essa última dimensão, a do trabalho em grupo, apresentou-se de forma ‘tímida’, ou seja, é possível dizer que tal temática não foi objeto de investigação nos meios acadêmicos no período analisado.

Outra tendência identificada acha-se relacionada em torno dos currículos praticados e os tensionados, que também indicam os processos de regulação e os processos de emancipação, bem como as tensões entre continuidades e rupturas (mais presentes nos últimos anos nas produções/publicações). Outra dimensão que se apresentou diz respeito aos trabalhos relacionados com as categorias de tempo, afetividade, inclusão, mediação, os quais denominei de temas periféricos, pois aparecem diluídos na produção, contudo, os considero centrais para pensar processos de alfabetização numa perspectiva emancipatória.

No segundo capítulo, intitulado “Educação, Escola e Conhecimento: quais sentidos?”, fiz um esforço para dialogar questionando os sentidos *da* e *para* a escola e *da* e *para* a educação, se é possível a escola desenvolver práticas emancipatórias sem abrir mão do conhecimento historicamente produzido e acumulado pela humanidade. No terceiro capítulo, ousei buscar os possíveis sentidos da alfabetização e a sua dialogicidade focando especialmente o que foi o recorte do meu objeto da tese, a prática alfabetizadora na *Ponte*, procurando, como já mencionei anteriormente, compreendê-la no contexto no Projeto Educativo da escola, para além da dimensão da técnica, do método, mas como uma vivência de uma alfabetização cidadã e emancipatória, ou seja, como prática social.

No último capítulo, me desafiei a buscar as pontes para compreender a *Ponte*, e para tanto também privilegiei a dimensão empírica do estudo na tentativa compreensiva de vê-la/percebê-la. Fiz um esforço para perceber as possibilidades da existência de projetos educativos escolares emancipatórios, tendo por referência as condições que facilitaram/promoveram ou não – no caso da Escola da Ponte. Também procurei compreender o que está na base da existência de projetos dessa natureza, e ainda, perceber sinais ou perspectivas de continuidade da *Ponte* – diante da *Crise* – no que ela representa enquanto Projeto Educativo Emancipatório para o campo da Educação. Nesta parte, a qual dei o título acima, busco apreender os movimentos vividos na experiência desta tese.

Retomando as reflexões, como já mencionei no decorrer desta tese, em especial no capítulo II, é no contexto do final do século XVIII até o começo do XX, que foram atribuídas à escola a tarefa ou as promessas, nas palavras de Canário (2006), relativas à difusão, socialização e transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos, e neste contexto, a responsabilidade da aprendizagem da escrita e da leitura, a qual se designou por alfabetização. Como vimos nos capítulos III e IV, tais promessas não foram cumpridas na sua totalidade, ao contrário, na maioria das vezes produziram processo de exclusão sem precedentes. No quadro de tais responsabilidades acompanhamos nas últimas décadas o que alguns autores chamaram de fracasso *da* e *na* escola¹⁵², notadamente, no que tange aos processos de alfabetização para além da codificação e decodificação, foco desta tese. Refletindo em torno dessas observações é possível dizer que a

¹⁵² Ver Soares (1996) “Linguagem e escola. Uma perspectiva social”.

promessa não foi cumprida, basta olhar os índices de analfabetismo e de letramento publicados no último censo demográfico de 2007¹⁵³, do relatório do PISA e do INAF de 2001.

No caso brasileiro e também em Portugal, os dados estatísticos revelam e indicam o não cumprimento dessa responsabilidade, destinado à escola, na sua maioria, a tarefa conservadora e reprodutora deste saber, uma vez que são raras ou escassas experiências educativas escolares que conseguiram a partir do seu projeto educativo/pedagógico, romper com a cultura da escola tradicional. No Brasil, os dados mostram que 40% da população – crianças e jovens – em idade escolar situa-se no quadro de analfabetismo funcional. Já Portugal, embora situado no continente europeu – ‘Velho Mundo’ – de acordo com a OCDE encontra-se “na cauda de 41 países no que toca à leitura e compreensão de textos e somos os penúltimos no ranking da iliteracia na Europa comunitária” (LINO, 2005).

No que tange aos processos pedagógicos para a alfabetização na América Latina, diz Braslavsky (1993, p. 23 – grifos da autora) que os “(...) *métodos naturais* preocupados com a significação foram derrotados, tornando-se dominantes os métodos empíricos em suas formas mais arcaicas, que se dissociam da compreensão”. Diz ainda a autora que para comprovarmos tal afirmação é suficiente olharmos os livros escolares, sendo na sua maioria cartilhas (suas ilustrações e “textos”) que logo perceberemos que:

(...) não conseguem mascarar os métodos vetustos que partem de letras, sílabas ou palavras sem sentido, que só apelam para a memória auditiva ou visual, para a motricidade e a repetição, sem se preocuparem com o interesse da criança nem com os processos superiores que estão em jogo quando se lê ou escreve. (BRASLAVSKY, 1993, p. 23)

Esse processo alfabetizador também se faz ainda presente na cultura escolar portuguesa. É no quadro contextual dessas reflexões, acompanhadas do estudo de caso de natureza compreensiva, que procurei defender a tese da escola e dos processos de alfabetização numa perspectiva cidadã, emancipatória e como prática social. A mesma se coloca como central nas pesquisas que procuram estudar a escola, os processos de alfabetização e suas relações com a sociedade como fenômenos imbricados e interdependentes.

¹⁵³ Ver Censo Demográfico 2007 disponível na página www.inep.gov.br

É neste contexto que a experiência investigada ganha seu devido lugar e sentido, uma vez que conseguiu – ao longo da construção de seu projeto educativo – romper com a lógica já questionada anteriormente avançando no fazer coletivo pautado nos princípios do seu projeto, assim, o processo alfabetizador que toma como base o método global/natural orientado em Freinet, que valoriza o repertório lingüístico das crianças e parte dele para a compreensão dos rudimentos da escrita e da leitura.

Retomo e me interrogo: qual é o avanço se é um método já conhecido no meio acadêmico e escolar? Primeiro, avança porque não se traduz em prática isolada de um ou outro professor. Segundo, porque ultrapassa a dimensão do método, tampouco é de responsabilidade única da *Primeira Vez*, pois ganha lugar no projeto educativo, nos seus princípios, nos seus objetivos, especialmente no que venho chamando de processo pedagógico alfabetizador cidadão, emancipatório e como prática social.

É nesse contexto que posso dizer que há a presença da ruptura de processos naturalizados no contexto escolar, os quais se acham contemplados no que Freire denominava – ao escrever a *Pedagogia do Oprimido* de uma *educação libertadora e transformadora*. Pude perceber ainda a presença de algumas utopias de Freire (penso que essas utopias são nossas também), entre elas a da educação para uma sociedade que pensa, ouve, sente e que tem cheiro. A presença da educação solidária, dialogada, sem arrogância e supremacia do educador, a busca pela articulação do saber e do conhecimento com a vivência social, ou melhor, sendo tudo isso vivência social, constituindo-se num trabalho coletivo e solidário. Um processo que Freire (1988) nos ensinou ao dizer que: aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. E ainda, a aprendizagem da leitura e a alfabetização como atos de educação, e educação é um ato fundamentalmente político.

Para Freinet, esta constatação seria vista como um processo ativo no qual a criança se desenvolve, sendo a escola um espaço/tempo de liberdade, de descoberta, de autonomia, facilitadora do tateio experimental, promotora da consciência e da vivência da cidadania, tendo o trabalho como meio e a construção

do conhecimento integral como fim de todo o processo de educativo, em outras palavras, uma “pedagogia viva e motivada, permitindo o funcionamento normal da tentativa experimental (...)” e uma prática pedagógica que se oponha à idéia de “que a criança nada sabe e que ao educador cabe ensinar-lhe tudo – o que é pretensioso e irrealizável” (FREINET, 1977, p. 53 - 237).

Assim, as pontes que precisei fazer e atravessar para compreender a *Ponte* indicam que mesmo num contexto educativo onde os modos de organização do trabalho (em sua quase globalidade) e princípios se fundam e praticam processos emancipatórios e libertadores, co-habitam contradições que na maioria das vezes sustentam e dão vida a tais princípios e, também, algumas vezes põem em xeque e em risco, ou melhor, em crise, como diziam por lá – *a Ponte está em crise* – um projeto que tem na sua bagagem 30 anos de história/construção.

Escrever tais passagens e travessias é uma tarefa que me provoca diferentes sentimentos, entre deles: a alegria e poder compartilhar aprendizagens e reflexões que me fizeram tornar mais gente/humana; a angústia de não conseguir pela escrita expressar tudo que vivi e senti. Desde as expressões de receio e medo por parte de quem me recebia no campo – em função do contexto em que viviam – senti muitas vezes que pensavam que era mais uma ‘daquelas’ que estava especulando a *Ponte*, em função do modismo... de sua visibilidade. Sentimento esse que aos poucos foi desaparecendo na medida em que conquistava respeito e confiança, tal processo fez com que eu sentisse os percalços da pesquisa.

Das expressões de ‘choro’ e ‘raiva’ nos momentos das entrevistas, especialmente com duas professoras que há mais tempo vivenciam a *Ponte* e dela fizeram seus projetos de vida e de profissão, notadamente ao serem convidadas a falar das condições que sustentaram o projeto e das que estavam colocando-o em *crise*. Ambas vinham, ao longo dos últimos tempos, desenvolvendo doenças – tamanha a aposta e compromisso com a escola, ou melhor, com esse projeto educativo. Da alegria em conviver com crianças e jovens que podiam dizer a sua palavra, mesmo que às vezes um ou outro professor – aqueles que ainda não haviam incorporado os princípios do *Projeto Fazer Ponte* – não aceitassem ou compreendem-se tal direito, pois traziam consigo as representações da cultura da escola tradicional, adquiridas tanto nas suas trajetórias docentes, como nas de quando foram alunos ou nos próprios processos de formação.

De poder dialogar com diferentes sujeitos e protagonistas, sendo que nesta parte da tese reservo especial atenção aos professores-pesquisadores da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, como Leite e Trindade e a ouvir seus depoimentos acerca de tal projeto e de suas crenças na educação escolar; assim constituindo mais elementos compreensivos de tal estudo. Leite (2007), durante a entrevista e ao abordar as Políticas Públicas para a Educação em Portugal e neste quadro situar a *Escola da Ponte*, diz que:

(...) é evidente que a Escola da Ponte tinha um conjunto de condições que lhe permitia avançar e também ao ministério reconhecer. Por outro lado, também a verdade é que, possivelmente por considerar que a equipa envolvida na Escola da Ponte era uma equipa que garantia, que era reconhecida e que tinha legitimidade para prosseguir, a própria escola foi avançando com algumas propostas ao nível da administração central para o seu funcionamento que nenhuma outra escola dispunha. Por exemplo: os alunos/as crianças não estarem organizadas por ano de escolaridade, que em todas as outras estavam assim organizadas. Os professores não estarem organizados por turma com quem trabalhavam, mas sim por área, por atividade. Os professores – a colocação de alguns professores ser feita por proposta da escola, quando em todas as outras a colocação dos professores era feita por concurso nacional. E, portanto, ali havia mais a garantia de que os professores que iam para aquela escola, iam para lá, porque aderiam a um determinado projeto. Portanto, resumindo, o que eu estou a querer dizer é que - por um lado a Escola da Ponte teve estes “privilégios” porque também ganhou legitimidade para os ter, portanto, sempre teve alguém em que se podia confiar.

