

Rui Canário, Filomena Matos e Rui Trindade

(Orgs.)

ESCOLA DA PONTE

DEFENDER A ESCOLA PÚBLICA

Textos de

João Barroso

António Nóvoa

Maria Emília Brederode Santos

José Pacheco

Rui Canário

Manuel Jacinto Sarmiento

Ariana Cosme

Rui Trindade

Fernando Ilídio Ferreira

Teresa Vasconcelos

Isabel Menezes

ÍNDICE

Nota de Apresentação

Rui Canário, Filomena Matos e Rui Trindade

APRENDER COM A ESCOLA DA PONTE

Escola da Ponte: defender, debater e promover a escola pública

João Barroso

A escola do futuro

Maria Emília Brederode Santos

Uma inovação *apesar* das reformas

Rui Canário

Repensar a escola e o sentido do trabalho escolar

Fernando Ilídio Ferreira

Memórias de um projecto em forma de ponte

Isabel Menezes

A educação cívica de António Sérgio vista a partir da Escola da Ponte (ou vice-versa)

António Nóvoa

Reinvenção do ofício de aluno

Manuel Sarmiento

A construção de uma escola pública e democrática

Rui Trindade

Ariana Cosme

Para que não interrompamos o projecto

Teresa Vasconcelos

FAZER A PONTE, CONSTRUIR A MEMÓRIA

Uma escola sem muros

José Pacheco

Manifesto de apoio à Escola da Ponte

Tornar mais pública a Escola Pública

Cronologia recente

Nota sobre os autores e organizadores

Nota de Apresentação

O Projecto Educativo que, ao longo dos últimos 25 anos, vem sendo construído por um colectivo de professores na Escola da Ponte, em Vila das Aves, constitui um sinal de esperança para todos os 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 proporciona a todos os alunos uma experiência bem sucedida de aprendizagem e de construção pessoal. O ataque desencadeado pelo Ministério da Educação, pondo em causa a continuidade deste projecto, despoletou sentimentos de perplexidade e de indignação que se traduziram num amplo movimento de solidariedade. A publicação deste livro constitui um prolongamento desse movimento de solidariedade em que, à insubstituível espontaneidade e dimensão afectiva do primeiro impulso, se pretende acrescentar o testemunho lúcido e reflectido, susceptível de alimentar um combate de mais largo fôlego.

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.

Nesta perspectiva, o caso da Escola da Ponte não constitui mais um dos muitos *fait-divers* em que costumam ser férteis os inícios de ano lectivo, mas um verdadeiro analisador da nossa realidade educativa e do sentido da política prosseguida pela actual equipa do Ministério da Educação. A luta da Escola da Ponte marcou uma fronteira que separa duas maneiras distintas de diagnosticar e pensar o futuro da escola e o papel a desempenhar pelo poder público. A defesa da Escola da Ponte passou a representar para muitos educadores e cidadãos um meio de preservar e promover um serviço público de educação que tenha como vocação o sucesso de todos e faça da participação de professores, alunos e pais um exercício permanente de cidadania. O exemplo da Escola da Ponte, pelas finalidades que prossegue, pelas metodologias de organização e de

trabalho que constrói, pelas alianças em que se fundamenta e pelos resultados que evidencia é um bom ponto de partida para promover o debate sobre o futuro de uma escola pública que é preciso tornar *mais pública*.

Este livro organiza-se em duas partes. Reúne-se, na primeira, um conjunto de testemunhos sobre o projecto que vem sendo desenvolvido na Escola da Ponte que foram solicitados a um conjunto de especialistas na área da educação, conhecedores directos da experiência em causa e solidários com ela. Numa segunda parte, reúne-se um conjunto de documentos *para memória futura* que incluem, nomeadamente, um texto que apresenta a experiência da Escola da Ponte, bem como uma cronologia dos acontecimentos mais recentes.

Com a publicação deste livro pretendemos, por um lado, documentar a solidariedade com o projecto *Fazer a Ponte* e, por outro lado, favorecer a possibilidade de que todos possamos aprender com a sua experiência. Pretendemos, ainda, marcar um momento de um debate necessário a que urge dar sequência.

Os organizadores

Rui Canário, Filomena Matos e Rui Trindade

Aprender com a Escola da Ponte

Escola da Ponte:

defender, debater e promover a escola pública.

João Barroso

A Escola da Ponte é uma escola pública onde se tem vindo a construir, desde há quase trinta anos, um projecto pedagógico sólido e inovador, com um forte envolvimento da sociedade local, em particular dos pais, e com um sentido activo e responsável de autonomia institucional. A consistência do projecto, a capacidade de dinamização do seu principal promotor, bem como o comprovado sucesso dos seus resultados (quer em função de critérios formais e externos de avaliação das aprendizagens quer em função do grau de concretização dos objectivos propostos) fizeram da Escola da Ponte um *case-study* para todos os que se interessam pela educação, em diferentes domínios: do curricular ao organizativo, do trabalho e formação dos professores ao trabalho e formação dos alunos, das práticas inovadoras às teorias da mudança, da cidadania à pedagogia.

A visibilidade que o projecto foi tendo, ao longo destes anos, deu à Escola da Ponte, em particular aos seus professores e alunos, uma notoriedade pública, a nível nacional e internacional, alimentada e ampliada pelas inúmeras visitas que foram feitas à escola, pelos textos que foram publicados, pelas investigações realizadas (normalmente em contexto académico) e pelas intervenções produzidas pelos autores / actores do projecto, em congressos, seminários, e encontros, ou na simples partilha de experiências com outras escolas.

Em todos os países existem casos destes e, mesmo em Portugal, não faltam outros exemplos de escolas que, isoladamente ou integradas em movimentos mais amplos (como o Instituto das Comunidades Educativas ou a Escola Moderna), fazem a diferença, pela maneira inovadora como os seus professores desenvolvem as aprendizagens dos alunos, estabelecem parcerias com a comunidade e adequam as suas obrigações de serviço público aos valores da justiça social, da igualdade de oportunidades e da construção da cidadania.

Embora, no caso português, os vários governos não estivessem, normalmente, muito interessados na promoção e alargamento destas *experiências pedagógicas* (ou por opções de política educativa contrárias a esses movimentos ou por receio de perderem o controlo da situação), o certo é que sempre as toleraram e, por vezes, aqui e ali as apoiaram através de medidas derrogatórias e recursos extraordinários que lhes consagravam um estatuto especial. Digamos que, sem pretender pôr em causa o enorme mérito destas iniciativas, o apoio ou tolerância que recebiam da administração resultavam, normalmente, de dois tipos de estratégias: a possibilidade de estas iniciativas serem utilizadas como *vitrines* de uma política que se pretendia assumir como progressista ou modernizadora, preocupada com a *qualidade* do serviço público; a possibilidade de a administração exercer um melhor acompanhamento e controlo sobre situações potencialmente incómodas, fazendo delas objecto de um *reconhecimento oficial* e de intervenções e programas *especiais*.

Parece estar em vias de se romper com o actual governo este aparente compromisso entre *poderes instituintes* (as escolas/professores inovadores) e *poderes instituídos* (os responsáveis políticos no Ministério da Educação e sua administração) que permitiu a sobrevivência (ou mesmo desenvolvimento) de diversos projectos educativos de inovação da escola pública, centrados na promoção da igualdade de oportunidades, no atendimento preferencial a populações desfavorecidas e em práticas pedagógicas visando a autonomia dos professores e dos alunos. É à luz desta situação que deve ser interpretado o que se passa, hoje, com a Escola da Ponte, com o encerramento das *escolas rurais*, com a extinção do Instituto de Inovação, com o fim dos programas de incentivo à inovação, com o silêncio sobre o programa de reforço da autonomia das escolas, com a ameaça à *eleição dos gestores escolares*, etc.

Neste sentido e independentemente do carinho, solidariedade e interesse que nos merecem a Escola da Ponte e todos os que estão associados a este projecto, o que é preciso sublinhar, neste momento, é o facto de este caso ser exemplar para mostrar o modo como o actual governo se posiciona face à *escola pública* em geral e os problemas e desafios que se levantam a todos os que, defendendo a *escola pública*, não se limitam a fazer dela um baluarte de conquistas passadas, mas um espaço de intervenção para a construção de melhores futuros. Na verdade:

- O *caso* da Escola da Ponte não é um *episódio pontual*, mas, antes pelo contrário, constitui um exemplo paradigmático das posições e acções em confronto no debate actual sobre a escola pública: por um lado, os que, na Escola, se esforçam por promover um ensino justo, democrático, participativo, adaptado à diversidade e características dos alunos, pedagogicamente eficaz e civicamente activo; por outro lado, os que, no governo e nos meios de comunicação social, querem fazer crer que a escola pública está condenada ao fracasso, que a competição e o mercado devem ser os seus valores de referência, mas que, ao mesmo tempo, têm (ou defendem) políticas centralizadoras, burocráticas e conservadoras que a impedem de mudar e de se aperfeiçoar.
- O *caso* da Escola da Ponte não pode ser reduzido a uma mera discordância (técnica – administrativa e financeira) quanto à maneira de gerir com mais eficiência os dinheiros públicos que o governo gasta na educação, em particular na gestão da rede escolar (construção de edifícios e fluxo de alunos). A questão é política e interpela simultaneamente os defensores da escola pública que, neste caso, são confrontados com a necessidade de defenderem a existência de projectos pedagógicos próprios e a possibilidade de os alunos e as suas famílias escolherem uma escola da sua preferência; e os defensores da introdução de uma lógica de mercado na educação e da livre escolha da escola que, neste caso, aparecem como acérrimos defensores da sectorização e da carta escolar, obrigando os pais a matricular os seus filhos numa escola determinada pelo Estado, em função de critérios meramente administrativos.

É com base nestes pressupostos que eu irei fazer três breves comentários, procurando situar as recentes medidas tomadas pelos responsáveis do Ministério da Educação sobre a Escola da Ponte num contexto mais vasto de *ataque* à escola pública¹.

O primeiro comentário tem como tema — *defender a escola pública* — e pretende chamar a atenção para o facto de ser necessário reafirmar, hoje, os valores fundadores da escola pública, perante a difusão transnacional de uma vulgata neo-liberal que vê no serviço público a origem de todos os males da educação e na sua privatização a única alternativa.

¹ Estes comentários incorporam diferentes reflexões que desenvolvi em outras publicações e em outros contextos temáticos, nomeadamente Barroso, 1996, 1999, 2003.

O segundo comentário tem como tema — *debater a escola pública* — e pretende pôr em evidência a complexidade dos problemas com que se debate a escola pública numa sociedade cada vez mais injusta, individualista e mercantilizada, bem como a necessidade de encontrar, na transformação da escola, novas formas e espaços de intervenção pública.

Finalmente, o terceiro comentário tem por tema — *promover a escola pública* — e constitui uma oportunidade de afirmar a importância de uma escola pública que garanta a universalidade do acesso, a igualdade das oportunidades e a continuidade dos percursos escolares, aberta à diversidade dos públicos, mas praticando uma política activa de justiça social, em benefício dos mais desfavorecidos.

Defender a escola pública

Durante mais de 150 anos o Estado assumiu, no mundo ocidental, a função de *Estado Educador*. A criação e desenvolvimento da escola pública tornou-se, primeiro, um imperativo para a consolidação do Estado-Nação e, mais tarde (principalmente a partir da Segunda Guerra Mundial), um elemento essencial do desenvolvimento económico.

A escola pública desenvolveu-se, assim, com base num voluntarismo político, claramente centralizador, que pressupunha um forte consenso social no valor da educação e nas modalidades de organização da escola.

Nos últimos tempos, como é sabido, tem-se assistido a uma crise do próprio conceito de *Estado-Nação* e a uma quebra clara do consenso social em que se baseava o *Estado Educador*. Além disso, o crescimento extraordinário dos sistemas educativos e a complexificação da sua organização tornaram difícil a sua renovação e adaptação às necessidades do mundo actual. Os resultados alcançados ficam sistematicamente aquém das expectativas e a confiança na capacidade de os poderes públicos resolverem os seus problemas vem-se reduzindo de maneira notória.

Perante estas situação de crise, os governos procuraram responder, agora como dantes, com grandes reformas que, com grande optimismo retórico, eram anunciadas como o mito regenerador da educação e a boa solução para tudo resolver de maneira racional e planificada.

O balanço que se faz destas grandes reformas que, principalmente depois dos anos 60, constituíam o *manifesto político* de qualquer ministro que se prezasse é conhecido. A maior parte das reformas não passou do papel e as que foram um pouco mais longe raramente se radicaram nas escolas e, muito menos, na sala de aula e nas suas práticas quotidianas.

Aliás, o que se passou com mais frequência, como assinalam David Tyack e Larry Cuban (1995) ao analisarem um século de reformas nos Estados Unidos, foi que, ao contrário dos seus propósitos iniciais, em vez de as reformas modificarem as escolas, acabaram sendo mudadas por elas.

Paralelamente com este insucesso das grandes reformas conduzidas pelo Estado, tem-se assistido, principalmente desde o início dos anos 80, ao alargamento de uma perspectiva desenvolvimentista da educação com a sua subordinação aos *imperativos* da competitividade económica e às *regras do mercado*.

Um dos traços mais marcantes desta *lógica de mercado* consiste na tentativa de reduzir o *monopólio público da educação*, de acordo com o que Dale (1994) chama, em termos muito gerais, de «*objectivos da Nova Direita*»: «*retirar os custos e responsabilidade ao Estado e,*

simultaneamente, aumentar a eficiência e capacidade de resposta — e conseqüentemente a qualidade — do sistema educativo».

Neste sentido, para os defensores de uma política *neo-liberal*, a modernização da educação passa, entre outras coisas, pela *libertação* da escola das *mãos do Estado*, pela *empresarialização da sua gestão* e pela introdução de um sistema de concorrência em que a *satisfação do consumidor* decide da sua rentabilidade e eficácia.

Não é possível fazer, no âmbito do presente texto, um balanço das principais críticas que têm sido feitas a estas *políticas de modernização* baseadas na construção de um *mercado da educação*. Mas há um aspecto que importa referir, tendo em conta os objectivos de mostrar a necessidade de defender a escola pública: as conseqüências daquilo que Ball (1994) chama de «*os valores da mudança e os dilemas éticos provocados pela actividade do mercado e pela competição*» (p.129).

Falando da experiência inglesa, este autor chama a atenção para o facto de, ao sublinhar-se a pretensa «*neutralidade do mecanismo da escolha do consumidor*», se estar a desviar a atenção dos valores e dos aspectos éticos ligados (e requeridos) pela aplicação da lógica de mercado à educação. Entre estes valores contam-se os que celebram a ética do que Nagel (1991) chama de «*ponto de vista pessoal*» — interesses pessoais e desejos individuais — e, ao mesmo tempo, obscurecem e desprezam as preocupações igualitárias daquilo que o mesmo autor designa por «*ponto de vista impessoal*».

Como afirma Ball (1994) no final do seu livro em que analisa criticamente a reforma educativa inglesa: «*O que se perdeu na educação no Reino Unido foi a existência de qualquer tipo de discurso sobre as virtudes cívicas ou ética social*» (p. 144). E acrescenta, citando Plant (1992):

«Sem o sentido da virtude cívica ou da orientação para valores que não tenham unicamente em vista o interesse pessoal, o comportamento do mercado exigirá uma regulação crescente, em função dos interesses do próprio mercado. Este tipo de regulação tende a tornar-se cada vez mais problemática se não houver uma maior preocupação em cultivar o sentido da responsabilidade social e cívica, o que, como eu sugeri, se torna cada vez mais difícil devido à erosão dos valores sociais em favor dos interesses próprios e privados.» (p. 89).

Idêntica preocupação pelas conseqüências de uma política educativa que vê na desinstitucionalização e desregulação o único processo de colmatar as deficiências de funcionamento da escola pública, ao mesmo tempo que olha para a educação como um bem de consumo e não como um bem comum, está presente na análise que David Tyack e Larry Cuban (1995) fazem de um século de reformas escolares nos Estados Unidos:

«Nesta última geração, o discurso sobre a escola pública tornou-se extremamente limitado. Passou a estar centrado na competição económica internacional, nos resultados dos testes e na ‘escolha’ individual da escola. Mas, em contrapartida, negligenciou por completo o tipo de escolhas que são essenciais para o bem-estar cívico: escolhas colectivas sobre um futuro comum, escolhas feitas, através de processos democráticos, sobre os valores e os conhecimentos que os cidadãos querem passar para a próxima geração.» (p. 142).

Neste sentido, a *defesa da escola pública* passa, por um lado, por desmontar o carácter pretensamente *neutro* da introdução de uma lógica de mercado na educação, denunciando a sua *ética perversa* e a sua intencionalidade política e, por outro, por fazer da definição e regulação

das políticas educativas um processo de construção colectiva do bem comum que à educação cabe oferecer, em condições de igualdade e justiça social, a todos os cidadãos.

Debater a escola pública

A defesa da escola pública não pode estar prisioneira de qualquer tipo de ortodoxia sobre o modo como se concretizam os seus ideais e se organizam as suas estruturas e actividades. A preservação da escola pública passa pela sua capacidade de se actualizar face às mudanças que ocorreram ao longo do tempo, nos vários domínios da vida social. Entre as questões mais importantes a debater neste propósito de mudança situa-se a questão da regulação das políticas educativas e o papel que o Estado, os professores, os pais dos alunos e a sociedade em geral, devem ter nesse processo.

Como tenho vindo a afirmar em diferentes momentos e contextos (Barroso, 1997, 1998, 1999, 2000), não é possível reduzir o debate sobre os modelos de governação da educação a uma opção entre, por um lado, uma administração centralizada, planificada e hierarquizada e por outro, um mercado, descentralizado, concorrencial e autónomo. Existem outras alternativas na educação pública, entre o *centralismo estatal* e a *livre concorrência do mercado*, entre a *fatal burocracia do sector público* e o *mito da gestão empresarial*, entre o *súbdito* e o *cliente*.

Whitty (2002, p. 20) afirma a este propósito:

«(...) nem o Estado nem a sociedade civil constituem um contexto adequado para o exercício de uma cidadania activa e democrática, através da qual seja alcançada a justiça social. A reafirmação dos direitos dos cidadãos em educação parece exigir o desenvolvimento de uma nova esfera pública, algures entre o Estado e a sociedade civil mercantilizada, em que novas formas de associação colectiva possam ser desenvolvidas. O desafio reside em saber como sair de um processo de decisão atomizado, para o assumir de uma responsabilidade colectiva em educação, mas sem recriar um sistema de planificação supercentralizado (...)».

Segundo o mesmo autor, se se pretende evitar um processo de decisão atomizada que gera a fragmentação e a polarização entre as escolas e no interior de cada escola (como acontece actualmente em Inglaterra), é necessário criar novos contextos de acção colectiva no interior da própria sociedade civil. *«Isto obriga a uma nova concepção de cidadania que vise criar a unidade sem negar a especificidade»* (Whitty (2002, p. 20).

Um dos exemplos mais significativos da necessidade de debater o modo como a escola pública deve poder criar a unidade sem negar a diversidade diz respeito ao processo de planeamento e regulação dos fluxos escolares dos alunos e da introdução, ou não, de dispositivos de escolha da escola pelos alunos e suas famílias.

A *livre escolha* da escola constitui uma das expressões mais emblemáticas das formas de *regulação pelo mercado* e tem sido objecto de várias investigações que permitem caracterizar muitas das suas modalidades e efeitos. Embora existam múltiplas modalidades de *escolha* (parcial, total, por *voucher*, sorteio, critérios previamente definidos, etc.) e não se possam ignorar os contextos específicos de cada país, as investigações realizadas têm mostrado que a regulação exercida por este dispositivo está longe de orientar o sistema na direcção com que a retórica liberal pretende legitimar esta medida (nomeadamente, aumento da eficácia dos resultados, maior informação e liberdade das famílias). Na verdade, os comportamentos das famílias não são homogéneos, havendo diferenças claras de estratégias e resultados, conforme o seu estatuto social e proximidade aos valores escolares, pelo que, em vez de diversificar a oferta, o que este tipo de regulação faz é hierarquizar-la.

Apesar destes resultados, convém sublinhar (como o fazem os mesmos autores e os trabalhos de Van Zanten, 2000, Barroso *et alli*, 2002, Barroso e Viseu, 2003, entre outros, confirmam) que, nos países onde funciona a *carta escolar* com a consequente obrigação de os alunos frequentarem a escola da sua residência, a situação não é muito mais risonha, uma vez que o mesmo tipo de famílias acaba por conseguir *furar* o sistema, em função dos mesmos critérios. A polarização social, a hierarquização dos estabelecimentos, as desigualdades entre as escolas continuam a existir nos sistemas que utilizam a carta escolar, embora de uma maneira mais encoberta.