Leite ressalta ainda:

Mas portanto, o que eu estou a tentar dizer é que a Escola por um lado avançou, não esperou que lhe encomendassem realizar determinado trabalho, por outro lado, aquilo que foi acontecendo no sistema, ao nível das políticas educativas e curriculares que se enquandram mais, que estão mais próxima do que é a Escola da Ponte, não foi também porque as políticas educativas e curriculares fossem atrás da Escola da Ponte, é porque pegando em algumas experiências que estavam a ocorrer a nível nacional e, simultaneamente, também com a evolução do conhecimento que estavam a construir cá nos discursos académicos e que circulavam a este nível, também foram caminhando numa direção em que a distancia entre aquilo que era proposto pelo Ministério da Educação, pela administração central e o que se passava na Escola da Ponte foi cada vez aproximando mais. (...) a relação não foi de influência direta, mas que houve todo um conjunto de fatores, por um lado, por ela ser conhecida e, por outro lado, foi aproximando as práticas da Escola da Ponte das práticas da legislação.

Trindade (2007) se mostra cúmplice e defensor de tal projeto educativo. “Eu sou companheiro de jornada. A minha relação com a Escola da Ponte tem a ver com o Zé Pacheco. Já o conhecia há muitos anos, antes de ser professor”. Procura situar: “Porque ficamos anos no mesmo grupo de jovens, era mais velho, era uma

pessoa sempre a frente do grupo, portanto, já vem daí (se referindo a condição de líder de Pacheco). Depois por outras razões (...). Diz acompanhar o projeto da Escola há anos e que seu envolvimento num projeto dessa natureza está relacionado a sua trajetória profissional e crença em alguns princípios: “(...) um projeto de um grupo de professores do ensino primário, com questões políticas, caráter democrático(...) Porque era tudo gente que queria fazer as coisas de uma outra maneira, que preferia a escola de uma outra maneira que conseguia ser professor de uma outra maneira”.

Destaca ainda algumas condições para a existência desta experiência: “Mas eu creio que esse projeto só foi possível nas suas invenções mais revolucionárias por ter começado a ser um projeto de um pequeno grupo de professores muito coeso, com idéias muito claras acerca do que é inovação pedagógica e isso parece uma coisa fundamental (...)” (TRINDADE 2007). Lembra que nas décadas de 1970 e 1980 outras experiências – “Escolas Experimentais” com base nos P3 (Escolas de Áreas Abertas) – se faziam presentes no contexto português e isso foi revolucionário, mas só a Ponte se manteve como tal, as demais se modificaram e “voltaram a ser como antes”, ou seja, “rapidamente se transformaram em escolas”.

Também o questionei sobre as condições que favorecem ou não a existência de projetos emancipatórios e sobre a tal da ‘crise’ da *Ponte*,

Trata-se de construir uma escola culturalmente democrática, e isto não é além das palavras. É no dia-a-dia, nas expressões, na forma como pessoas trabalham e lidam com o saber, na participação na comunidade, na tentativa de construir conceitos com os alunos, pois são pessoas que são provenientes de diversos sítios, com diversas idéias. Não é nada fácil, mas a escola tem o privilégio (...) na Escola da Ponte não é uma questão de ser ou não ser, esta é mais uma linha institucional que só por si não garante nada. (...) Estamos já numa nova equipe, estamos já numa nova liderança, que possa responder. Agora, o que é certo é que a Escola tem uma matriz, tem uma matriz pedagógica. E é essa matriz pedagógica é possível, não é construí-la, mas é usá-la nesse novo tempo, com outra gente (...). (TRINDADE, 2007)

Quis saber ainda no quê, para ele a *Ponte* se apresenta como *diferente* ou a *frente* das demais escolas: “Vai do ponto de vista da direção pedagógica. E nomeadamente, algumas questões que são fundamentais que organizam o trabalho. Trabalho com um grau autonomia. Quando falo grau de autonomia, não significa que trabalho sozinho, não (...). Esta noção, do trabalho cooperativo da Escola da Ponte”.

Na tentativa de continuar compreendendo o que está na base e o que favorece ou não projetos dessa natureza, entrevistei ainda uma professora que havia participado em outro contexto educativo, ou seja, em outra escola de uma experiência inspirada na *Ponte* e que “morreu!”, conforme suas palavras por não ter tido alguém como o “Zé” – referindo-se a Pacheco – para dar força e continuidade ao projeto. Foram dois anos de luta, de encontros, estudos diz ela, e complementa:

O projeto nasceu porque havia uma idéia comum entre quatro colegas que acreditamos que efetivamente, a educação poderia ser diferente da perspectiva desta monotonia, (...) para uma educação mais ativa, mais voltada no processo de aprendizagem. Claro que foi um processo, apesar de a nível nacional haver uma política que ajudava a implementação desses projetos – Gestão Flexível do Currículo, na verdade, penso que na prática, os professores não apanharam os projetos. E aqueles que conseguiam sobreviver durante algum tempo, sobreviveram muito à margem do sistema. E não tiveram o apoio institucional que seria necessário para que continuassem a sobreviver. Aliás, não se ouviu falar em mais coisa nenhuma, desde aquele momento. O nosso projeto durou dois anos, a nossa escola era uma das que estavam a nível nacional, que estavam entre as escolhidas pelo Ministério da Educação. Mas, o projeto acabou por morrer, infelizmente, no nosso país os projetos têm a cara de quem os lidera, quando o líder sai, o projeto morre. Foi precisamente o que aconteceu no nosso. (FTM, 2006)

Diz que embora tivessem os pais ao seu lado, faltou liderança e envolvimento de alguns professores – “aqueles que não apanharam o projeto”. Conta:

(..) nós tínhamos os pais conosco, a maioria dos pais, não digamos todos, mas os outros acabavam por aderir e os miúdos como gostavam de fazer aquilo, vivenciavam mesmo aquilo que faziam, acabavam de passar para casa a dinâmica, de maneira que os pais foram de certa forma arrastados por um foco de aprendizagem que eles também praticavam/participavam.

Então lhe perguntei a que atribuía a não continuidade do projeto, respondeu-me:

Ali aconteceu algo imprevisível, um dos membros do projeto que nós tentamos agarrar, que era uma pessoa efetiva na escola, que não estava particularmente ligada a essas novas políticas, a esta nova forma de estar, mas que foi afastada pelo resto do grupo e foi uma pessoa que acabou por ser um obstáculo, bem que eu digo que a nível pessoal (...).

Perguntei se era a única pessoa efetiva na escola:

Não, teríamos mais duas... uma colega que estava efetiva. E ela era efetiva e tinha um peso muito forte, e quando começou a não se adaptar ao ritmo, começou a criar obstáculos, e penso que foi aí, a nível institucional que falhou. Porque as pessoas acreditam numa coisa ou não acreditam. Claro que nada nos digam que o que estávamos a fazer estava correto, a não ser

que todas as que iam neste sentido, dentro da Escola Moderna... E, no entanto, penso que numa altura em que aconteceu, teria que haver alguém a nível institucional muito forte que dissesse, esse projeto é para andar e é nessas condições. Não houve, e o projeto morreu.

Para ela os “focos de dinamismo e de inovação e se não forem apoiados acabam por morrer, não estamos a saber o que é que está acontecendo nas escolas que estiveram envolvidas neste projeto de gestão flexível, não se houve mais nada ...” (FTM, 2006).

Sobre essas condições, Pacheco (2007) diz que:

Eu considero que tive muita sorte, fui um privilegiado, a maioria dos que ficaram comigo no círculo de estudos, não conseguira que seus projetos durassem mais do que quatro, cinco anos, no máximo. Ao fim de um, dois anos acabavam com ele. E quem acabava? Os professores dessas escolas. Os quais há alguns aqui bem perto, que mais tarde vieram e tentaram acabar conosco também.

E, enfatiza:

Porque isso no fundo trata-se mesmo d'isto, quando me dizem, quando tu falas assim, parece uma guerra e eu digo: - mas é mesmo uma guerra. Maior do que a guerra dos Cem Anos, isso já leva duzentos, porque já há duzentos anos que as escolas estão obsoletas, e infelizmente, a cultura profissional dos professores e a formação que têm, leva-os ao conservadorismo e a manter práticas obsoletas. Tudo o que é diferente para melhor, porque esse projeto foi diferente para melhor, eu sublinho isso porque é importante que as pessoas percebam assim. Os resultados que tivemos, que foram excelentes, quem quiser fazer defronta-se logo com essa cultura, de conservadorismo, que está instalada, a acomodação existe.

Ainda na esteira dessa compreensão destaco mais uma vez a fala de Pacheco na qual aparece que a idéia que se tem da *Ponte* como modelo ideal de escola passa pela necessária apropriação de que as experiências pedagógicas bem sucedidas, neste caso, do ponto de vista emancipatório e libertador, e por alguns considerada como inovadora, não podem ser replicáveis, embora possam e devam se constituir em referência. Pacheco alerta para isso:

É como falávamos da moda da Escola da Ponte no Brasil, é isso que me assusta, que tomem a Escola da Ponte na sua exterioridade, na fórmula, não há fórmula nenhuma. Mesmo porque isto está mudando, mesmo porque isto está em crise, não é receita para ninguém. Então a *alfabetização e a mudança aqui precisava da mudança do conceito de escola*, de escola pública, da organização da escola, do que é uma instituição educativa, do que é o trabalho de equipe, do que é uma criança, do que é um aluno, para que não seja o aluno abstrato, «o aluno» quem?

Tudo isso foi questionado a par da alfabetização, e essas mudanças foram imensas ... (grifos meus)

Na intenção de problematizar as perspectivas e as condições para a continuidade do projeto uma vez que há a idéia de que a *Ponte*, no seu projeto, est passando por uma crise, me diz:

O grande desafio é que a equipa que existe, aquele lado bom da Ponte se manifeste e crie o seu espaço que seja o espaço de todos, que transforme os grupinhos numa equipa de novo e que a equipa consiga trabalhar no projeto como ele exige. Não é como eu quero, até porque eu penso que aquilo que nós fizemos que teve início há trinta anos é o início, é muito pouco, há muito por fazer e esta gente nova que está cá dentro, muitos dos quais foram meus alunos, acho isso muito interessante, é sempre muito significativo... São pessoas em que eu confio, acredito neles... por isso é que estou aqui. Estou aposentado, ninguém me obriga a estar aqui, não ganho nada em estar aqui, me zango muitas vezes, irrita-me (como lá em cima estavas a ver) estava a ficar irritado com coisas que estava a ver, mas confio que esta gente nova que aqui está, já foram todos embora, agora vão embora as duas últimas vão embora este ano, vão construir ao seu modo, porque a equipa é outra, um projeto que ainda está no início.

Por fim pergunto -lhe: qual o seu papel na continuidade desse projeto?

Eu vejo com uma tutela externa, eu digo que sim, que sem querer ainda sou uma eminência parva, eu tenho um grande poder e sei que tenho, sei que tenho. Não quero usar na prática, porque as pessoas têm todo direito de definir os seus destinos, mas intervenho se for preciso, e te garanto que isto não acaba. Ou se acabar, ou se acabar, eu darei anúncio disso, não quero faz de conta da Escola da Ponte. E aqui, o que eu faço é agir discretamente, conversando, sugerindo, não fazendo, quem faz é a equipa, intervindo muito, dando tempo, mas exigindo. Em nome de um projeto e não daquilo que eu quero. Mas aquilo que o projeto exige e as pessoas que vieram para cá é para cumprir um projeto, ninguém os obrigou, a escola está aberta para entrar e sair. Esta escola escolhe os professores, os professores escolhem a escola e escolhem o projeto. E, então, eu tenho um grande poder e estou a dizer isto sem menosprezo do poder que essa escola deve ter por si, quando eu deixar de dar/ter o poder é bom sinal, é um sintoma ótimo de que isto já está andando.