Isto significa que, no caso do debate sobre a *escolha da escola*, como dizem Dubet e Duru-Bellat (2000, p. 136), «*mais do que impedir as famílias de fugir, mais valia dar-lhes boas razões para o não fazer*». Isto passa por garantir uma escola pública justa e de qualidade para todos, que tenha em conta as especificidades locais, promovendo uma política de discriminação positiva que corrija as assimetrias económicas e sociais e fazendo da participação dos alunos, dos professores e dos pais um exercício permanente de cidadania.

No caso presente, isso significa que a opção não pode estar limitada entre, por um lado, preservar a escola pública impedindo as famílias de fugirem dela, e por outro, aniquilar a escola pública com a criação artificial de um mercado educativo sustentado com dinheiro público. A solução passa, pelo contrário, por um reforço da dimensão cívica e comunitária da escola pública, restabelecendo um equilíbrio entre a função reguladora do Estado, a participação dos cidadãos e o profissionalismo dos professores, na construção de um *bem comum local* que é a educação das crianças e dos jovens. Por isso, 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 era isto que se passava na Escola da Ponte! Por isso é que é importante a continuidade do seu projecto e é preocupante a ameaça que sobre ele cai por pretensos critérios administrativos.

Promover a escola pública

A promoção da escola pública exige que o Estado continue a assegurar, como lhe compete, a «*manutenção da escola num espaço de justificação política*» (Derouet, 2003), sem que isso signifique ser o Estado o detentor único da legitimidade dessa justificação.

Esta alteração do papel do Estado (de burocrata e garante da ordem universal a regulador das regulações e compositor da diversidade local e individual) insere-se no que Dubet (2002) chama de «*declínio do programa institucional*».

«Com o desenvolvimento das políticas públicas, o programa institucional não pode aparecer como a cristalização duma teologia moral e política de que o Estado podia ser considerado como o senhor todo-poderoso. Já não se trata de conceber a acção pública como a execução dum programa através de uma burocracia impessoal, mas de mobilizar as redes e grupos de actores públicos e privados encarregados de atingir objectivos definidos como resultados mais ou menos mensuráveis. (...) O interesse geral já não surge como uma categoria transcendente, mas como uma produção local resultante de uma acção colectiva e dum modo de regulação contínuo. (...) As grandes arbitragens éticas e políticas, não podendo fazer-se no topo através da magia retórica das instituições ou graças à soberania política, são delegadas aos actores de base, que devem, deste ponto de vista, comportar-se como sujeitos políticos e morais obrigados a deliberar e a produzir arbitragens» (Dubet, 2002, pp. 63-65).

Esta *desinstitucionalização* da vida social (pela perda de referência a normas universais) leva à multiplicação dos espaços de produção política (enquanto lugares de legitimação, escolha, invenção de normas, construção de projectos e tomada de decisão). Por exemplo, as escolas deixam de ser (ou de parecer ser) lugares de aplicação de um projecto educativo único construído a partir do centro, para serem (ou parecerem ser) lugares de construção de projectos educativos mais ou menos autónomos. Isto significa, entre outras coisas, que é necessário, no caso da administração das escolas, passar de «*uma regulação pelas normas*» a uma «*regulação pelos resultados*», tendo em vista já não garantir a sua homogeneidade, mas sim a sua equidade (Dubet e Duru-Bellat, 2000, p. 206).

A proliferação de espaços de decisão no domínio das políticas (com a descentralização e o reforço da autonomia das escolas e com o alargamento à participação da *sociedade civil*) pode conduzir à sua atomização e conseqüente fragmentação e polarização do serviço educativo. Torna-se, por isso, necessário, como adverte Whitty (2002, p. 92), criar novos contextos para determinar mudanças curriculares e institucionais que estejam ao serviço da sociedade no seu conjunto. Isto passa, segundo este mesmo autor, por novas formas de associação na esfera pública nas quais os direitos dos cidadãos sejam reafirmados (e defendidos), face às actuais tendências para a constituição de uma versão reduzida do Estado e para a mercantilização da sociedade civil.

Por tudo quanto foi dito, podemos concluir que a repolitização da educação, a multiplicação das instâncias e momentos de decisão, a diversificação das formas de associação no interior dos espaços públicos e o envolvimento de um maior número de actores conferem ao sistema de regulação da educação uma complexidade crescente. Esta complexidade exige um papel renovado para a acção do Estado, 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.

Essa compatibilização só é possível com o reforço das formas democráticas de participação e decisão o que, nas sociedades contemporâneas, exige cada vez mais uma qualificada e ampla informação, a difusão de instâncias locais e intermédias de decisão, uma plena inclusão de todos os cidadãos (particularmente dos que, até aqui, têm sido sistematicamente excluídos, do interior e do exterior). Só assim é possível «*estabelecer um acordo sobre uma base comum suficientemente generosa, atractiva e plausível que possa unificar os cidadãos no apoio à escola pública*» e que Tyack e Cuban (1995) consideram ser «*uma necessidade crucial do nosso tempo*» (p. 142).

Em síntese

Tomando como pano de fundo os comentários atrás produzidos, é possível perceber até que ponto as medidas tomadas pelos responsáveis do Ministério da Educação em relação à Escola da Ponte podem servir de elemento de diagnóstico sobre a orientação que vem sendo dada à política educativa pelo actual governo e pelas forças políticas e movimentos de opinião que o apoiam². Essa orientação visa produzir uma ruptura com os valores que serviram de base à democratização da educação após *25 de Abril de 1974* e às inúmeras iniciativas e projectos de renovação do ensino público que emergiram em muitas escolas, nestes quase 30 anos: em favor da igualdade de oportunidades; no combate à exclusão social; na promoção de formas participativas de gestão; na construção de organizações democráticas; na integração de minorias e desenvolvimento do multiculturalismo; na criação de situações de aprendizagem que incorporem os progressos técnicos e do conhecimento científico, mas que sejam ajustadas à diversidade cultural e social dos alunos e suas comunidades de pertença.

Esta ruptura processa-se através de uma estratégia que se manifesta politicamente por três tipos de comportamentos: hipocrisia, dramatização, mistificação.

Por *hipocrisia política* quero significar uma inconsistência deliberada (uma dissonância e um paradoxo) entre os discursos, as decisões e as acções. Esta hipocrisia visa criar uma falsa aparência de negociação e consenso necessária à aprovação de determinadas medidas susceptíveis de provocarem uma forte conflitualidade política e social, escondendo as reais intenções que lhes estão subjacentes e remetendo para a sua regulamentação e aplicação (menos visível, mais dispersa e desfasada no tempo) a verdadeira concretização desses propósitos.

Por *dramatização* quero significar a representação que os responsáveis fazem de uma determinada situação (absentismo dos professores, indisciplina nas escolas, gestão de recursos, resultados escolares, etc.) baseada numa visão impressionista parcial e raramente fundamentada da realidade. Generalizam-se situações isoladas e conjunturais, associam-se factos que têm diferentes explicações causais, transformam-se problemas gerais em responsabilidades individuais, buscam-se *bodes expiatórios*, etc., com o sentido de gerar, por antítese, um sentimento favorável à aceitação de princípios, modelos e práticas apresentados como as únicas alternativas possíveis: o mercado para combater os malefícios do Estado; o autoritarismo para combater os malefícios da indisciplina; a avaliação para combater os malefícios da autonomia; a qualidade para combater os malefícios da quantidade; etc.

Por *mistificação* quero significar a arte de iludir a opinião pública, abusando da sua credulidade, explorando os seus sentimentos de insegurança (pela instabilidade social em que se vive) e de frustração (pela não concretização das *promessas* da escolarização). Esta mistificação assenta numa visão maniqueísta sobre os problemas da educação: de um lado, estão os *maus* (os governos anteriores, os pedagogos e as *ciências da educação*) responsáveis pela situação calamitosa em que dizem encontrar-se o ensino; do outro lado, estão os *bons* que

² Esta orientação não é exclusiva do actual governo e em Portugal ela começou a manifestar-se, com relativa visibilidade, desde o primeiro governo constitucional, com o período da *normalização* (ver entre outros, Grácio, 1981, Stoer, 1986, Correia, 1999 e Teodoro, 2001), tendo atingido uma expressão significativa no ministério de Roberto Carneiro (ver entre outros, Afonso, 1997, Marques Cardoso, 2003).

pretendem resolver a situação fazendo o oposto do que dizem que os outros fizeram e legitimando as suas acções com o fatalismo da obediência aos imperativos da *globalização*, da *qualidade*, da *eficácia*, e outros conceitos de aluguer (cabe lá dentro tudo o que se quiser). Para concretizar esta estratégia, tomam-se medidas anunciadas como bombásticas — encerramento de institutos, suspensão de reformas, alteração da Lei de Bases, etc. — cujas consequências ficam muito aquém dos efeitos prometidos, mas que servem para *entreter* a opinião pública e fazer de conta que a educação está a mudar no rumo certo. Entretanto, de maneira mais velada, vão-se tomando medidas mais pontuais e menos publicitadas, justificadas por supostas razões de *eficácia*, *qualidade*, *poupança de recursos* que constituem pequenos passos de um programa oculto e de longa duração. Este programa visa desestruturar o actual sistema educativo e os seus fundamentos democráticos e igualitários para que, em devido tempo, possa ser introduzida e aceite pacificamente a *solução final*: privatização da escola pública; criação de uma escola elitista e segregacionista; substituição dos interesses colectivos pelos interesses privados.

É à luz desta estratégia que devem ser analisadas as medidas tomadas contra o projecto educativo da Escola da Ponte, seja qual for o destino que este caso venha a ter no futuro próximo.

É à luz desta estratégia que urge defender, debater e promover a escola pública, cujo destino se encontra ameaçado pelos que, a pretexto de resolverem os *problemas da educação*, querem entregar a sua solução à chamada *mão invisível* do mercado, esquecendo que em educação (como no resto) a mão tem dono e só é *invisível* para quem não quer ver!

Lisboa, 12 de Outubro de 2003

Referências bibliográficas

- AFONSO, Almerindo Janela (1997). “O neoliberalismo educacional mitigado numa década de governação social-democrata. Um contributo sociológico para pensar a reforma educativa em Portugal (1985-1995)”. *Revista Portuguesa de Educação*, 10 (2), pp. 103-137.
- BALL, Stephen (1994). *Education Reform. A critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press.
- BARROSO, João (1996). “Do pacto educativo à educação como pacto”. In António Teodoro, coord. *Pacto educativo. Aspiraões e controvérsias*. Lisboa: Texto Editora. (pp. 79-89)
- BARROSO, João, (1997). “Perspectiva Crítica sobre a Utilização do Conceito de Qualidade do Ensino: Consequências para a investigação”. In *Contributos da Investigação Científica para a Qualidade do Ensino*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (pp. 23-43)
- BARROSO, João (1998). “Descentralização e autonomia: devolver o sentido cívico e comunitário à escola pública”. *Colóquio / Educação e Sociedade*, nº 4 (nova série), Outubro 98. Fundação Calouste Gulbenkian. (pp. 32-58).
- BARROSO, João, (1999). “Regulação e autonomia da escola pública: o papel do Estado, dos professores e dos pais”. *Inovação*, vol.12, nº3, 1999, pp. 9-33.
- BARROSO, João (2000). “Autonomie et modes de régulation locale dans le système éducatif”. *Révue Française de Pédagogie*, nº 130, janvier, février, mars 2000, pp. 57-71
- BARROSO, João (2003). “A escolha da escola como processo de regulação: integração ou selecção social”. In João Barroso (Org.). *A escola pública: regulação, desregulação, privatização*. Porto: Edições ASA, pp. 79-109.

- BARROSO, João et al (2002). *Analyse de l'évolution des modes de régulation institutionnalisée dans le système éducatif du Portugal*. Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Lisboa. Disponível em <http://www.fpce.ul.pt/centros/ceescola>
- BARROSO, J. e VISEU, S. (2003). “A emergência de um mercado educativo no planeamento da rede escolar: de uma regulação pela oferta a uma regulação pela procura”. *Educação & Sociedade. Revista de Ciências da Educação*. Vol. 24, nº 84 – Setembro de 2003. Campinas (Brasil): Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES).
- CORREIA, José Alberto (1999). “As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos”. *Revista Portuguesa de Educação*, volume 12, nº1, 1999, pp. 81-110.
- DALE, Roger (1994). “A promoção do mercado educacional e a polarização da educação”. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 2, pp. 109-139.
- DEROUET, Jean-Louis (2003). “L’avenir d’une illusion ou Comment refonder le projet du collège unique dans une société postmoderne”. In DEROUET, Jean-Louis (Dir.). *Le collège unique en question*. Paris: PUF
- DUBET, François (2002). *Le déclin de l’institution*. Paris: Éditions du Seuil.
- DUBET, François e DURU-BELLAT, Marie (2000). *L’hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique*. Paris: Éditions du Seuil.
- GRÁCIO, Rui (1981). “Perspectivas futuras”. In Manuela Silva e M. Isabel Tamen (Coord.). *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 649-696).
- MARQUES CARDOSO, Clementina (2003). “Do público ao privado: gestão racional e critérios de mercado, em Portugal e Inglaterra”. In BARROSO, João (Org.). *A escola pública: regulação, desregulação, privatização*. Porto: Edições ASA.
- NAGEL, T. (1991). *Equality and Partiality*. Oxford: Oxford University Press.
- PLANT, R. (1992). “Enterprise in its place: the moral limits of markets”. In P. Heelas and P. Morris (Eds.). *The values of the enterprise cultural: the moral debate*. London: Routledge.
- STOER, Stephen (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal. 1970-1980, uma década de transição*. Porto: Edições Afrontamento.
- TEODORO, António (2001). *A construção política da educação. Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Porto: Edições Afrontamento.
- TYACK, David & CUBAN, Larry (1995). *Tinkering Toward Utopia. A Century of Public School Reform*. Cambridge: Harvard University Press.
- VAN ZANTEN, Agnès (2000). “Un libéralisme éducatif sans frontières?” In VAN ZANTEN, Agnès (Dir.) (2000). *L'école. L'état des savoirs*. Paris: L'édition la Découverte.
- WHITTY, Geoff (2002). *Making Sense of Education Policy*. London: Paul Chapman Publishing.

A escola do futuro

Maria Emília Brederode Santos

Não falarei da importância da Escola da Ponte para os seus alunos, professores, pais, comunidade... Dessa, certamente bem marcante, poderão falar os próprios melhor que ninguém. Entendo, por isso, a pergunta — *Por que é importante a experiência da Ponte?* — a outros níveis e noutros domínios:

Em primeiro lugar, como um exemplo possível duma escola pública diferente, que *desnaturaliza* algumas características da escola tradicional e quer ter em conta as mudanças económicas, políticas e tecnológicas ocorridas ou em curso e, ao mesmo tempo, reforçar e desenvolver as suas qualidades democráticas e democratizadoras.

Em segundo lugar, como um ensaio de modos de inovar que sejam desejados e construídos pelos próprios interessados, designadamente pelos professores, a partir da escola, da sua situação, dos seus actores e parceiros.

Em terceiro lugar, como uma concretização de uma teoria e de uma prática de formação de professores, baseadas, como diz Rui Canário, «*no exercício profissional em contexto, combinando a acção e a reflexão colectivas*».

Parece haver um consenso a nível internacional, quer entre decisores políticos quer entre estudiosos e investigadores, quanto à necessidade de busca de novas formas de escolarização e de organização escolar, de novos paradigmas de mudança e de novos modelos de formação de professores.

Em 1996, os Ministros da Educação dos países da OCDE, reunidos em Paris, manifestaram a sua preocupação com as mudanças rápidas e profundas em curso mundialmente, com a capacidade de acompanhamento dessas mudanças pelos sistemas educativos e com a necessidade de repensar os modos actuais de organização da escola. Convidaram, então, a OCDE a «*avaliar as implicações de diferentes visões da escola de amanhã, tendo em conta, em especial, as novas tecnologias e os progressos da pedagogia*». Assim nasceu o projecto *A Escola de Amanhã* do Centro para a Investigação e o Ensino (CERI) da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) onde se tenta perscrutar o futuro, construir cenários de evolução possível e apoiar e dar a conhecer experiências de escolas e de sistemas educativos inovadores.

Mais recentemente, os Ministros da Educação, reunidos aquando da 45ª sessão da Conferência Internacional da Educação, propuseram-se: «*Assegurar a participação activa dos docentes e do conjunto de parceiros da educação nos processos de transformação dos sistemas educativos (...) recrutar e manter na profissão docente indivíduos (...) motivados e competentes (...) reforçar a autonomia profissional e o sentido das responsabilidades dos professores (...) Suscitar o compromisso de todos os*

parceiros (...) para que contribuam activamente para a criação de uma escola entendida como um centro activo de aprendizagem intelectual, moral, espiritual, cívica e profissional adaptada a um mundo em constante mudança.» (Projecto de declaração in a *Página da educação*).

De 18 a 20 de Setembro deste ano 2003, reuniu em Lisboa, na Universidade Lusófona, a International Sociological Association com o tema *Critical Education and Utopia. Emergent Perspectives for the 21st century*. Também aqui a mesma preocupação com o futuro, com a mudança e a inovação, com a necessária *desnaturalização* da escola, com o questionamento da sua organização formal e dos objectivos por ela servidos.

Ou seja, parece haver, por todo o lado e tanto da parte de decisores políticos, como de cientistas da educação, uma preocupação profunda com as transformações recentes e em curso (desde a globalização da economia à emergência de novas realidades regionais e supranacionais; desde o desenvolvimento das novas tecnologias ao conceito de *sociedade do conhecimento* e à evolução do mundo do trabalho e do emprego; desde as transformações sociais e demográficas ao conceito de desenvolvimento sustentável...) e com a dificuldade de a organização centenária que é a escola lhes dar resposta, para já não falar da sua dificuldade em preparar o futuro.

Daqui decorre um apelo permanente à melhoria da qualidade das escolas e à sua mudança e o estudo que tem vindo a ser feito paralelamente, designadamente pela OCDE, sobre os processos mais eficazes para promover esta mudança. O processo de reforma centralizado, descendente e linear é posto em causa e, em seu lugar, fala-se de mudanças mais limitadas, surgindo a nível local — de escola, fundamentalmente — e expandindo-se horizontalmente através de redes mais ou menos informais de professores.

A biologia da evolução, com a demonstração de que *«as espécies novas se formam muitas vezes a partir de pequenas populações periféricas»*, ou a teoria da gestão, com os conceitos de *instituição aprendente* e de *empresas criadoras de saber*, inspiram, por exemplo, David Hargreaves, da Universidade de Cambridge, a defender que, *«dado que as autoridades escolares não podem saber antecipadamente quais serão as estruturas e as culturas educativas de que necessitaremos em 2020 e mais além, seria prudente deixar as escolas procurarem, por si mesmas, esta informação tão necessária e experimentarem, através de inovações, o que funciona nas novas condições»*.

A Escola da Ponte (actual Escola Básica Integrada das Aves/S.Tomé de Negrelos e seu projecto *Fazer a Ponte*) parece ser um exemplo bem sucedido de escola inovadora.

Ao longo de 25 anos foi alterando a sua estrutura organizativa, desde o espaço (de *área aberta* que as crianças percorrem como uma casa que verdadeiramente habitem), ao tempo (planificado quinzenalmente), ao modo (trabalho de pesquisa predominantemente), a uma muito maior participação dos alunos na planificação das aprendizagens e na vida social da escola e a uma muito maior autonomia na sua realização. Inspira esta organização uma filosofia inclusiva e cooperativa que se traduz, por exemplo, nas seguintes normas simples: todos precisamos de aprender e todos podemos aprender uns com os outros, quem sabe mais deve ajudar quem tem mais dificuldades e quem aprende, aprende a seu modo. O não estilhaçar da organização por

classes implica um trabalho em equipa dos professores e a sua disponibilidade quase permanente. Mas, como respondeu José Pacheco, num colóquio, a alguém que lamentava os professores da escola da Ponte por «*terem que ser missionários*», «*antes missionários que demissionários*»!

A escola da Ponte foi, aliás, apresentada como uma rede informal de formação contínua de professores, num Seminário realizado em Lisboa, em Setembro do ano 2000, pela OCDE, em colaboração com o Instituto de Inovação Educacional.

Este mesmo Instituto (IIE) , através do programa Boa Esperança/Boas Práticas, reconheceu a qualidade deste trabalho e apoiou o seu estudo e disseminação. Antes, já iniciara esse apoio através do programa *Educar Inovando / Inovar Educando do Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação* (SIQE, no IIE).

Existem, assim, documentos vários em texto e imagem, em Portugal e no estrangeiro, que dão testemunho detalhado desta inovação. Por outro lado, a Escola da Ponte foi-se tornando polo formal e informal de uma rede de formação contínua de professores. Finalmente, os resultados, genericamente muito positivos, obtidos pelos alunos da Escola da Ponte nas provas nacionais de aferição do 1º ciclo do Ensino Básico, vieram demonstrar que as alterações introduzidas se traduziram também em mais e melhores aprendizagens académicas. Estes resultados são tanto mais admiráveis quanto se não trata de uma população seleccionada que, pelo contrário, inclui até uma percentagem de crianças com Necessidades Educativas Especiais bem superior à média.