Na tentativa de compreender essa travessia, é importante dizer que pude perceber na pele ou na *epiderme da alma*¹⁵⁴ o que algumas reflexões teóricas já manifestaram –que a realidade é múltipla e contraditória no sentido dialético de que se transforma continuamente no tempo e no espaço, gerando novas situações, oposições e conflitos entre classes e grupos sociais. E para compreendê-la, é preciso atuar nas suas mediações, nos processos sociais complexos que lhe dão forma e materialidade, sob a ação dos sujeitos sociais envolvidos (CIAVATTA,

¹⁵⁴ Expressão contida em uma música cantada por Adriana Calcanhoto.

2001). Assim, a (re)significação desta experiência no quadro ou no campo dos estudos da escola e dos processos de alfabetização pressupõe compreender as trajetórias escolares como sendo caminhos provisórios e contextualizados que se vão construindo e reconstruindo em processos de negociação, conflitos e contradições com as situações e os sujeitos educativos nela envolvidos, sejam eles locais e ou universais.

Nesta direção, ousar sonhar e ter como uma utopia *possível* a construção de escolas que tenham *por* e *com* base princípios educativos emancipatórios e libertadores – talvez possa ser dito em outros termos, a exemplo de Freire, uma *Escola Cidadã* – é também constituir e construir novas relações e consciências. É necessário ter claro que a cidadania é algo que não se aprende com os livros, mas *com* e *na* convivência humana, na vida social e pública – a exemplo da Assembléia na *Ponte*. É no experienciar do dia-a-dia que exercitamos a nossa cidadania, por meio das relações que estabelecemos com os outros, com a coisa pública e o próprio ambiente. O legado de Freire nos ensina que a cidadania deve ser construída por processos como a solidariedade, a democracia, os direitos humanos, a ética, entre outros princípios.

É nesse contexto que esta escola – *Escola da Ponte* – dá um testemunho de que é possível movimentar-se na contramão das políticas *generalizantes*, que procuram na esteira dos discursos da autonomia, da descentralização, da inovação, entre tantos outros termos e ou modismos, vendo-as – as escolas – em um lugar comum, mostra que mesmo em conflito e contrariamente aos mandos e desmandos do governo português é possível sonhar com uma educação escolar que não a castradora e bancária. Assim, procurei falar, perceber e apontar as conflituosidades e contradições nos processos de emancipação e libertação, percebendo-os como movimentos que co-habitam, que convivem simultaneamente ou em complementaridade.

Nessa perspectiva, pode compreender que o tensionamento dialético entre *regulação* e *emancipação*, entre *educação bancária* e a *educação libertadora* não existe por exclusão, ao contrário, convive dialeticamente no mesmo processo, podendo sim, um ser ou estar mais presente que o outro. Essa percepção, - no caso da *Ponte* – foi expressa especialmente nos capítulos IV e V, que retomo através de duas situações observadas: a primeira – dispositivo *Acho Bem/Acho Mal*, onde

havia o registro feito por uma criança, no qual dizia: ‘Acho mal o prof^o X não pedir a vez para falar’ – pode ser visto como um instrumento de controle das vozes, porém, ao mesmo tempo se constitui num instrumento de direito à voz, neste caso, das crianças (alunos) que na tradição da cultura tradicional, lhes foi e é negado tal processo. A segunda, destaco a condição e a necessidade de aprender a escrever. Trata-se de uma exigência das sociedades grafocentricas, pois sem o domínio dessa tecnologia, sofreremos um processo de exclusão, contudo, apropriar-se do código escrito se coloca como uma das condições de cidadania.

Outro aspecto que considero importante destacar é que não cabe a esta pesquisa indicar comparações de tal projeto com outros, e tampouco transportá-lo para outro espaço, lugar ou contexto. Talvez, o que eu possa é atrever-me a dizer das possibilidades no sentido da *re-significação* desta experiência em outros contextos e lugares. Como disse Pacheco em outro momento: “como referência”, pois todo projeto e sua vivência reservam singularidades, e nessas singularidades, não podemos de modo algum ignorar – como já disse anteriormente – as influências decorrentes de contextos mais amplos e universais, ou seja, têm de ser reconhecidos os efeitos gerados por correntes e ideologias que vão circulando na educação, experiências pedagógicas que vão marcando o campo e, de certa forma, produzindo um tipo de imaginário ou discurso educacional. No caso da *Ponte*, por exemplo, a forte presença das orientações da Pedagogia Moderna; percepção que me leva a pôr em xeque principalmente as idéias de inovação, mudança, entre outros termos presentes em diferentes discursos.

Como orienta Sousa Santos (2001), o “grau de dissidência mede o grau de inovação”. Nesse contexto, me parece que a *Ponte* avança no sentido da ruptura e não da inovação no sentido funcional. Pacheco já alertava para isso ao dizer que a *Ponte* não inventou nada, apenas pô em prática alguns princípios da Pedagogia Moderna. Sobre isso dizem Leite, Genro e Braga (1997), ao negarmos as concepções funcionalistas que vêem a inovação como introdução do novo no sistema, afirmamos a concepção de inovação como construção coletiva de um processo educacional pautado pelo protagonismo, pela articulação de diferentes conhecimentos e práticas culturais de diferentes racionalidades, gestando-se em diferentes contextos na tensão entre regulação e emancipação.

Por outro lado, esta característica de certo modo menos universal, mais local e singular de pensar e fazer a experiência educacional, não pode ser interpretada como passível de recorte – entendido aqui como colagem em outros contextos – mas tem, sim, de ser compreendida no contexto de experiências de vida, de trocas, de aprendizagens e de saberes que podem constituir referências *para* e *com* outros contextos e projetos educativos, numa dimensão de recontextualização e de dialogicidade pedagógica e educativa.

Nas palavras de Canário e outros (2004), o Projeto Educativo da *Ponte* constitui e representa um sinal de esperança para aqueles que ainda acreditam e defendem a possibilidade de construir uma escola pública para todos os públicos, principalmente porque baseada nos valores de solidariedade, democracia, cidadania e justiça. Além de se comprometer com os que dela fazem parte, a fim de vivenciar uma experiência bem sucedida de aprendizagem e de construção social.

Buscando palavras para tentar finalizar esta *travessia*, e diante da possibilidade de (re)significar o ato pedagógico, lembrei-me do que li há algum tempo em Frei Beto, mas também não posso terminar sem parafrasear os ensinamentos de Freire - *Sobre essa escola chamada vida*.

Pedro viu a uva, ensinavam os manuais de alfabetização, mas com Paulo Freire todos aprenderam que *Pedro não viu a uva*. Assim, o de método de alfabetizar conscientizando o que fez com que adultos e crianças no Brasil e na Guiné-Bissau, na Índia e na Nicarágua, descobrissem que Pedro não viu apenas com os olhos. Viu e leu também com a mente e se perguntou se uva é natureza ou cultura. Paulo Freire ensinou a Pedro que semear a uva é ação humana *na* e *sobre* a natureza. É mão, multiferramenta, despertando as potencialidades do fruto. Assim como o próprio ser humano foi semeado pela natureza em anos e anos de evolução do Cosmo.

Colher a uva, esmagá-la e transformá-la em vinho é cultura, assim Pedro descobriu que trabalho e transformação também são cultura. O trabalho humaniza a natureza, ao realizá-lo o homem e a mulher se humanizam. Trabalho que instaura o nó de relações, a vida social. Pedro viu também que a uva é colhida por bóias-frias que ganham pouco, e é comercializada por atravessadores que ganham melhor. Pedro aprendeu com Paulo (ou com Freire) que, mesmo sem ainda saber ler, ele não é uma pessoa ignorante. Antes de aprender as letras, pois, ele sabia erguer

uma casa, tijolo a tijolo. Portanto, Pedro aprendeu que existem culturas paralelas, distintas, que se complementam na vida social.

Pedro viu a uva e Paulo mostrou-lhe os cachos, a parreira, a plantação inteira. Ensinou a Pedro que a leitura de um texto é tanto melhor compreendida quanto mais se insere no contexto do autor e do leitor. É dessa relação dialógica entre texto e contexto que Pedro extrai o pretexto para agir. No início e no fim do aprendizado é a práxis de Pedro que importa. Práxis-teoria-práxis, num processo indutivo que torna o educando sujeito histórico.

Pedro viu a uva e não viu a ave que, de cima, enxerga a parreira e não vê a uva. O que Pedro vê é diferente do que vê a ave. Assim, Paulo Freire ensinou a Pedro um princípio fundamental da epistemologia: a cabeça pensa onde os pés pisam. O mundo desigual pode ser lido pela ótica do opressor ou pela ótica do oprimido. Resulta uma leitura tão diferente uma da outra como entre a visão de Ptolomeu, ao observar o sistema solar com os pés na Terra, e a de Copérnico, ao imaginar-se com os pés no sol. Agora Pedro vê a uva, a parreira e todas as relações sociais e a professora de Pedro também o vê e o ajuda a (re)construir e (re)significar as leituras e relações estabelecidas por Pedro, à medida que ela também o faz.

Acredito que ao me tornar mais 'humana' – na direção do que nos ensina Pedro – *com e nessa* busca, posso dizer que a contribuição desta Tese, para além do seu caráter acadêmico, assenta-se nas reflexões dos tensionamentos entre as condições que facilitaram ou não tal prática de alfabetização vivida na *Ponte*, vista por mim, como movimentos dialéticos emancipatórios e, configurada *a partir* de um projeto educativo coletivamente construído, no qual o papel e o sentido do trabalho em equipe se constituiu fundante. Assim, o caminho já trilhado por essa escola em Portugal (e por tantas outras em lugares, contextos e espaços diversos), pode contribuir com o esforço da educação escolar (para os que acreditam) se pautar *na e com* a complexidade que envolve a produção de conhecimentos que sustentam os movimentos de formação inicial e continuada dos profissionais, trabalhadores em educação, sejam eles para a transformação, para a compreensão e para a convivência no mundo, onde outros mundos sejam possíveis.

Como não se faz educação sozinho, compartilho com Fernandes (1999) um trecho de Freire (1982, p. 28) que escolho em sua tese para expressar o que compreendi *da e na Ponte*:

O homem não pode ser compreendido fora de suas relações com o mundo, de vez que é um 'ser em situação', um ser do trabalho e da transformação do mundo (...) Nestas relações com o mundo, através de sua ação sobre ele, o homem se encontra marcado pelos resultados de sua própria ação. Atuando, transforma, cria uma realidade que, por sua vez, envolvendo-o, condiciona sua forma de atuar. Não há portanto, como dicotomizar o homem do mundo, pois que não existe um sem o outro. (FERNANDES, 1999, p. 180 – Grifos do autor)

Eis o desafio e a paixão de optar pela Educação, pela vida!

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubens. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

ANDRÉ, Marli Eliza D. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

APPLE, Michael e BENAË, James (orgs). **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997. (revisão técnica de Regina Leite Garcia e tradução de Dinah de Abreu Azevedo).

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

_____. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

AFONSO, Almerindo Janela . **Autonomia das escolas**. In: Revista Inovação do Instituto de Inovação Educacional. Vol. 12, nº 3 1999. (p.121-137).

_____. Há mais vida para além da Escola da Ponte. In: **Jornal a Página da Educação**, nº 134, Ano 13, maio 2004, p. 21. (disponível www.a-pagina-da-educacao.pt/artigo).

_____. **Políticas educativas e avaliação educacional**. Braga: Universidade do Minho, 1998.

BARROSO, João. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: BARROSO, João (org.). **O estudo da escola**. Porto: Porto Editora, 1996. (p. 167 – 189).

_____. **Políticas educativas e organização escolar**. Lisboa: Universidade Aberta, 2005.

_____. Portugal. In: BARROSO, João (org.). **A escola entre o local e o global**. Perspectivas para o século XXI. Lisboa: EDUCA, 1999.

_____. **Autonomia e gestão das escolas.** Edição do Ministério da Educação, 1997. (Estudo prévio realizado de acordo com o Despacho nº 130/ME/96).