Prolongar esta experiência tão rica e tão bem sucedida para o 2º ciclo foi o passo seguinte. Falta agora o 3º. Trata-se de um verdadeiro desafio cheio de dificuldades e de riscos, mas com algumas condições altamente favoráveis porque é desejado por alunos, pais e professores.

Para todos aqueles que se interessam por educação, esta experiência da Escola da Ponte deveria ser seguida, estudada e apoiada como um verdadeiro laboratório de mudanças necessárias, proporcionando-lhe um ambiente securizante, reduzindo-lhe os riscos e aumentando as possibilidades de êxito.

Só assim — confiando, ensaiando, estudando, reorientando...— poderemos participar na construção de uma escola do futuro, pública e aberta a todos os públicos, democrática no acesso, na organização e na participação e democratizadora nos seus efeitos. Ou não será isso que todos queremos?

Uma inovação *apesar* das reformas

Rui Canário

Por que foi tão importante o movimento de solidariedade gerado em torno da Escola da Ponte, por acção de tantos professores, educadores e cidadãos? Que lições encerra a experiência da Escola da Ponte e em que nos pode ser útil para o futuro? Como pôde uma pequena escola, aparentemente isolada, gerar apoios e resistir? Onde vem a sua força? Em que reside a exemplaridade desta luta? Eis algumas das perguntas para as quais pretendo, neste texto, esboçar algumas tentativas de resposta. Para que a solidariedade com a Escola da Ponte seja, para além da sua dimensão afectiva, um acto de lucidez.

Aprender a *escutar* as escolas

Por contraste com uma perspectiva de estabilidade e continuidade, os conceitos de *mudança*, *inovação* e *reforma* emergiram, a partir do final dos anos sessenta, como palavras-chave para descrever, pensar e planear o funcionamento dos sistemas escolares. A criação de agências especializadas na promoção de inovações, o desenvolvimento da investigação *aplicada* e o crescente domínio do saber técnico-científico reforçaram os mecanismos de *tutela externa* sobre os professores e as escolas. Apesar da retórica sobre a *criatividade* das escolas, os processos de mudança deliberada basearam-se numa atitude de desconfiança relativamente aos professores e às escolas, apresentados como intrinsecamente *resistentes à inovação*. A obrigação imposta às escolas de serem *inovadoras* colocou estas numa situação penosa, de permanente duplo constrangimento, ou seja, na impossibilidade de corresponder a esta exigência: não é possível ser criativo, por imposição externa.

Os processos de mudança deliberada, em larga escala, saldaram-se, regularmente e por toda a parte (como é particularmente notório no caso português), por fracassos e decepções. Estes fracassos podem ser relacionados com dois erros principais, um erro de *diagnóstico* e um erro de *metodologia*. O primeiro erro consiste em referenciar a crise da escola como uma mera crise de eficácia e de meios, sobrevalorizando-se uma resposta de natureza técnica. Sabemos hoje que a crise da escola se situa, sobretudo, no campo da legitimidade e apela, por isso, a respostas políticas que se situam no terreno dos fins da acção educativa. O segundo erro radica em processos de mudança construídos a partir de *cima*, numa lógica de exterioridade relativamente aos contextos e aos actores locais. Esta importação para o campo educativo de processos industriais de produção de mudanças contribuiu para acentuar, em vez de resolver, a *crise da escola*, estabelecendo uma relação de conflito entre os processos de mudança instituídos (do centro para a periferia) e os processos de mudança instituintes (construídos a partir de *baixo*). Em síntese, as escolas e os professores têm vindo de forma metódica, regular e persistente, a ser *vacinados* contra as mudanças.

Este efeito perverso de vacina só pode ser prevenido e contrariado se, de uma atitude de tutela, a Administração puder evoluir para uma atitude de *escuta*, relativamente às escolas e aos actores locais, nomeadamente, os professores. Reconhecer, compreender, valorizar e apoiar iniciativas inovadoras das escolas representa assumir uma estratégia indutiva de conhecimento e intervenção na realidade que se situa nos antípodas da lógica da reforma. Esta estratégia indutiva implica reconhecer duas coisas que, sendo irritantes para alguns, não deixam, por isso, de ser óbvias: por um lado, têm sido as escolas a mudar (ou esvaziar de sentido) as reformas e não o contrário; por outro lado, só é possível mudar as escolas com os professores e não contra eles. Implica, ainda, uma terceira conclusão, a de que é possível e necessário aprender a aprender com aquilo que as escolas fazem (de *bom* e de *mau*).

É nesta perspectiva que deve ser entendido o meu testemunho sobre a experiência que, desde há mais de duas décadas, tem vindo a ser laboriosa e persistentemente construída, com avanços e recuos, feita e refeita, à maneira de Sísifo, por uma equipa de professores que, em Vila das Aves, teimam em ser autónomos, criativos e donos da sua profissão sem, para isso, pedirem autorização prévia. É possível e é necessário aprender com a Escola da Ponte. Tentarei, de modo sucinto, enunciar alguns dos aspectos desta experiência que me parecem mais marcantes e mais fecundos, em termos da nossa aprendizagem.

Uma inovação contra as reformas

Ao longo dos últimos 25 anos desenvolveu-se na Escola da Ponte uma experiência ímpar, marcada por um percurso complexo, não linear e necessariamente conflitual, enquanto que, paralelamente, se processava uma sucessão de reformas conduzidas pelas sucessivas equipas do Ministério da Educação. Como é próprio das paralelas, estes dois processos nunca se encontraram, no sentido de mutuamente se fecundarem. Ao longo de mais de duas décadas o Ministério agiu como um obstáculo, primou pela ausência e raramente se colocou numa posição facilitadora, com excepção do curto lapso de tempo em que esta, como outras experiências inovadoras, esteve integrada no Programa Boa Esperança, da responsabilidade do Instituto de Inovação Educacional. Pode, assim, dizer-se que a experiência da Escola da Ponte se desenvolveu à margem e *apesar* das reformas. Seremos até mais exactos se afirmarmos que ela se desenvolveu *contra* as reformas, na medida em que se baseia em pressupostos e em soluções que são contraditórios com aquilo que tem sido a acção dominante da Administração.

- A experiência da Escola da Ponte tem subjacente uma teoria e uma prática de formação de professores baseada no exercício profissional em contexto, combinando a acção e a reflexão colectivas. Na história da experiência ganha particular relevância a construção de projectos autoformativos, baseados na figura do círculo de estudos. Esta formação nada tem a ver com o desenfreado *consumo* da formação, orientado para a acumulação de créditos que constituiu o eixo estruturante da formação contínua de professores durante a década de 90.
- A experiência da Escola da Ponte encontrou uma resposta pedagogicamente coerente para lidar com a heterogeneidade do público escolar, sendo exemplar a forma como integra e resolve os problemas dos chamados *alunos difíceis* ou com *necessidades especiais*. A construção desta resposta só foi possível num quadro

de superação da organização em classe, na medida em que esta foi historicamente concebida para lidar com o *aluno médio*. Pelo contrário, as sucessivas reformas, em termos da individualização pedagógica, têm permanecido no estágio da retórica ou, pior que isso e em nome da diferenciação, reproduzem o que há de mais negativo na organização homogénea em classes. Disto são um claro exemplo os chamados *currículos alternativos*.

- 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.
- As preocupações com a flexibilidade da gestão curricular estão melhor representadas na experiência da Ponte (polivalência dos espaços, flutuação dos agrupamentos dos alunos, gestão autónoma dos tempos, diversidade de dispositivos de aprendizagem, organização democrática da vida da organização) do que nas sucessivas *reformas curriculares* que, em nome da flexibilidade, estabelecem, de modo *inflexível*, soluções uniformes (por exemplo, que a aula de 50 minutos seja substituída, em todo o lado, de forma obrigatória e *autónoma* pela aula de 90 minutos).

Se a experiência da Escola da Ponte e a actividade reformadora central obedecem a lógicas divergentes, não é possível reconhecer a experiência da Ponte e praticar o contrário? O que é que estamos disponíveis para aprender com a escola da Ponte?

Escola: alargar o campo dos possíveis

O dois últimos séculos representaram o triunfo incontestável da escola, enquanto traço distintivo da modernidade. Esse triunfo desvalorizou todas as modalidades educativas não escolares e empobreceu o nosso património educativo, tornando a educação refém do escolar. A saída para este paradoxo reside, por um lado, na relativização do escolar (integrado como componente da educação permanente) e, por outro lado, na sua reinvenção, o que é possível, na medida em que se trata de uma pura criação humana, tal como tudo o que é social. A escola é uma invenção histórica recente e corresponde, por isso, a *uma escola entre várias escolas possíveis*. A escola que historicamente conhecemos corresponde a três dimensões que, em termos de análise e de acção, é pertinente distinguir:

- Corresponde a uma outra *forma* de conceber a aprendizagem, com base na dissociação entre o tempo e o espaço de aprender e o tempo e o espaço de agir, privilegiando a ruptura com a experiência dos sujeitos e os modos de aprendizagem baseados na continuidade com a experiência.
- Corresponde a uma nova *instituição* portadora de uma forma específica de socialização normativa que ganhou progressivamente uma posição hegemónica;

- Corresponde, ainda, a uma nova *organização*, que corporiza uma relação social inédita — a relação pedagógica escolar — com base num conjunto de invariantes (organização do espaço, do tempo, dos saberes e do agrupamento dos alunos) que, por efeito de um processo de naturalização, se tornaram particularmente pouco visíveis e refractários a mudanças. O cerne estruturante da escola é a organização dos alunos em classes homogêneas, objecto de um ensino simultâneo por parte de um professor.

A ruptura com a organização em classe constitui o traço mais distintivo, importante e original, da experiência da Escola da Ponte. É essa ruptura que explica que o processo de mudança tenha sido lento, mas consistente (e não superficial e passageiro, como é frequente). Essa ruptura representa uma mudança radical (que vai à raiz das coisas) e equivale a construir uma organização *outra* que põe em causa todos os estereótipos não explicitados que continuam a servir de referência para analisar e intervir na realidade escolar. Nesta mudança radical reside o poder de atracção da experiência da Ponte mas, simultaneamente também, os temores que inspira. Daí que a admiração, por vezes reverente, possa ser concomitante com a ideia de que se trata de algo excepcional e que não pode constituir um referente para as restantes escolas.