BENAVENTE, Ana. Portugal, 1995/2001: reflexões sobre democratização e qualidade na educação básica. In: **OEI - Ediciones.** Revista Iberoamericana de Educación. Nº. 27, Set./Dez., 2001.

BOLÍVAR, Antonio. **Como melhorar as escolas.** Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas. Porto: ASA, 2003.

BOTTOROME, Tom. **Dicionário do pensamento marxista.** Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

BRASLAVSKY, Berta. **Escola e alfabetização.** São Paulo: Editora da UEP, 1993.

BRECHT. Bertold. **Se os tubarões fossem homens.** s/d.

BRITO, Luiz P. Sociedade de cultura escrita: alfabetismo e participação. 2003. In: RIBEIRO, Vera M. **Letramento no Brasil.** Reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global Editora, 2003.

CANÁRIO, Rui, MATOS, Filomena e TRINDADE, Rui (orgs.) **Escola da Ponte.** Em defesa da escola pública. Porto, Portugal: Profedições, 2004.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. POA: Artmed, 2006.

_____. **Inovação e projeto educativo de escola.** Lisboa: Educa, 1992.

CIAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTTO, Gaudêncio (orgs.). **Teoria e educação no labirinto do capital.** 2ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. O papel dos profissionais da educação enquanto formadores de cidadãos emancipados. In: **Revista Trabalho necessário** (Issn: 1808-799X, ano 4 – número 4 – 2006).

CARVALHO, LUÍSA M. O Estado Providência à “beira de um ataque de nervos”. In: **Jornal A Página**, ano 12, nº 127, Outubro 2003, p. 32.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** São paulo: Cortez, 2002. (Tradução de Sandra T. Valenzuela)

CORREIA, J. A. **Para uma teoria crítica em educação.** Contributos para uma recientificação do campo educativo. Porto: Porto Editora, 1998.

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento:** fundamentos epistemológicos e políticos. 6ª ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002. (Coleção prospectiva; 5).

CORTESÃO, Luisa. **Contributo para a análise da possibilidade e dos meios de produzir inovação**. FPCE, 1988. (Tese de doutoramento) – Faculdade de psicologia e Ciências da Educação, [2003].

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição paradigmática**. Araraquara: JM Editora, 1998.

CRETELLA, Júnior J. **Curso de Direito romano**. Rio de Janeiro: Editora Forense, 1995.

DICIONÁRIO POLÍTICO. Maurício Assumpção Moya. (disponível no site (http://www.agoranet.org.br/az_c.htm.)

DOMINICÉ, Pierre. **L'histoire de vie comme processus de formation**. Paris: Éditions l'Harmattan, 1990.

ESTANQUE, Elísio. **Análise de classes e das desigualdades sociais em Portugal**: em defesa da perspectiva compreensiva, 2004. (mimeo)

FERNANDES, Cleoni M^a Barbosa. **Sala de aula universitária – ruptura, memória educativa, territorialidade – o desafio da construção pedagógica do conhecimento**. 1999. Tese (Doutorado-PPGEdu/FACED/UFRGS), [1999].

FERREIRA, **Palestra proferida na UFPR para os graduandos do curso de Administração de Empresas**. – outubro/2003. (www.pjpp.sp.gov.br)

FRAGO, Antônio Vinão. **Alfabetização na sociedade e na história**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FREINET, Celestin. **O nascimento de uma pedagogia popular**. Lisboa: Editorial Estampa, 1978.

_____. **Ensaio da Pedagogia sensível**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (1³ ed. 1976).

_____. **O método natural II**. Lisboa, Estampa, 1977.

_____. **O Texto livre**. Lisboa: Dinalivro, 1973.

_____. **A educação pelo trabalho**. Lisboa: Presença, 1974.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 6^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997 e 2000.

_____. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982. (26. ed. 1991). 96 p. (Coleção polêmica do nosso tempo).

_____. **Política e educação**. 2^a ed. São Paulo: Cortez, 1995 e 1993.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 39^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987 e 1975.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001 e 1992.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999 e 1983.

FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. **Medo e ousadia**. O cotidiano do professor. RJ: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo & Frei Betto. **Essa escola chamada vida**: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. São Paulo: Editora Ática, 2001.

FREIRE, Paulo. Direitos humanos e educação libertadora. In: FREIRE, Ana Maria A. (org.) **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo e GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história II**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FIGUEIREDO, Maria do Aparo C. Dialogando com Freire e Boaventura sobre emancipação humana, multiculturalismo e educação popular. In: **V Colóquio Internacional Paulo Freire**. Recife, 19 – 22 setembro de 2005.

FREIRE, Paulo & MACEDO, Donald. **Alfabetização**: leitura da palavra leitura do mundo. (tradução Lólio L. de Oliveira) Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FUNARI, Pedro Paulo. A cidadania entre os romanos. In: PINSKY, Jaime e PINSKY, Carla Bassanezi (orgs). **História da Cidadania**. 2ª Ed. São Paulo: Contexto, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**: uma aula sobre a autonomia da escola. São Paulo: Cortez, 1992.

GRANDE ENCICLOPÉDIA PORTUGUESA E BRASILEIRA. Vol. I, s/d.

JAPIASSÚ, Hilton, MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

KANT, Immanuel. **A paz perpétua e outros opúsculos**. Lisboa: Edições 70, 1995.

LEITE, Carlinda. (org.). **Mudanças curriculares em Portugal**. Transição para o século XXI. Porto: Porto Editora, 2005.

_____. **Para uma escola curricularmente inteligente**. Porto: Edições ASA, 2003.

_____. **O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português**. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

_____. As mudanças curriculares, em Portugal, e a multiculturalidade. In: LOPES, Alice *et all* (orgs.) **Cultura e política de currículo**. São Paulo: Junqueira & Martins, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO-DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Gestão Flexível do Currículo: reflexões de formadores e investigadores. Lisboa: ME-DEB, 2002. (p. 41-60).

LEITE, Carlinda e FERNANDES, Preciosa. **Potencialidades e limites da gestão curricular local para (e na) construção de uma escola com sentido para todos.**

LEITE, Denise; GENRO, Maria Elly Herz; BRAGA, Ana Maria. Universidade futurante: inovação entre as certezas do passado e incertezas do futuro. In: LEITE, Denise; MOROSINI, Marília (Orgs.) **Universidade futurante.** Produção do ensino e inovação. São Paulo: Papirus, 1997.

LIBÂNEO, J. C. Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens? In: LOPES, Alice. **Políticas de currículo em múltiplos contextos.** São Paulo: Cortez, 2006. pp70 – 125.

LUCINI, Marizete, FERNANDES, Sônia R. de Souza. Espaço de experiência e horizonte de expectativa na formação docente: um ensaio narrativo de história de vida de uma professora. In: **Revista VariaScientia.** nº. 3, UNIOEST, 2001.

LUDKE, Hermengarda & ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, Mario Osório. **Escrever é preciso.** O princípio da pesquisa. Ijuí: Ed.: UNIJUI, 1997.

MARTINS, Angela Maria. Autonomia e educação: a trajetória de um conceito. In: **Cadernos de Pesquisa,** n. 115, p.207-232, março/2002.

MAUGHAW, W. S. **O fio da navalha.** s/d. (mímio)

MINAYO, M. **O Desafio do Conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec/Abrasco, 1992.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO-DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Despacho nº 22/SSEI. Portugal, 1996.

_____ . Despacho nº 147-B/ME, 1996.

_____ . Gestão Flexível do Currículo. Despacho nº 4848, 1997.

_____ . Despacho nº 20/SEEI, 1998.

_____ . Gestão Flexível do Currículo: reflexões de formadores e investigadores. Lisboa: ME-DEB, 2002.

_____ . Reorganização curricular do Ensino Básico. ME-DEB, nov.2000.

_____ . ALMEIDA, Lúcia M^a. A reorganização curricular do ensino básico: dos problemas aos projectos...O caso do 1º ciclo. Gestão Flexível do Currículo: reflexões de formadores e investigadores. Lisboa: ME-DEB, 2002. (p. 187 -206)

_____ . **CONTRATO DE AUTONOMIA**. Portugal, 2005.

MORAES, M^a Célia (org.). **O Iluminismo às Avestas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. RJ: DP&A, 2003.

NORONHA, Maria Alice. **Educação, saber e produção em Marx e Engels**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

PACHECO, José Francisco de Almeida. Desafios e possibilidades pedagógicas: a experiência da Escola da Ponte. In: **IV Congresso Internacional de Educação**: a educação nas fronteiras do humano. Unisinos, São Leopoldo, RS, 2005. (conferência gravada e transcrita).

PACHECO, j. Augusto. **Currículo**: teoria e práxis. Porto: Porto Editora, 1996.

PEREIRA, Fátima, CAROLINO, Ana M^a, LOPES. Amélia. A formação inicial de professores do 1^o CEB nas últimas três décadas do Século XX: transformações curriculares, conceptualização educativa e profissionalização docente. In: **Seminário do Núcleo Construção Local da Educação-CLED**. A heterogeneidade das formas de vida no campo da formação. FPCE-CIEE, Universidade do Porto, 12 e 13 de fev. De 2007. (Artigo aceito na Revista Portuguesa de Educação – Universidade do Minho – *no prelo*).

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

POGREBINSCHI, Thamy. Emancipação: um conceito em busca de uma teoria. In: **Atas do 4^o Encontro Nacional da ABPC – Associação Brasileira de Ciência Política**. Rio de Janeiro, 2004. (Painel 2 , 21-24 julho – PUC)

PROJETO FAZER A PONTE. In: www.eb1-ponte-n1.rcts.pt/indexfla.html (acessado em 26.04.05).

RIBEIRO, Marlene. **Cidadania**: interrogações ao conceito para a compreensão dos movimentos sociais. Caderno de Debates no. 2, CAMP, Centro de Assessoria Multiprofissional, Porto Alegre, 2001.

RIBEIRO, Vera M (Coord). **Educação de jovens e adultos**: proposta curricular para o 1^o segmento do ensino fundamental, São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1997.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 14^a ed. São Paulo: Ática, 1996.

_____ . **Literacy assessment and its implications for statistical measurement**. Paris: Unesco, 1992.

_____ . **Alfabetização**. Brasília: MEC/ Inep/ Comped, 2000.

_____ . **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

_____ . **Letramento**: um tema em três gêneros. BH: Autêntica, 1999.

_____. Ler é mais que alfabetizar. In: **Jornal do Brasil** - 26/11/2000 – entrevista cedida a Eliane Bardanachvili. (<http://intervox.nce.ufrj.br/%7Eedpaes/magda.htm> - acessado em 24.09.07)

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 14.ed. São Paulo: Ática, 1996.

_____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. BH: Autêntica, 1999.

SOUSA SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Para um novo senso comum**: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SMOLKA, Ana L. Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: alfabetização como processo discursivo. 3ª ed. São Paulo: Cortez, UNICAMP, 1996.

SNYDERS, Georges. **Alegria na escola**. São Paulo: Ed. Manole LTDA, 1988.

STAKE, Robert E. **Ivestigación con estudio de caso**. Madrid, Ediciones Morata, 1998.

VÁSQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da práxis**. 4ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

APÊNDICES

Modelo - Diário de Campo

Porto,

Local: Escola da Ponte

Vila das Aves – Conselho de Santo Tirso (norte de Portugal)

Horário:

Interlocução:

Pauta:

Descrição

Observações

POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM PORTUGAL ¹⁵⁵

MOVIMENTO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO X ESCOLA DA PONTE

Ano/ legislação (universal)	Ano/legislação (Portugal)	Ministério da Educação	Escola da Ponte	Conceitos/ Categorias/ discursos
<u>1948</u> Declaração Universal dos Direitos Humanos	<u>1953</u> (Lei Orgânica do Ultramar) – colónias <u>1955</u> (Instaurado na 4ª classe do ensino primário o regime do livro único – Dec-Lei nº 40632/10/55)	1950 / taxas% de: - frequência (população atingida): - reprovação (insucesso/sucesso escolar): Obrigatoriedade Escolar Homens Mulheres	Fundação da Escola	
<u>1990</u> Declaração Mundial sobre a Educação Para Todos (UNESCO) “Jomtien” (09/03/90 - Tailândia)	<u>1991</u> Resolução do Conselho de Ministros nº 29	Programa Educação Para Todos		Educação para Todos

Ano/legislação (Portugal)	Ministério da Educação	Escola da Ponte	Conceitos/categorias/discursos
1964	Decreto 9 de 07/64 (que amplia a obrigatoriedade de 4 para 6 anos –ou – numa idade compreendida entre 7/14 anos) para as crianças que se inscreveram no 1ª classe escolar nos anos letivos de 64/65.		

¹⁵⁵ Fonte: LEITE, Carlinda. O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português. 2002. (p. 359-360). Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica- DEB (Junho 2001, Maio 2001, Maio 2002).

Década 1970		Em 1976 iniciava o projeto intitulado <i>Fazer a Ponte</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Movimento de expansão da escola; - escolaridade básica e obrigatória (6 anos) não era cumprida; - taxas elevadas de reprovação; - “fracasso” sobretudo das crianças: economicamente desfavorecidas, (essencialmente – introdução de uma nova ideologia educativa, baseada em princípios democráticos e de um discurso educacional que reconhece o direito à educação)
Abril/1974 (Estado Novo / facismo)	Revolução de 74 (após 50 anos de ditadura facista – Salazar)		<ul style="list-style-type: none"> - tese da meritocracia « a cada um segundo o seu mérito» - igualdade de oportunidades de acesso.
1973	Proposta de Reforma VEIGA SIMÃO (Lei nº 5/73)		<ul style="list-style-type: none"> - “Batalha de Educação” - Garante igualdade... <ul style="list-style-type: none"> * Art. 73 * Art. 74
1976	(1ª) Constituição da República Portuguesa	José Pacheco assume a direção da Escola com a idéia de transformar a escola	<ul style="list-style-type: none"> - Cultura tradicional da escola; - Currículo uniforme de tamanho único e pronto a vestir (FORMOSINHO); - relação profº x classe;
1970 / (princípio) 1980 Decreto 64			<ul style="list-style-type: none"> - agrupamento dos alunos (como se todos fossem iguais...); - não se pensava na importância do grupo e do contexto cultural (quando muito se pensava na classe econômica / INSUCESSO escolas atribuído as condições econômica e familiares...); - negação das condições de vida dos alunos, etc; - ênfase no indivíduo / dotes individuais; - dimensão meramente técnica de currículo - neutro; - dimensão técnica do trabalho docente; - currículo prescritivo-normativo; - único conhecimento válido; - etc.
Séc. XX	“Tradição”	<ul style="list-style-type: none"> - Em caráter experimental: Assémblea de Escola - Identificação dos trabalho isolado - Prédio em precárias condições 	

<p>1980</p> <p>1982</p> <p>1989 Decreto-Lei nº 286789 Obs.: (é revogado pelo Decreto-Lei nº 6 de 18/01/01)</p>	<p>Constituição da República Portuguesa (reformulada 1ª versão)</p> <p>Lei de Bases do Sistema Educativo (quarta versão em termos... / foram reformulações pontuais)</p> <p>Ensino Básico</p>	<p>Idealizavam:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ser possível construir uma sociedade de indivíduos participantes e democráticos - Não adestar cognitivamente - Melhorar a relação com os pais <p>Movimentos de consolidação do <i>Projeto Fazer a Ponte</i></p> <p>(ver capítulo VI, p.177 - 178) – nas quais descrevo os dispositivos de mudança entre os anos de 1976 a 2001</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “ (...) ênfase colocada na igualdade de oportunidades e na justificação da necessidade de uma reforma que se constituísse como um meio de se combater o insucesso escolar e melhorar os índices de desempenho dos alunos”(LEITE, 2006, p.94). - Reforma; - inovação e melhoria educacionais; - escolaridade obrigatória de passa para 9 anos; - Identifica-se (fuga da escolaridade obrigatória e o insucesso escolar); - inicia a <u>reforma</u> (moderada) e <u>centralizada</u>, esperava-se que as escolas e os seus professores cumprissem o que era idealizado e programado pelo ME (cf. Leite, 2006)¹⁵⁶; - atenção para: o currículo e sua organização; - <i>um</i> discurso e <i>um</i> ideal de mudança – “garantir os 9 anos a todos os alunos e não apenas aos «clientes-ideais» (Op. cit) ; - instituiu discurso da importância do grupo e do contexto cultural (# anos 70/80).
--	---	--	--

¹⁵⁶ Enquanto países como EUA já viviam a 2ª vaga de mudança – voltados a maior autonomia das escolas (LEITE, 2006, p. 93).

1990	“Documento orientador das Políticas para o Ensino Básico”		“(…) começou a reconhecer-se a responsabilidade que se tem neste sucesso ou insucesso a organização do sistema escolar e começou a ser expresso o imperativo de uma política da diferença “ (LEITE, 2006, p.94).
1998	- Decreto Lei nº 319 (Educação Especial)		Sublinha: “que a escola precisa de se assumir como espaço privilegiado de educação para a cidadania e de integrar e articular, na sua oferta curricular, experiências de aprendizagens diversificadas, nomeadamente mais espaços de efectivo envolvimento dos alunos nas actividades de apoio” ¹⁵⁷
1991	- Despacho Normativo 63/91 (Secretariado Intercultura)		-discurso multiculturalidade.
1993	Medidas	Movimentos de consolidação e de autonomia <i>Projeto Fazer a Ponte</i>	Medidas de combate a exclusão
1996 Desp. 22/SSEI	- Territórios educativos de intervenção prioritária - Formação profissional inicial	(ver capítulo VI, p.177 - 178) – nas quais descrevo os dispositivos de mudança entre os anos de 1976 a 2001	“As escolas envolvidas... a encontrar respostas adequadas aos alunos e aos contextos concretos em que os professores trabalham” ¹⁵⁸ .
1998	Despacho 6366/98 (Projeto Boas Práticas, Boas Esperanças) – 30 escolas envolvidas		
1990 /2000	Projecto “ Gestão Flexível do Currículo	2001 - Ministério da Educação transforma em escola integrada incluindo o ensino fundamental até 15 anos Março de 2003 - Instituída Comissão de Avaliação Externa Fevereiro de 2005 é assinado o primeiro contrato de autonomia em Portugal	No meio académico: - ganham espaços “diferentes explicações” que ultrapassam a dimensão do indivíduo como responsável pelo seu processo... e projecção dos: contextos, diferentes atores sociais, complexidade de qualquer situação de formação; - novos paradigmas curriculares (como, porquê...a não neutralidade; - mudança; - diferentes papéis atribuídos aos professores.
Departamento da Educação Básica – DEB Obs.: (são projectos)			

¹⁵⁷ DEB Decreto-Lei 6/01/01 (p.12).

¹⁵⁸ DEB Decreto-Lei 6/01/01 (p.11).

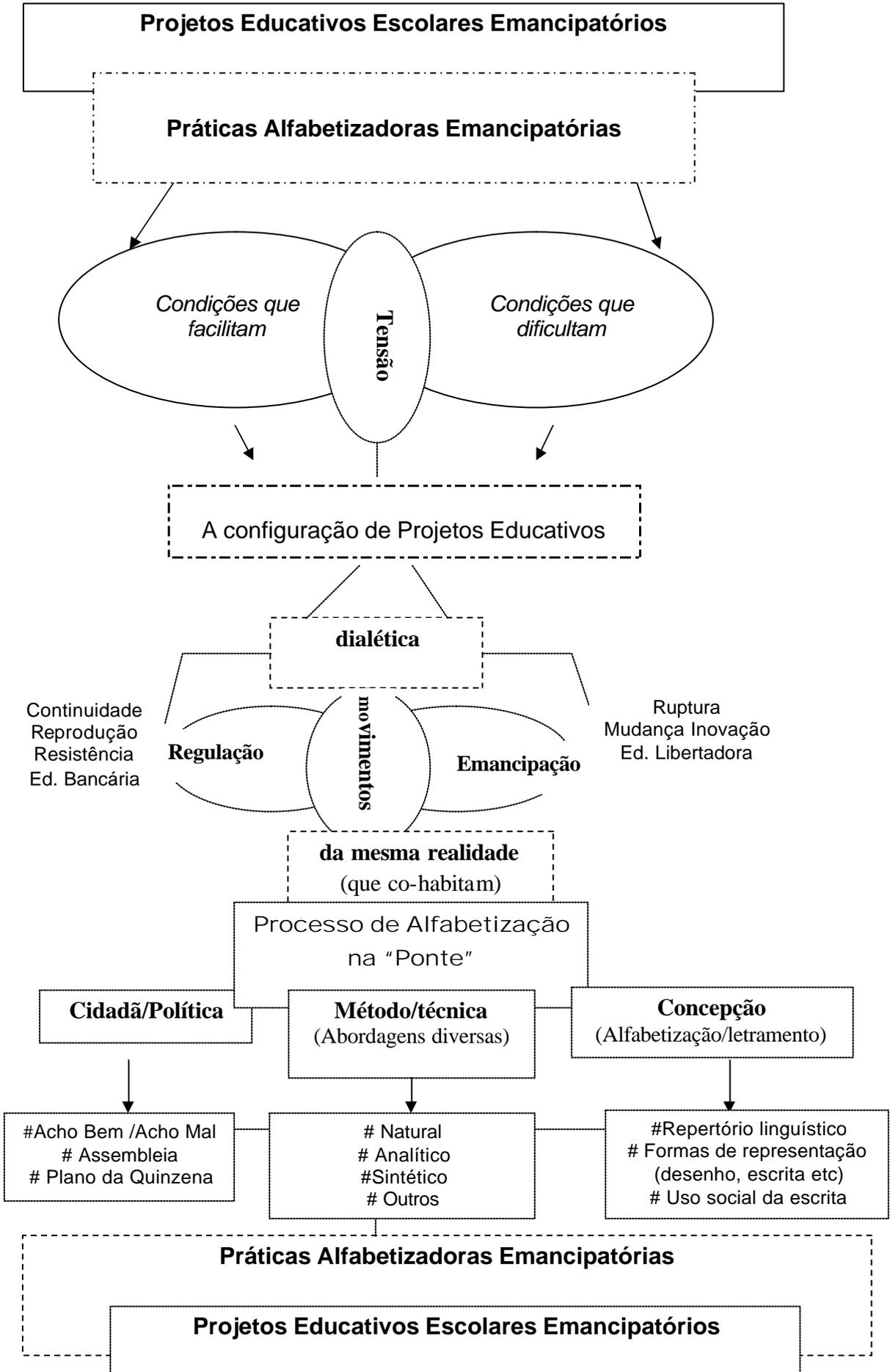
QUADRO ORGANIZATIVO DAS ENTREVISTAS

Questões orientadoras gerais	Sujeitos Entrevistados	Objetivos	Temáticas	Questões orientadoras específicas
1. O que está na base de Projetos Educativos Emancipatórios?	Profª José Pacheco – 30 anos (idealizador do Projeto da Ponte)	Compreender os motivos e as condições que contribuíram para a emergência do Projeto da Ponte.	<ul style="list-style-type: none"> - Projeto Educativo Emancipatório da Escola da Ponte; - Mudança; - Inovação / Curricular; - Dimensões da Alfabetização; - A Crise. 	<ul style="list-style-type: none"> - Como esse projeto educativo foi construído ao longo desses 30 anos? - O que está viabilizando, ou não? - Quais os desafios e perspectivas para esse projeto continuar a existir? - Qual a sua forma de ver o processo de alfabetização na escola e como vê essa forma em relação as exigências do atual social? E, ainda, em termos teóricos, acadêmicos?
1.2 Condições que facilitam?	Profº Paulo Topa – 4 anos (Coordenador Geral da Escola da Ponte)	Compreender o Projeto Educativo da Escola da Ponte.	<ul style="list-style-type: none"> - Projeto Educativo da “Ponte” - A Crise. 	<ul style="list-style-type: none"> - Qual é o cerne do projeto? - O quê diferencia a “Ponte” das demais escolas? - Como vê a “Crise”?
1.3 Condições que dificultam?	Profª Belanita – 4 anos (Coordenadora da Iniciação)	<p>Compreender o Projeto Educativo da Escola da Ponte</p> <p>Compreender o processo pedagógico e a dimensão da alfabetização.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Projeto Educativo; - Alfabetização. 	<ul style="list-style-type: none"> - O que está no cerne do projeto? - O processo pedagógico e a dimensão da alfabetização? - Como trabalham o processo de alfabetização com as outras dimensões/áreas do conhecimento/currículo nacional? - Como aliam os interesses das crianças aos curriculares? - Como mantém a unidade entre o Projeto Educativo e o cotidiano da alfabetização? - Qual o papel do coordenador de núcleo?