É a ruptura com a organização em classe que obriga a que a experiência da Ponte corresponda a uma intervenção sistémica que abrange a escola como um todo e implica uma acção colectiva do conjunto dos professores. É desta ruptura com a classe (que as sucessivas reformas e inovações oficiais não só não questionaram como, em muitos casos, reforçaram) que decorre a possibilidade de a Escola da Ponte ser uma escola *onde não há aulas, não há anos de escolaridade, nem turmas, onde os espaços são polivalentes*, onde os professores não se queixam da falta de tempo *para dar o programa*, onde os discursos e o pensamento dos professores goza de autonomia, em vez de ser reactivo ao que o Ministério faz, diz ou pensa fazer.

A organização escolar moderna baseou-se na transposição da relação dual entre um professor e um aluno para uma relação dual entre um professor e uma classe. O pensamento pedagógico continuou preso à primeira alternativa (a relação professor-aluno) em desfasamento com a realidade (a relação professor-classe). Na experiência da Ponte, esta contradição foi superada, na medida em que a organização é estruturada por uma relação entre uma equipa de professores e um conjunto de alunos, considerados na sua individualidade e que multiplicam entre si, na relação com os espaços e na relação com os professores, uma gama variada de modalidades de interacção. É assim que se torna viável uma escola que, em princípio, não deveria funcionar: *todos os professores trabalham com todos os alunos e estes não têm um lugar fixo para brincar, trabalhar e aprender*.

A demonstração prática de que é possível organizar uma escola de forma bem sucedida, sem o recurso à organização por classes, representa uma contribuição inestimável dos professores da Escola da Ponte para enriquecer a utensilagem mental que nos permite lidar com os problemas da organização escolar.

Desalienar o trabalho escolar

A impressão mais imediata, e marcante, que se retira do contacto com os professores e alunos da Escola da Ponte é a de que todos se sentem bem na sua pele,

conhecem o seu papel e são protagonistas de um projecto comum que envolve toda a escola. O modo como os alunos mostram a *sua escola* aos visitantes é um indicador relevante da sua implicação e responsabilização na vida colectiva, igualmente observável nas reuniões de debate, nas assembleias de escola e nos múltiplos *grupos de responsabilidade* em que se organizam. A escola constrói-se a partir do trabalho dos alunos que, não sendo considerados nem clientes nem matéria prima, são tratados como crianças que estão a aprender *a ser gente*. Esta organização a partir do trabalho dos alunos — baseado na construção progressiva da sua autonomia para gerir tempos e espaços, planear actividades, gerir informação e organizar a sua avaliação — corresponde a modalidades de regulação extremamente complexas baseadas numa grande diversidade de dispositivos que, no seu conjunto, representam uma alternativa à organização por classes. Esta organização é funcional relativamente a uma actividade dos alunos como produtores que permanentemente se exercitam no uso da palavra como instrumento autónomo de cidadania. Aprender a ler e a escrever é, então, indissociável de *aprender a ser gente*, o que permite à escola um acréscimo de eficácia nas suas funções instrutivas tradicionais: «*as crianças lêem e produzem escrita desde o primeiro dia de escola*».

O modo original de organizar o trabalho dos alunos tem uma contrapartida simétrica quer no modo igualmente original de organizar o trabalho do professor, quer no modo como este se relaciona com os colegas (trabalho colectivo), com os alunos e com os saberes profissionais. É particularmente estimulante o modo como na Escola da Ponte se reequaciona a especificidade dos professores do 1º Ciclo no que diz respeito à articulação entre generalismo e especialização e como se dissocia a especialização da disciplinarização. Os contributos da experiência da Ponte, quer em relação à organização escolar (como é reconhecido pela sua transformação numa Escola Básica Integrada), quer em relação à reconfiguração do ofício de professor, não se circunscrevem ao âmbito do 1º ciclo do ensino básico. Por outro lado, esses contributos não se fundamentam em palavras, mas em acções que colocam em bases diferentes o debate sobre o futuro da escola e da profissão docente.

Se a actividade desenvolvida na escola for encarada como um trabalho, as possibilidades de ele ser vivido com prazer ou como algo penoso permanecem em aberto. A dissociação entre o sujeito e o trabalho que realiza exprime-se por uma ausência de sentido que é fonte de alienação. Esta alienação está presente de forma dominante no trabalho assalariado. O prazer só é possível se o trabalho puder ser vivido como uma *expressão de si*, ou seja, como uma *obra*. A distância que vai do enfado ao prazer, no trabalho escolar, é a distância que separa a *escola linha de montagem* da escola feita projecto colectivo em que todos são produtores de saberes. A experiência da Escola da Ponte fornece-nos elementos para que outras escolas possam percorrer este caminho. Ensina-nos também que as mudanças nos modos de organizar o trabalho escolar têm de abranger simultaneamente os professores e os alunos, os quais estão condenados a ser aliados.

Continuidade e inovação

A experiência construída na Escola da Ponte não é inteiramente original porque não pode (nem seria desejável que pudesse) partir do zero. Nesta experiência está subjacente um elo de continuidade com um património de profissionalismo autónomo consubstanciado em movimentos pedagógicos (Escola Nova, Movimento da Escola

Moderna) e no pensamento e obra de educadores como Freinet, Dewey ou Paulo Freire. A experiência da Escola da Ponte situa-se numa linha de continuidade relativamente a este património comum, mas vai mais além. Situa a questão da relação pedagógica num quadro organizacional que o pensamento pedagógico anterior tendeu a subestimar ou mesmo a negar. A construção de um outro referencial faz-se, no caso da Ponte, a partir de uma escola ordinária, com os problemas, os constrangimentos e os recursos de qualquer outra. A construção do projecto tem como fundamento a recusa de uma atomização do trabalho do professor, confinado a um território (a sala de aula) e a um grupo (a classe), ou seja, a recusa de uma cultura profissional baseada na insularidade que é fonte de solidões e sofrimentos.

Nas últimas décadas não escassearam as soluções para os problemas educativos. As reformas correspondem, justamente, a gigantescas máquinas para impôr soluções, com o *sucesso* que se conhece. Parece que somos fortes em soluções mas temos mais dificuldade em equacionar os problemas de forma lúcida e criativa. A experiência da Ponte, com base em factos e não apenas em palavras, permite-nos reequacionar diferentes dimensões do problema da escola: o problema do trabalho dos professores e da sua formação profissional, a gestão da diversidade de públicos, a construção de processos de aprendizagem baseados no conceito de sujeito aprendente, a construção de processos educativos contextualizados e participados pelos actores locais, a questão da dimensão cívica da educação.

A melhor maneira de aproveitar, de modo fecundo, a experiência da Escola da Ponte é a de não encarar o seu contributo como uma solução acabada e pronta a exportar. O que se fez e faz na Escola da Ponte pode e deve ser apropriado por outros colectivos e reconfigurado noutros contextos. Não pode ser exportado e muito menos copiado. A sua principal virtude reside em mostrar que o problema da escola tem um carácter indeterminado e admite uma pluralidade de soluções, cuja pertinência é uma variável social e histórica. A procura de caminhos alternativos não é axiologicamente neutra e, por isso, os problemas educativos com que nos defrontamos são, no essencial, problemas de fins e não de meios. A experiência da Ponte tem subjacente uma articulação entre projecto educativo e projecto social.

A centralidade da autonomia da escola

Para muitas pessoas, a forma obstinada e teimosa como a actual equipa ministerial conseguiu transformar uma escola que funciona muito bem, inclusive segundo os seus próprios critérios, num problema de alcance nacional só pode ser revelador de inabilidade política ou de uma total incapacidade para compreender as potencialidades que a experiência educativa da Escola da Ponte encerra. Mas o ataque à Escola da Ponte não poderá ser plenamente compreendido se não for situado no quadro de uma incompatibilidade de fundo entre a natureza desta experiência e as orientações de política educativa prosseguidas pelas diferentes equipas ministeriais desde os anos 80.

A experiência educativa desenvolvida na Escola da Ponte constitui a mais clara afirmação do que pode ser a construção da autonomia de uma escola, baseada no profissionalismo de uma equipa docente, em alternativa, quer a tutelas burocráticas e centralizadas, quer a tutelas de clientelas políticas locais. Este processo de conquista, construção e afirmação de uma autonomia real, não outorgada nem imposta por decreto,

é portador de futuro, na medida em que enuncia e corporiza as três orientações que, por contraste com as estratégias de reforma, podem fazer coincidir a melhoria do desempenho da escola com um processo de desenvolvimento simultaneamente organizacional e profissional.

Essas três orientações são: em primeiro lugar, instituir, no funcionamento da escola, mecanismos de regulação divergente que permitam *transformar a escola numa organização qualificante*, capaz de aprender com a experiência e de reorientar, de forma permanente, o modo como articula recursos e finalidades, instituindo modos de gestão estratégica; em segundo lugar, *reforçar a profissionalidade docente*, contrariando os processos de tendencial proletarização do trabalho dos professores, o que implica que eles possam controlar o sentido e o produto do seu trabalho; em terceiro lugar, *instituir processos e dinâmicas indutivas de mudança* que possam otimizar o potencial de criatividade e o capital de inteligência que existe nas escolas. A metodologia da Reforma, que domina a cena da gestão do sistema escolar desde meados dos anos 80, opõe-se a estas orientações, ponto por ponto: propõe-se *ensinar* às escolas o que devem fazer, procura transformar os professores numa *alavanca humana* capaz de servir funcionalmente uma política de mudança dedutiva em que a periferia (as escolas) *aplica* o que é decidido, decretado e regulamentado no centro. O problema criado pelo Ministério da Educação na Escola da Ponte é o resultado de uma contradição entre lógicas de acção distintas, representa uma acção deliberada e coerente e não um acidente de percurso devido a um mal entendido ou a um confronto de teimosias.

Escola da Ponte: uma luta exemplar

Razões boas e válidas para justificar a solidariedade com a Escola da Ponte não faltam. A dificuldade reside em escolher e hierarquizar. O processo de luta em que estão implicados os professores, os alunos e os encarregados de educação desta escola é, a vários títulos, exemplar e nessa exemplaridade reside a sua importância, independentemente dos resultados imediatos que possam ou não ser obtidos.

Em primeiro lugar, o processo da Escola da Ponte representa um referencial para todos os que continuam a considerar fundamental a existência de um serviço público de educação, norteado pelos valores da democracia e da justiça. O projecto educativo da Escola da Ponte ilustra bem a possibilidade de construir uma escola simultaneamente exigente e eficaz na promoção das aprendizagens e capaz de acolher uma grande diversidade de públicos, construindo um ambiente educativo que reconhece nos alunos as pessoas que os habitam. Em segundo lugar, os professores desta escola batem-se pelo reconhecimento do seu direito a definir o sentido e a controlar o produto do seu trabalho e este combate faz-se em consonância com uma concepção de idêntica dignidade e valorização do trabalho dos alunos. Em terceiro lugar, a construção de um dispositivo global de aprendizagem, inovador em relação à tradicional *gramática* da escola, é concomitante com um processo de co-produção da oferta educativa com os seus destinatários e interessados (alunos e encarregados de educação), através de mecanismos de participação que ultrapassam o mero registo formal.