<p>1. O que está na base de Projetos Educativos Emancipatórios?</p> <p>1.2 Condições que facilitam?</p> <p>1.3 Condições que dificultam?</p>	<p>Profª Letícia – 1º ano (Responsável Iniciação 1ª vez)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar como se tornou professora na Escola da Ponte; - Identificar quais os motivos que a levou a concorrer para a vaga; - Saber qual o grau de conhecimento do Projeto Educativo da Ponte; - Saber qual o grau de conhecimento sobre o método/forma de alfabetização da Escola da Ponte. 	<ul style="list-style-type: none"> - Projeto Educativo da “Ponte” - Concepção de Alfabetização. 	<ul style="list-style-type: none"> - Como veio para a Escola da Ponte? Como ficou conhecendo a Escola da Ponte? - Por que a escolheu? - Que diferença percebe entre essa escola e as outras pelas quais passou? - Se tivesse autonomia para alfabetizar de outra forma, faria? Qual?
	<p>Profª Eugénia Tavares – 7 anos (Ex-membro da Comissão Instaladora e O. E. da Dimensão Artística)</p>	<p>Compreender o Projeto Educativo da Escola da Ponte;</p> <p>Obter dados/informações em torno da Comissão Instaladora; Saber como se sente, qual o seu papel diante do atual contexto da escola.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Projeto Educativo Emancipatório; - Mudança; - Inovação / Curricular; - Dimensões da Alfabetização. 	<ul style="list-style-type: none"> - Qual o papel da Comissão Instaladora? - O que está no cerne do projeto? - Como vê o seu papel diante do atual contexto da escola? - Como vê a “Crise”?
	<p>Profª Ana Moreira – 10 anos (Ex-membro da Comissão Instaladora e O. E. da Dimensão Artística)</p>	<p>Compreender o Projeto Educativo da Escola da Ponte</p> <p>Saber como se sente, qual o seu papel diante do atual contexto da escola.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Projeto Educativo Emancipatório; - Mudança; - Inovação / Curricular; - Dimensões da Alfabetização. 	<ul style="list-style-type: none"> - O que está no cerne do projeto? - Como vê o seu papel diante do atual contexto da escola? - Como vê a “Crise”?
	<p>Profª Ricardo França – 3º ano (Educação Física)</p>	<p>Saber como é ser e, como se sente um professor da Escola da Ponte.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ser professor numa escola com tal visibilidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Como é ser um professor da Escola da Ponte? - Como se sente, quais as exigências, etc?
	<p>Profª Arlete – 20 anos (Iniciação 2ª ou 3ª vez)</p>	<p>Compreender como é ser e, como se sente um professor da Escola da Ponte com vários anos de experiência e, frente ao atual contexto (Crise) e perspectivas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O sentido do Projeto Educativo da Ponte. - Ser professor numa escola com tal visibilidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Como foi vir para a Escola da Ponte? - Que diferenças identifica entre as outras vividas e a Ponte? - Como é ser um professor da Escola da Ponte? - Como se sente, quais as exigências, etc?

1. O que está na base de Projetos Educativos Emancipatórios?	Srª Helena – 5 anos (Auxiliar de Atividades Educativas)	Identificar o papel/função da Auxiliar de Atividades Educativas e as representações que possuem em torno do Projeto Educativo da Escola.	- Projeto Educativo da Escola da Ponte.	<ul style="list-style-type: none"> - Como veio a fazer parte do quadro de funcionários da escola? - Qual o papel/funções do Auxiliar Educativo? - Como se sente na Escola da Ponte? - Que diferenças percebe entre essa escola e as outras nas quais trabalhou?
	Srª Tereza – 3 anos (Auxiliar de Atividades Educativas)	Identificar o papel/função da Auxiliar de Atividades Educativas e as representações que possuem em torno do Projeto Educativo da Escola.	- Projeto Educativo da Escola da Ponte.	<ul style="list-style-type: none"> - Como veio a fazer parte do quadro de funcionários da escola? - Qual o papel/funções do Auxiliar Educativo? - Como se sente na Escola da Ponte?
1.2 Condições que facilitam?	Srª Izabel (Mãe aluno Iniciação 1ª vez)	Compreender e identificar os motivos que levam alguns pais/mães a escolherem a Escola da Ponte para seus filhos.	Escola para os filhos .	<ul style="list-style-type: none"> - Como ficou conhecendo a Escola da Ponte? - Por que a escolheu?
1.3 Condições que dificultam?	Srª MRT (Mãe aluno Iniciação 1ª vez)	Compreender e identificar os motivos que levam alguns pais/mães a escolherem a Escola da Ponte para seus filhos e depois tirá-los.	Escola para os filhos .	<ul style="list-style-type: none"> - Como ficou conhecendo a Escola da Ponte? - Por que a escolheu? - Quais os motivos que a levou tirar o filho da escola?
	Alunos X Y Z	Ouvir e saber o que pensam sobre a escola.	Ser / estar aluno na Ponte.	<ul style="list-style-type: none"> - Como foram parar/ser alunos na Ponte? - Idade? - Agrupamento? - Quantos anos na escola? - Do que mais gosta na escola e porque? - Como aprenderam as "regras" da escola e como lidam com elas? - Quando aprenderam a ler e a escrever, como? - O que fazem nos espaços? - De qual Responsabilidade participa? - Que diferença percebem entre a (s) outra (s) escola (s) em relação a Ponte? - Pais (no que trabalham, etc.)?

<p>1. O que está na base de Projetos Educativos Emancipatórios?</p> <p>1.2 Condições que facilitam?</p> <p>1.3 Condições que dificultam?</p>	<p>Joyce (Jornalista brasileira realizando Estágio na Escola Ponte)</p>	<p>Perceber quais as percepções de alguém de “fora” do contexto e de outro campo do saber.</p>	<p>- Visibilidade Externa da Ponte.</p>	<p>- Como ficou conhecendo e porque veio para a Ponte?</p> <p>- Como vê/percebe a escola em relação às demais (que conhece)?</p>
	<p>Profª Fátima Jaco Escola Rodão</p>	<p>Compreender a tentativa de mudança da escola e quais os elementos/condições que fizeram continuar ou não.</p>	<p>- Projeto Educativo Alternativo; - Mudança; - Inovação / Curricular.</p>	<p>- Como nasceu a experiência da escola?</p> <p>- Quais as motivações para promover um projeto emancipatório?</p> <p>- Quais motivos fizeram com que esse projeto não continuasse a existir?</p>
	<p>Profª Rui Trindade (Profº/ Pesquisador do Centro de Investigação e Intervenção Educativas-CIIE da FPCE-UP)</p>	<p>“Ouvir” o ponto de vista da academia.</p>	<p>- Escola Pública; Políticas Educativas; - Projeto Educativo Emancipatório da Ponte; - Mudança; - Inovação / Curricular; - Dimensões da Alfabetização.</p>	<p>- Como vê o Projeto da Ponte?</p> <p>- Qual contribuição dessa experiência?</p>
	<p>Profª Carlinda Leite (Profª/Pesquisadora do Centro de Investigação e Intervenção Educativas-CIIE da FPCE-UP)</p>	<p>“Ouvir” o ponto de vista da academia.</p>	<p>- Currículo (emancipação/regulação); - Condições que configuram Projetos Educativos Emancipatórios.</p>	<p>- Quais as contribuições do Campo do Currículo para a reflexão do tema em questão?</p> <p>- Como percebe o Projeto Educativo da Escola da Ponte no contexto das Políticas Educativas em Portugal?</p> <p>- Que condições devem/podem estar na base, ou são, base de P.E.E. e as condições para a continuidade/existência?</p>



ANEXOS

LISTA DE DOCUMENTOS CONSULTADOS¹⁵⁹

1. Escola Básica Integrada Aves, São Tomé de Negrelos. Projecto Educativo: princípios fundadores. (<http://www.eb1-ponte.rcts.pt/html2/portug/projecto/projecto.htm>)
2. Escola Básica Integrada Aves, São Tomé de Negrelos. Projecto Educativo: iniciação, consolidação, aprofundamento. (<http://www.eb1-ponte.rcts.pt/html2/portug/projecto/projecto.htm>)
3. Escola Básica Integrada Aves, São Tomé de Negrelos. Projecto Educativo: instrumentos pedagógicos. (<http://www.eb1-ponte.rcts.pt/html2/portug/projecto/projecto.htm>)
4. RELATÓRIO DA COMISSÃO DE AVALIAÇÃO EXTERNA. Comissão da Avaliação Externa do Projecto Fazer a Ponte. Coimbra, junho de 2003. (Policopiado)
5. FAZER A PONTE. 1976/2001 – 25 anos de Projecto. Escola Básica do 1º ciclo da Ponte. Vila das Aves, julho de 2001. (Policopiado)
6. ESCOLA DA PONTE. Regulamento Interno. Escola Básica Integrada Aves, São Tomé de Negrelos. Junho de 2003. (Revisto em abril de 2004 para efeitos de homologação). (Policopiado)
7. Perfil de transição do Núcleo da Iniciação para a Consolidação. (<http://www.eb1-ponte.rcts/document/perfil>)
8. Perfil de transição do Núcleo da Consolidação para o Aprofundamento. (<http://www.eb1-ponte.rcts/document/perfil>)

¹⁵⁹ Fontes: **a)** LEITE, Carlinda. **O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português** 2002. (p. 359-360). Tese de doutoramento; **b)** **Ministério da Educação** – Departamento de Educação Básica- DEB (Junho 2001, Maio 2001, Maio 2002) e; **c)** **Sistema Educativo** - http://www.portugaljovem.net/mariolima/educacao/referencias/sist_edu.htm (última atualização, junho de 2006)

9. Perfil de Saída do Aluno do Núcleo do Aprofundamento. (<http://www.eb1-ponte.rcts/document/perfil>)
10. Plano da Quinzena. (<http://www.eb1-ponte.rcts/document>)
11. Auto-avaliação. (<http://www.eb1-ponte.rcts/document>)
12. Perguntas mais frequentes. (<http://www.eb1-ponte-n1.rcts.pt/html2/potug/projecto/faq.htm>)
13. Lista dos Direitos e Deveres - 2005/2006. (<http://www.eb1-ponte-n1.rcts.pt/html2/potug/projecto/instrume/listadir.htm>)
14. Constituição da República Portuguesa, 1976. (1ª versão)
15. Constituição da República Portuguesa (reformulada 1ª versão). 1982.
16. Estado Novo / facismo. Abril/1974 - Revolução de 74. (após 50 anos de ditadura facista – Salazar)
17. Lei Orgânica do Ultramar – Colónias 1953 - (Instaurado na 4ª classe do ensino primário o regime do livro único – Dec-Lei nº 40632/10/55), 1955.
18. Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (UNESCO) 1990 – Jomtien. (09/03/90 - Tailândia)
19. Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948.
20. Ministério da Educação - Despacho Normativo 63/91, (Secretariado Intercultura), 1991.
21. Ministério da Educação Decreto-Lei nº 286789 - Ensino Básico Obs.: (é revogado pelo Decreto-Lei nº 6 de 18/01/89, 1989.
22. Ministério da Educação - taxas% de: - frequência (população atingida) -- reprovação (insucesso/sucesso escolar): Obrigatoriedade Escolar (Homens:/Mulheres), 1950.
23. Ministério da Educação. - Decreto Lei nº 319 (Educação Especial), 1991.
25. Ministério da Educação. Decreto 9 de 07/64 (que amplia a obrigatoriedade de 4 para 6 anos –ou – numa idade compreendida entre 7/14 anos) para as crianças que se inscreveram no 1ª classe escolar nos anos letivos de 64/65, 1964.

26. Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica – DEB. Projecto “Gestão Flexível do Currículo”, 1997/1999 / 2000.
27. Ministério da Educação. Desp. 22/SSEI (-Currículos Alternativos - Territórios educativos de intervenção prioritária - Formação profissional inicial), 1996.
28. Ministério da Educação. Despacho 6366/98 - (Projeto Boas Práticas, Boas Esperanças) – 30 escolas envolvidas, 1998.
29. Ministério da Educação. Documento orientador das Políticas para o Ensino Básico, 1998.
30. Ministério da Educação. Lei de Bases do Sistema Educativo, 1986.
31. Ministério da Educação. Programa Educação Para Todos.
32. Ministério da Educação. Proposta de Reforma VEIGA SIMÃO (Lei nº 5/73), 1973.
33. Resolução do Conselho de Ministros, nº 29, 1991.



Maio de 2003
Escola da Ponte
(EBI Aves/S.Tomé de Negrelos)

Fazer a Ponte
Projecto Educativo

PRINCÍPIOS FUNDADORES

I - SOBRE OS VALORES MATRICIAIS DO PROJECTO

- 1- Uma equipa coesa e solidária e uma intencionalidade educativa claramente reconhecida e assumida por todos (alunos, pais, profissionais de educação e demais agentes educativos) são os principais ingredientes de um projecto capaz de sustentar uma acção educativa coerente e eficaz.
- 2- A intencionalidade educativa que serve de referencial ao projecto Fazer a Ponte orientase no sentido da formação de pessoas e cidadãos cada vez mais cultos, autónomos, responsáveis e solidários e democraticamente comprometidos na construção de um destino colectivo e de um projecto de sociedade que potenciem a afirmação das mais nobres e elevadas qualidades de cada ser humano.
- 3- A Escola não é uma mera soma de parceiros hieraticamente justapostos, recursos quase sempre precários e actividades ritualizadas – é uma formação social em interacção com o meio envolvente e outras formações sociais, em que permanentemente convergem processos de mudança desejada e reflectida.
- 4- A intencionalidade educativa do Projecto impregna coerentemente as práticas organizacionais e relacionais da Escola, que reflectirão também os valores matriciais que inspiram e orientam o Projecto, a saber, os valores da autonomia, solidariedade, responsabilidade e democraticidade.
- 5- A Escola reconhece aos pais o direito indeclinável de escolha do projecto educativo que considerem mais apropriado à formação dos seus filhos e, simultaneamente, arroga-se o direito de propor à sociedade e aos pais interessados o projecto educativo que julgue mais adequado à formação integral dos seus alunos.
- 6- O Projecto Educativo, enquanto referencial de pensamento e acção de uma comunidade que se revê em determinados princípios e objectivos educacionais, baliza e orienta a intervenção de todos os agentes e parceiros na vida da Escola e ilumina o posicionamento desta face à administração educativa.

II - SOBRE ALUNOS E CURRÍCULO

- 7- Como cada ser humano é único e irrepitível, a experiência de escolarização e o trajecto de desenvolvimento de cada aluno são também únicos e irrepitíveis.
- 8- O aluno, como ser em permanente desenvolvimento, deve ver valorizada a construção da sua identidade pessoal, assente nos valores de iniciativa, criatividade e responsabilidade.
- 9- As necessidades individuais e específicas de cada educando deverão ser atendidas singularmente, já que as características singulares de cada aluno implicam formas próprias de apreensão da realidade. Neste sentido, todo o aluno tem necessidades educativas especiais, manifestando-se em formas de aprendizagem sociais e cognitivas diversas.
- 10- Prestar atenção ao aluno tal qual ele é; reconhecê-lo no que o torna único e irrepitível, recebendo-o na sua complexidade; tentar descobrir e valorizar a cultura de que é portador; ajudá-lo a descobrir-se e a ser ele próprio em equilibrada interacção com os outros - são atitudes fundadoras do acto educativo e as únicas verdadeiramente indutoras da necessidade e do desejo de aprendizagem.
- 11- Na sua dupla dimensão individual e social, o percurso educativo de cada aluno supõe um conhecimento cada vez mais aprofundado de si próprio e o relacionamento solidário com os outros.
- 12- A singularidade do percurso educativo de cada aluno supõe a apropriação individual (subjectiva) do currículo, tutelada e avaliada pelos orientadores educativos.
- 13- Considera-se como currículo o conjunto de atitudes e competências que, ao longo do seu percurso escolar, e de acordo com as suas potencialidades, os alunos deverão adquirir e desenvolver.
- 14- O conceito de currículo é entendido numa dupla asserção, conforme a sua exterioridade ou interioridade relativamente a cada aluno: o currículo exterior ou objectivo é um perfil, um horizonte de realização, uma meta; o currículo interior ou subjectivo é um percurso (único) de desenvolvimento pessoal, um caminho, um trajecto. Só o currículo subjectivo (o conjunto de aquisições de cada aluno) está em condições de validar a pertinência do currículo objectivo.
- 15- Fundado no currículo nacional, o currículo objectivo é o referencial de aprendizagens e realização pessoal que decorre do Projecto Educativo da Escola.

16- Na sua projecção eminentemente disciplinar, o currículo objectivo organiza-se e é articulado em cinco dimensões fundamentais: linguística, lógico-matemática, naturalista, identitária e artística.

17- Não pode igualmente ser descurado o desenvolvimento afectivo e emocional dos alunos, ou ignorada a necessidade da educação de atitudes com referência ao quadro de valores subjacente ao Projecto Educativo.

III - SOBRE A RELEVÂNCIA DO CONHECIMENTO E DAS APRENDIZAGENS

18- Todo o conhecimento verdadeiramente significativo é autoconhecimento, pelo que se impõe que seja construído pela própria pessoa a partir da experiência. A aprendizagem é um processo social em que os alunos, heurísticamente, constroem significados a partir da experiência.

19- Valorizar-se-ão as aprendizagens significativas numa perspectiva interdisciplinar e holística do conhecimento, estimulando-se permanentemente a percepção, a caracterização e a solução de problemas, de modo a que o aluno trabalhe conceitos de uma forma consistente e continuada, reelaborando-os em estruturas cognitivas cada vez mais complexas.

20- É indispensável a concretização de um ensino individualizado e diferenciado, referido a uma mesma plataforma curricular para todos os alunos, mas desenvolvida de modo diferente por cada um, pois todos os alunos são diferentes. Os conteúdos a apreender deverão estar muito próximos da estrutura cognitiva dos alunos, bem assim como dos seus interesses e expectativas de conhecimento.

21- A essencialidade de qualquer saber ou objectivo concreto de aprendizagem deverá ser aferida pela sua relevância para apoiar a aquisição e o desenvolvimento das competências e atitudes verdadeiramente estruturantes da formação do indivíduo; a tradução mecânica e compartimentada dos programas das áreas ou disciplinas curriculares em listas inarticuladas de conteúdos ou objectivos avulsos de aprendizagem não conduz à valorização dessa essencialidade.

22- O envolvimento dos alunos em diferentes contextos sócio-educativos e a complementaridade entre situações formais e informais favorecem a identificação de realidades que frequentemente escapam às práticas tradicionais de escolarização e ensino.

23- A avaliação, como processo regulador das aprendizagens, orienta construtivamente o percurso escolar de cada aluno, permitindo-lhe em cada momento tomar consciência, pela positiva, do que já sabe e do que já é capaz.

24- Acompanhar o percurso do aluno na construção do seu projecto de vida, tendo consciência da singularidade que lhe é inerente, impõe uma gestão individualizada do seu percurso de aprendizagem. A diversidade de percursos possíveis deverá no entanto acautelar o desenvolvimento sustentado do raciocínio lógico matemático e das competências de leitura, interpretação, expressão e comunicação, nas suas diversas vertentes, assim como a progressiva consolidação de todas as atitudes que consubstanciam o perfil do indivíduo desenhado e ambicionado neste Projecto Educativo.

IV - SOBRE OS ORIENTADORES EDUCATIVOS

25- Urge clarificar o papel do profissional de educação na Escola, quer enquanto orientador educativo, quer enquanto promotor e recurso de aprendizagem; na base desta clarificação, supõe-se a necessidade de abandonar criticamente conceitos que o pensamento pedagógico e a praxis da Escola tornaram obsoletos, de que é exemplo o conceito de docência, e designações (como a de educador de infância ou professor) que expressam mal a natureza e a complexidade das funções reconhecidas aos orientadores educativos.

26- Para que seja assegurada a perenidade do projecto e o seu aprofundamento e aperfeiçoamento, é indispensável que, a par da identificação de dificuldades de aprendizagem nos alunos, todos os orientadores educativos reconheçam e procurem ultrapassar as suas dificuldades de ensino ou relação pedagógica.

27- O orientador educativo não pode ser mais entendido como um prático da docência, ou seja, um profissional enredado numa lógica instrutiva centrada em práticas tradicionais de ensino, que dirige o acesso dos alunos a um conhecimento codificado e predeterminado.

28- O orientador educativo é, essencialmente, um promotor de educação, na medida em que é chamado a participar na concretização do Projecto Educativo da Escola, a co-orientar o percurso educativo de cada aluno e a apoiar os seus processos de aprendizagem.

29- A formação inicial e não-inicial dos orientadores educativos deve acontecer em contexto de trabalho, articulando-se a Escola, para esse efeito, com outras instituições.

30- Os orientadores educativos que integram a equipa de projecto são solidariamente responsáveis por todas as decisões tomadas e devem adaptar-se às características do projecto, sendo avaliados anualmente em função do perfil anexo.

31- A vinculação dos orientadores educativos ao Projecto, que se pretende estável e contratualizada, deverá sempre ser precedida de um período probatório.

V - SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

32- A organização do trabalho na escola gravitará em torno do aluno, devendo estar sempre presente no desenvolvimento das actividades a ideia de que se impõe ajudar cada educando a alicerçar o seu próprio projecto de vida. Só assim a escola poderá contribuir para que cada aluno aprenda a estar, a ser, a conhecer e a agir.

33- A dimensão do estar será sempre garantida pela integração do aluno na comunidade escolar onde conhece e é conhecido por todos os pares, orientadores e demais agentes educativos. Os alunos e os orientadores educativos deverão contraturalizar as estratégias necessárias ao desenvolvimento

do trabalho em planos de periodicidade conveniente, assim como ser co-responsáveis pela avaliação do trabalho realizado.