A autenticidade destes mecanismos participativos tem sido bem evidenciada pelos acontecimentos mais recentes. Esta experiência anuncia-nos uma escola cujo projecto educativo pode assentar em valores que são emergentes da acção colectiva dos actores educativos, único suporte sólido para uma autonomia liberta de tutelas centrais ou locais.

Repensar a escola e o sentido do trabalho escolar

Fernando Ilídio Ferreira

O tipo de investigação que tenho privilegiado nos últimos anos – a pesquisa etnográfica – tem-me permitido manter um contacto e uma presença directa e prolongada em contextos educativos concretos. Tem sido em situações diversas, de envolvimento em projectos, de participação em acções de formação, de observação de reuniões, de visitas a escolas, de entrevistas com alunos, professores, pais, autarcas, gestores escolares e outros actores educativos, que tenho construído um conhecimento *por dentro* da vida quotidiana das escolas. Mas nem sempre esse conhecimento tem sido fruto da investigação mais estruturada e planificada. Frequentemente, tem sido nas situações mais informais, de conversa com as pessoas, nas quais escuto, mais do que faço perguntas, que esse mundo se revela com maior clareza. Essas conversas revelam, muitas vezes, um conhecimento diferente — um conhecimento da escola, *vista de fora*, por quem não vive no seu seio e para quem ela se apresenta como uma realidade mais estranha. E este *conhecimento da estranheza* é essencial, sobretudo quando o que está em causa é uma realidade que tende a ser encarada como *naturalmente boa* independentemente das suas práticas e experiências concretas.

Poderia contar vários episódios reveladores deste tipo de conhecimento, mas refiro aqui apenas uma conversa recente com um casal jovem que tem uma filha de seis anos que acabou de entrar na escola. Como outros pais e mães, estes estão interessados na vida escolar dos filhos. Neste caso, pude aperceber-me que eles não estão apenas interessados, como já estão também bastante preocupados, apesar de a menina só ter entrado para a escola há duas ou três semanas. Contavam-me, receosos, que a professora lhes dissera que a filha estava *atrasada no i*. Poderíamos discutir amplamente o significado desta expressão, que é profundamente reveladora de concepções e práticas de ensino, mas o que provocou maior estranheza foi o facto de eu próprio ter verificado que a criança identificava e desenhava o *i* perfeitamente. Durante a conversa, pude perceber, no entanto, que não era isso que estava em causa. Estar *atrasada no i* significava que a criança não escrevia tantas linhas de *iiii* quantas a professora pretendia.

Este episódio ilustra uma das características mais enraizadas da forma escolar tradicional – o trabalho desprovido de sentido, baseado na mera repetição – que as sucessivas reformas educativas das últimas décadas conduzidas pelo Ministério da Educação não conseguiram alterar, apesar de tanta retórica e de tanta legislação produzidas. Neste período, têm-se desenvolvido, apesar de tudo, experiências que questionam profundamente a forma escolar tradicional e mostram que a *escola da repetição* não é uma fatalidade e que é possível construir uma *escola com sentido* para os saberes e para as pessoas que os trabalham no contexto escolar.

A Escola da Ponte é talvez o exemplo mais marcante de uma *escola com sentido* que nasceu e se desenvolveu no período democrático em Portugal, com a qual temos muito a aprender. E é possível aprender com ela, não apenas nas suas dimensões endógenas, mas também sobre os mecanismos das reformas educativas e de outras decisões do Ministério da Educação que frequentemente criam dificuldades, inviabilizam e até destroem experiências e projectos inovadores, tal como está a acontecer hoje em relação ao projecto educativo da Escola da Ponte.

A lógica de reforma como mecanismo inibidor da transformação da escola

As reformas educativas são frequentemente apresentadas como um desígnio nacional, com base no argumento de que o país está atrasado, de que tem pela frente o desafio da modernização e de que é necessário proceder a reformas estruturais. Porém, como lembra Stephen Ball (2002), as tecnologias políticas de reforma educacional não são apenas veículos para a mudança técnica e estrutural; são também mecanismos que contribuem para a mudança das subjectividades, das identidades e dos valores. Por exemplo, sob a aparência de liberdade criada pela retórica da devolução de poderes, da flexibilidade e da autonomia, emergem novas formas de controlo que impregnam as subjectividades dos professores e afectam as condições de trabalho e de vida nas escolas. Estas tecnologias, das quais este autor destaca o mercado, o gerencialismo e, particularmente, a *performatividade*, põem em causa a colegialidade e a autenticidade dos professores. A *cultura da performatividade competitiva* gera sentimentos de culpa, incerteza e insegurança ontológica: *Estarei a trabalhar bem?*, *Estarei a trabalhar o suficiente?*, *Estarei a trabalhar no sentido certo?*, *Será isto que querem que eu faça?*. Ora, esta insegurança tende a gerar uma *fantasia encenada* para ser vista e avaliada; o espectáculo e a opacidade tendem a sobrepor-se à transparência e à autenticidade.

Estes mecanismos têm gerado a ideia, no interior das escolas e entre os professores, de que as mudanças educativas lhes são exteriores. Isto é, tendem a ser encaradas como assuntos de *gestão* e da exclusiva responsabilidade dos *administradores* e dos *gestores*, em relação às quais os professores que trabalham quotidianamente com os alunos parecem considerar-se alheios ou apenas actores secundários. Mesmo falando-se muito, actualmente, em *autonomia da escola*, é a *gestão* que tem estado no centro das preocupações das escolas e dos agrupamentos de escolas, designadamente com a instalação de órgãos, com a realização de muitas reuniões e com a elaboração de documentos escritos, como os regulamentos e os projectos.

Se bem que as preocupações com a gestão da escola já viessem da década anterior, designadamente em torno da ideia de *gestão democrática*, é no contexto da *reforma educativa* iniciada em Portugal em meados da década de 80 que se instala no debate educacional, o conceito de *gestão*: o novo modelo de gestão, o regime de autonomia e gestão, a gestão local da escola, a gestão da rede escolar, a gestão curricular, a gestão pedagógica, a gestão de recursos. Os diversos documentos que têm que elaborar – o regulamento interno, o projecto educativo, o projecto curricular, etc. –, os aspectos morfológicos da composição dos órgãos de gestão da escola e as questões da rede escolar, expressas por exemplo nas preocupações com as modalidades de agrupamentos de escolas – *horizontais* ou *verticais* – invadiram as preocupações dos professores, em detrimento dos assuntos respeitantes às actividades, aos saberes e às aprendizagens escolares.

No período recente, embora sejam abundantes as referências às políticas de autonomia e de gestão local da escola, as estruturas da administração do Ministério da Educação têm criado um verdadeiro corrupio nos contextos da acção local. Por exemplo, o *projecto* transformou-se numa das principais preocupações da escola, mas apenas nas suas dimensões formais e instrumentais. Como temos vindo a observar, os professores viram-se obrigados a elaborar o *projecto educativo de escola*, o *projecto curricular de escola*, o *projecto curricular de turma*, e outros, mas em grande medida assumindo esse trabalho como um processo administrativo de elaboração de documentos escritos exigidos pela Administração e pela Inspeção. Do mesmo modo, no âmbito da reorganização curricular, as novas áreas – a Área de Projecto, a Formação Cívica e o Estudo Acompanhado – tendem a ser encaradas como *modas*, como mais uma disciplina a leccionar, como uma forma de intensificação do seu trabalho.

A caracterização que António Nóvoa (1999) faz da situação actual dos professores e da educação escolar é bastante elucidativa. O período recente tem sido marcado, como diz, pelo «*excesso de discursos*» e pela «*pobreza das práticas*» e por um pensamento que se projecta num «*excesso de futuro*» como forma de justificar um «*défice de presente*». A mudança tende a ser encarada como um mero jogo nominalista, como se não houvesse outra mudança para além da alteração dos nomes. É o caso, por exemplo, da passagem da *área escola* para a *área de projecto*, ou dos *currículos alternativos* para a *gestão flexível do currículo*. Mas estas mudanças não têm penetrado no âmago do trabalho escolar. Pelo contrário, o entendimento da mudança como uma mera alteração dos nomes é não apenas inibidor da transformação do trabalho pedagógico como é também legitimador da conservação das práticas tradicionais. Isto é, para *sobreviverem* profissional e institucionalmente no clima de urgência criado pelas reformas educativas, as escolas e os professores tendem a esconder as suas práticas e a preocupar-se mais com a produção de discursos *pedagogicamente correctos* em conformidade com os *temas do momento* das reformas educativas.

O ambiente de reforma permanente das duas últimas décadas não tem sido, portanto, favorável à reflexão, à experimentação e à descoberta de alternativas à forma escolar tradicional, pois a *azáfama de mudança* e o *alvoroço projectocrático* em que as escolas e os professores têm estado mergulhados têm gerado uma mentalidade expectante e uma lógica de sobrevivência que se traduz numa maior preocupação com a encenação, o aparato e o faz-de-conta do que com os processos educativos concretos. Tal clima não tem deixado tempo para a reflexão sobre questões que possam fazer a própria agenda educativa das escolas e dos actores locais. Estes andam cada vez mais atarefados, desinteressando-se, ou vendo-se impossibilitados, muitas vezes, de exercerem uma atitude reflexiva e crítica sobre os constrangimentos e as oportunidades da sua acção profissional. Os *temas do momento* das reformas educativas tendem, assim, a ser encarados numa lógica aditiva – mais trabalho, mais disciplinas, mais reuniões, mais papéis – e de exterioridade relativamente aos processos de mudança – a mudança é o que *eles* (o Ministério e as estruturas da administração) determinam – e não como uma possibilidade de transformação do próprio trabalho quotidiano. Não deixando tempo aos professores, aos alunos, aos pais e a outros actores locais para a reflexão sobre o que realmente é necessário mudar nas escolas, o ambiente de reforma permanente tem sido, assim, mais favorável à emergência de um pensamento fatalista e resignado do que à acção autónoma e reflexiva.