34- A especificidade e diversidade dos percursos de aprendizagem dos alunos exigem a mobilização e consequente disponibilização de materiais de trabalho e recursos educativos capazes de lhes oferecer respostas adequadas e efectivamente especializadas. Assim, não tendo sentido unificar o que à partida é diverso, impõe-se questionar a opção por um único manual, igual para todos, as respostas padronizadas e generalistas pouco fundamentadas e também a criação de guetos, nos quais se encurralam aqueles que, por juízo de alguém, são diferentes.

35- A dificuldade de gestão de variados percursos individualizados de aprendizagem implica uma reflexão crítica sobre o currículo a objectivar, que conduza à explicitação dos saberes e das atitudes estruturantes essenciais ao desenvolvimento de competências. Este currículo objectivo, cruzado com metodologias próximas do paradigma construtivista, induzirá o desenvolvimento de muitas outras competências, atitudes e objectivos que tenderão, necessariamente, a qualificar o percurso educativo dos alunos.

36- As propostas de trabalho a apresentar aos alunos tenderão a usar a metodologia de trabalho de projecto. Neste sentido, a definição do currículo objectivo reveste-se de um carácter dinâmico e carece de um permanente trabalho reflexivo por parte da equipa de orientadores educativos, de modo a que seja possível, em tempo útil, preparar recursos e materiais facilitadores da aquisição de saberes e o desenvolvimento das competências essenciais.

37- O percurso de aprendizagem do aluno, a avaliação do seu trabalho, assim como os documentos mais relevantes por ele realizados, constarão do processo individual do aluno. Este documento tentará evidenciar a evolução do aluno nas diversas dimensões do seu percurso escolar.

38- O trabalho do aluno é supervisionado permanentemente por um orientador educativo, ao qual é atribuído a função de tutor do aluno. O tutor assume um papel mediador entre o encarregado de educação e a escola. O encarregado de educação poderá em qualquer momento agendar um encontro com o professor tutor do seu educando.

VI - SOBRE A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA

39- A Escola organiza-se nos termos do seu Regulamento Interno, de acordo com os seguintes pressupostos:

a) Os pais/encarregados de educação que escolhem a Escola e adoptam o seu Projecto, comprometendo-se a defendê-lo e a promovê-lo, são a fonte principal de legitimação do próprio Projecto e de regulação da estrutura organizacional que dele decorre, devendo o Regulamento Interno reconhecer aos seus representantes uma participação determinante nos processos de tomada de todas as decisões com impacto estratégico no futuro do Projecto e da Escola.

b) Os órgãos da Escola serão constituídos numa lógica predominantemente pedagógica de afirmação e consolidação do Projecto e não de representação corporativa de quaisquer sectores ou interesses profissionais.

c) Na organização, administração e gestão da Escola, os critérios científicos e pedagógicos deverão prevalecer sempre sobre quaisquer critérios de natureza administrativa ou outra que claramente não se compatibilizem com o Projecto e as práticas educativas ou organizacionais que dele decorrem.

d) A vinculação à Escola dos Pais/Encarregados de Educação e dos Educadores Educativos farse-á na base de um claro compromisso de adesão ao Projecto e será balizado por este.

e) Os alunos, através de dispositivos de intervenção directa, serão responsabilmente implicados na gestão corrente das instalações e dos recursos materiais disponíveis e, nos termos do Regulamento Interno, tomarão decisões com impacto na organização e no desenvolvimento das actividades escolares.

40- Ainda que o futuro eventual alargamento do Projecto à educação pré-escolar e ao terceiro ciclo do ensino básico possa implicar, por razões de eficácia e operacionalidade, a sua sub-divisão em novos núcleos dotados da necessária autonomia, que poderão inclusivamente funcionar em espaços distintos e integrados noutros estabelecimentos de educação ou ensino, a unidade e coerência do Projecto deverão ser sempre salvaguardadas, garantindo-se designadamente:

- a) A existência de um Coordenador Geral de Projecto, que assegure a permanente articulação entre os núcleos.
- b) A representação de todos os núcleos, através dos respectivos coordenadores, no Conselho de Gestão e no Conselho de Direcção.

DOCUMENTOS A ANEXAR

- 1- PERFIL DO ORIENTADOR EDUCATIVO
- 2- PERFIS DE SAÍDA DOS ALUNOS
- 3- REFERENCIAL DE AVALIAÇÃO DO ORIENTADOR EDUCATIVO
- 4- DIMENSÕES CURRICULARES DISCIPLINARES
- 5- MAPA DE DISPOSITIVOS
- 6- ACOMPANHAMENTO E MONITORIZAÇÃO DO PROJECTO
- 7- GLOSSÁRIO

ESCOLA BÁSICA INTEGRADA DE AVES/S.TOMÉ DE NEGRELOS (**ESCOLA DA PONTE**)

PROJECTO EDUCATIVO

ANEXO 1 - 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.



Dia a Dia

Escola Básica Integrada Aves/S. Tomé de Negrelos (Escola da Ponte)

ASSEMBLEIA

O dia das eleições, a constituição da Mesa da Assembleia...



A presidente e o segundo secretário: os únicos candidatos à

Mesa da Assembleia



A tomada de posse da gestora Felisbela Freitas

S. Martinho na nossa escola



Suplemento de Natal no interior

Entrevistas, reportagens, biografias, pesquisas, textos inventados, poesia, passatempos...

E muito mais neste jornal...



Os alunos e as partidas



Virámos o Mundo do Aveso: workshops, conferências e experiências inimagináveis

SEMANA DA CIÊNCIA e TECNOLOGIA



Jornal da Escola Básica Integrada Aves / S. Tomé de Negrelos (Escola da Ponte)

Largo Dr. Braga da Cruz
4795-015 Vila das Aves

Telefone: 252875350
Fax: 252875352
webmaster@es-1-ponte-n1.ctcs.pt
escoladaponte@hotmail.com

Ficha Técnica

Equipa Editorial

Todos os Alunos e Orientadores Educativos da EBI Aves/S. Tomé de Negrelos (Escola da Ponte).

Equipa Redactorial

Amélia, Francisca e Vítor (Orientadores Educativos); Andreia Silva, Beatriz Braga, Flávia Oliveira, Francisca Pereira, Francisco Silva, Joana Daniela, João Dias, Madalena Monteiro, Mário Rui, Nuno Rogério, Patrícia Alves, Rui Monteiro, Sabrina Nunes, Sara Rocha, Sara Silva (Alunos) e com a colaboração especial de Joyce

Índice

Editorial..... 2	Exercícios à Casa..... 7	Vale a pena ler..... 12
As listas e as suas promessas..... 3	Energia do Colégio Eco-Escolas..... 8	O Príncipezinho..... 13
A comissão eleitoral..... 4	Halloween..... 9	Idéias de espaço..... 14
Debates dos 1000..... 4	S. Martinho..... 9	A 100..... 15
Entrevista ao André Martins..... 5	Alimentação saudável..... 10	Passa..... 15
Assa nº9..... 5	Semana da Ciência e Tecnologia..... 11	O sonho/Passatempos..... 16
Exercícios à Presidente..... 6	Orhan Pamuk-Nobel da Literatura..... 12	O novo espaço de Aprofundamento..... 16
	Biografia de Santo-Expéry..... 12	Sábias que..... 16

Dia a Dia, nº 200

Editorial

"Quando eu nasci, as frases que não-de salvar a Humanidade já estam todas escritas, só faltava uma coisa – salvar a Humanidade."

Almada Negreiros, A Invenção do Dia Cb

Que cada um de nós salve a Humanidade, começando por pequenos gestos, atitudes, mudanças interiores, em todos os ambientes reais em que decorre a nossa existência!

Que este Natal que se aproxima seja o momento de viragem r nossas vidas! Promovamos a Esperança no AMOR!

A toda a comunidade educativa, votos de um Santo Natal.

Felizabeta Frei

**O primeiro dia de trabalho
Um dia diferente**

No dia 16 de Setembro de 2006, iniciou-se mais um ano lectivo, da 1ª vez 2006-07. Às nove horas, aproximadamente, no campo de futebol, perto do António Gedeão, pais, orientadores educativos e a nós reuniram-se para o primeiro dia de trabalho.

O dia começou com a apresentação dos professores. Após a apresentação, demos início a uma actividade, cujo objetivo é conhecemo-nos melhor. Os alunos e os orientadores educativos dividiram-se por grupos. Nesses grupos, decidimos como nos íamos apresentar. Houve grupos que fizeram teatro, música e dança, e respectivas apresentações. Outros, ainda, cantaram o hino da Escola! Foi um dia animado e uma forma divertida de nos conhecermos melhor, apesar do tempo ter sido muito pouco.

Ana Sabrina

AS LISTAS

Uma vez mais, na nossa Escola, durante cerca de três semanas, realizaram-se os preparativos para as eleições da nova Mesa da Assembleia. O *Dia a Dia* esteve atento a todos estes acontecimentos e registou aqueles que maior relevância tiveram.

Cidadania e Democracia na Escola



ELEMENTOS - LISTA A

- Ana Catarina Moreira Moura Rocha
- Rita Catarina Silva Cardoso
- Nuno Ferreira Silva
- Joana Rosalina Dias Monteiro
- Inês Gomes Tavares
- Marcos Manuel Moreira Pinto
- André Gomes Tavares
- Silvana Daniela Almeida Macedo
- Alexandre do Lago Oliveira Alves
- Pedro Miguel Ribeiro Almeida
- Suplente:
- Baltazar Laranjeira de Oliveira Lomba

ELEMENTOS - LISTA B

- André Manuel Gonçalves Martins
- Silvia Maria Martins Moreira
- Mara Susete Pinto da Costa
- Rúben Alessandro B. Salvadinho
- João Paulo Moreira da Silva
- Rafael José Castro Neto
- João Filipe Pereira Nunes
- Maria de Fátima G. da Mota
- Flávia Cristina da Silva Machado
- Suplente:
- Suzana Alexandra Barbosa Salgado

E AS SUAS PROMESSAS

PROMESSAS - LISTA A

- Organizar semanas de actividades educativas:
 - Semana do Desporto: explorar novos desportos (ping-pong, baseball, ginástica...);
 - Semana da Matemática: organizar jogos didácticos; aprender novas formas de utilizar a Matemática;
 - Semana das Línguas: conhecer novas e diferentes línguas (espanhol, chinês, grego...);
 - Semana da Ciência: realizar actividades nos laboratórios de Ciências; realizar visitas de estudo a universidades científicas;
 - Semana da História: incentivar os colegas a gostar de História; realizar visitas de estudo a centros históricos, como, por exemplo, castelos, museus, ...;
- Decorar os espaços da Escola (interiores e exteriores);
- Festejar datas especiais: Carnaval, Natal, Páscoa, Dia da Água, Dia da Árvore, dia 25 de Abril, dia 5 de Outubro, ...;
- Ajudar a organizar uma viagem de finalistas para os alunos do Núcleo de Aprofundamento.
- Prometemos ser uma Mesa da Assembleia responsável e atenta aos problemas de todos.
- Prometemos fazer o possível para cumprir as nossas promessas.

PROMESSAS - LISTA B

- Melhorar o espaço da toquinha;
- Melhorar o campo de jogos;
- Articular a responsabilidade do Recreio Bom entre os Núcleos (melhorar o ambiente dos intervalos)
- Celebrar eventos festivos (Halloween, Magusto, Natal, Carnaval, Páscoa, ...);
- Eleger a *Miss Ponte* e o *Mister Ponte* 2006/2007;
- Angariar fundos para o baile de finalistas;
- Organizar uma competição de *pointball*;
- Organizar uma festa de aniversário para a Escola;
- Organizar um torneio de futebol;
- Eleger um novo símbolo para o jornal *Dia a Dia*;
- Atribuir nomes aos espaços do Núcleo de Aprofundamento.

Recolha de Sara Silva