A Escola da Ponte como símbolo de esperança e de coragem

A lógica de reforma é avessa às experiências inovadoras que escapam à sua obsessão pela uniformidade e pelo controlo. Ignorando o valor dessas experiências, a lógica de reforma impõe-lhes *enquadramentos legais*, aplica-lhes decisões e inviabiliza-lhes projectos, acabando muitas vezes por as destruir. Frequentemente, esses enquadramentos e decisões são apresentados como uma espécie de desígnio nacional, com base no argumento de que é necessário proceder a reformas. Acontece, porém, que, apesar da difusão de slogans como *em cada escola fazer a reforma* ou *a escola no centro das políticas educativas* e da retórica da *autonomia da escola*, da possibilidade de as escolas construírem um *projecto educativo* próprio, da necessidade da *participação* de todos os interessados no processo educativo, as reformas educativas conduzidas pelo Ministério da Educação têm-se desenvolvido quase sempre em função de crenças, interesses e estratégias muito particulares, parecendo por vezes mais o resultado de um capricho do que de um processo de produção de políticas públicas. Sendo, embora, apresentadas como *reformas*, as ditas decisões tornam-se, na realidade, muito voláteis. E é, em grande medida, esta volatilidade que está na origem do desalento que se vive hoje no interior das escolas, face à constatação de que essas reformas intensificaram o trabalho, mas não em benefício da construção de uma escola com sentido.

Uma das últimas ideias difundidas pelo Ministério da Educação é a de que agora pretende que a rede escolar privilegie a integração do 1º e do 2º ciclos do ensino básico e não a integração dos três ciclos, na modalidade que ficou conhecida, desde os anos 90, como a *escola básica integrada*. Apesar desta matéria de tipologias de rede escolar já estar esgotada no debate educacional e de, ao longo das duas últimas décadas, já ter esgotado a paciência de muitos autarcas, gestores escolares, professores e outros actores do sistema escolar, elas continuam a ser apresentadas pelos responsáveis do Ministério da Educação como *prioridades educativas*. Tal não significa que a tipologia e os níveis de ensino que uma escola deve abranger sejam aspectos irrelevantes; o que significa é que a questão se torna relevante apenas quando inserida num projecto educativo que não fique refém dos aspectos de morfologia. Esta é a característica essencial do projecto educativo da Escola da Ponte — quando pretende desenvolver uma experiência de integração dos três ciclos do ensino básico —, mas paradoxalmente é com base em argumentos de natureza gestonária e de mera morfologia que a continuidade desse projecto é ameaçada pelos responsáveis pelo Ministério da Educação.

A Escola da Ponte e o seu projecto educativo assumem hoje, por isso, redobrada importância. Importância para todos quantos nela têm estado envolvidos directamente, mas também como símbolo de esperança e de coragem para todos os que levam a sério o desafio de repensar a escola e o sentido do trabalho escolar.

Na minha actividade de investigador e de formador de professores, um dos objectivos que procuro não perder de vista é o de promover um pensamento reflexivo e crítico que tenha em conta os constrangimentos e as possibilidades da acção humana. Os diversos contactos que tenho mantido com as escolas e os professores têm revelado uma enorme descrença em relação às possibilidades de transformação da escola, nos seus aspectos mais substantivos. Surgem, porém, nesses contactos, momentos em que os professores encaram essas possibilidades a partir de experiências inovadoras que observaram. E a experiência da Escola da Ponte é a que é referida mais frequentemente.

Já participei em diversos encontros onde a experiência da Escola da Ponte foi apresentada e pude observar o grande entusiasmo e interesse demonstrados pelas pessoas presentes, não apenas professores, mas também alunos, pais, autarcas, investigadores e outros interessados nas questões educativas. Em diversas acções de formação contínua e mesmo em cursos de formação inicial costumo referir e suscitar a reflexão em torno de experiências inovadoras que existem no nosso e noutros países. Mas amiúde são os próprios participantes que referem o exemplo da Escola da Ponte, quer porque já ouviram falar dela, quer porque já a visitaram. A Escola da Ponte é, hoje, portanto, um símbolo de esperança.

Ao pretender alargar esta experiência até ao 3º ciclo do ensino básico, o projecto educativo da Escola da Ponte assume um grande desafio, face à dificuldade ainda maior de transformar o trabalho escolar numa realidade mais segmentada, de estrutura disciplinar. Este projecto representa, assim, um exemplo de coragem que deveria ser apoiado por todos, a começar pelos responsáveis pelo Ministério da Educação. No entanto, ao invés de o apoiarem e incentivarem ameaçam a sua continuidade.

Tal posição põe a nu a hipocrisia que tem caracterizado o discurso sobre a Educação. O discurso tem sido fértil em referências à autonomia da escola, à gestão flexível do currículo, ao trabalho em projecto, à educação para a cidadania, etc., mas as posições concretas do Ministério da Educação relativas à Escola da Ponte mostram que se trata apenas de um discurso balofo. Se se tratasse de genuínas intenções, o projecto educativo da Escola da Ponte não seria silenciado. Pelo contrário, seria encarado como um caso exemplar de práticas e experiências de autonomia, de gestão flexível do currículo, de educação para a cidadania, de trabalho em projecto, de vivência democrática. Com a diferença de, no caso da Escola da Ponte, não se tratar de palavras ocas como as que têm invadido os textos das sucessivas e desacreditadas reformas educativas.

Sobre o que está em causa, o subtítulo de uma obra de Boaventura de Sousa Santos – contra o desperdício da experiência – é elucidativo. No período que estamos a viver, em que é visível uma enorme descrença nas possibilidades de mudança da escola e das práticas educativas e um grande desalento dos professores, a experiência da Escola da Ponte não pode ser desperdiçada. Sob pena de deixarmos de acreditar que é possível construir mudanças em educação e pela educação.

Referências

- BALL, Stephen (2002). Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. In C. V. Estêvão, A. J. Afonso e L. C. Lima (Org.). *Política e Administração da Educação: Investigação, Formação e Práticas*. Actas do 2º Congresso Luso-Brasileiro, 18, 19 e 20 de Janeiro de 2001. (9-20). Braga: CIED – Universidade do Minho.
- NÓVOA, António (1999). Os professores na virada do milénio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*. 25 (1): 11-20.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (2000). *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. Porto: Afrontamento.

Memórias de um projecto em forma de ponte

Isabel Menezes

A memória da minha primeira visita à Ponte foi estranhamente paradoxal. Quando chegámos, as crianças conduziam, de forma perfeitamente democrática, uma assembleia de escola em que debatiam problemas vividos e regras de funcionamento. Os professores estavam lá, presentes e envolvidos, mas sem interferir na dinâmica gerida pelos próprios alunos. Perto do fim, os meninos e as meninas quiseram saber quem eram os ‘visitantes’ e ao que vinham. Seguiu-se o circuito pelas várias salas onde, com Mozart como música de fundo, todos trabalhavam de forma autónoma, individualmente ou em pequenos grupos – incluindo as crianças especiais numa escola em que, como se diz na Ponte, todos são especiais. Os professores lá estavam, presentes e envolvidos, genuinamente disponíveis – todos para todas as crianças. Mas o que mais me marcou nesta primeira visita não foi ver crianças de 6 a 10 anos gerirem uma assembleia de escola de forma processualmente impecável nem vê-los estudar, concentrados no que estavam a fazer, ao som de Mozart – foi vê-los, no intervalo de almoço, dançar ao som de uma qualquer música ‘ligeira’ para crianças que estava em voga nessa altura. Ou seja, foi o reconhecimento de que aqueles meninos e meninas que pareciam — e eram com certeza — todos especiais fossem, finalmente, meninos e meninas iguais a todos os outros, capazes de dançar ao som de música pimba. Acho que são assim os meninos e as meninas da Ponte.

É pela estranheza que a escola da Ponte nos desafia: pelo espanto de uma escola em que as crianças parecem, de facto, especiais. Ao longo da última década, sempre que acompanhei visitas à escola, assisti a apresentações públicas do projecto ou discuti a experiência com investigadores, profissionais da educação ou professores em formação inicial, a pergunta começava por ser: «*Quem são estas crianças?*». O que parece, então, misterioso é que crianças iguais a tantas outras (diriam na Ponte que cada uma é diferente de todas as outras) se possam revelar assim interessadas e envolvidas na tarefa de aprender. O mistério adensa-se quando percebemos que a escola se insere numa comunidade diversa, do ponto de vista económico e cultural, e que a proporção de crianças com *necessidades educativas especiais* é superior à de muitas outras escolas do mesmo ciclo. A questão seguinte tende a ser, então: «*Está bem, está bem, mas ... e os resultados?*». Invariavelmente, subjacente à questão está o pressuposto da disjunção entre a prossecução de objectivos de desenvolvimento pessoal e social e de académicos,

frequentemente entendidos como mutuamente exclusivos e mesmo incompatíveis, ou seja, as escolas e os professores teriam de optar entre promover o desenvolvimento dos alunos *ou* a *excelência* académica. Assim, se ao olhar do observador o primeiro aparece como evidente, logo decorre que o segundo será desconsiderado. Mas, antes de considerar como, na Escola da Ponte, desenvolvimento e aprendizagem são indissociáveis, talvez valha a pena atender a uma questão prévia, a saber: a da relevância da avaliação para o processo de construção e sobrevivência de projectos educativos.

Sobre a avaliação de projectos educativos

Clarifique-se, desde já, que esta constitui, do meu ponto de vista, uma questão central em qualquer projecto de intervenção educativa. A monitorização dos efeitos, *dos resultados obtidos junto dos alunos*, é certamente essencial, na medida em que permite dar sentido ao que foi feito, reequacionar objectivos e estratégias, melhorar, em suma, a direcção e o impacto do projecto (Lipsey & Corday, 2000; Newburn, 2001). No entanto e mau grado a retórica dominante³, a dimensão de avaliação tende a ser subvalorizada, limitando-se, quanto muito, a registos de satisfação⁴. A experiência de acompanhamento do *Programa Boa Esperança / Boas Práticas* permitiu, exactamente, constatar que

«os múltiplos programas de financiamento de inovações educacionais usualmente não incluem exigências de auto-avaliação sistemática: isto explica por que razão a maioria das práticas seleccionadas (e lembre-se que falamos de boas práticas, com anos de existência, e um historial de apoios por programas do Ministério da Educação e/ou do Ministério da Ciência e da Tecnologia) não tinha, à partida, rotinas de monitorização dos efeitos, apesar da reflexão, mais ou menos intencional, sobre as mudanças detectadas» (Menezes, Rocha, Oliveira, Correia & Pinho Silva, 2002, p. 32).

Mas convém, também, reconhecer que monitorizar os resultados obtidos junto dos alunos está longe de constituir uma questão simples, como a discussão em torno da publicitação de *rankings* das escolas secundárias tende a demonstrar e, simultaneamente, a iludir. É que, mesmo admitindo que as *notas de pauta* constituem um indicador de sucesso — e convém aqui lembrar a inquietação já clássica de Norman Sprinthall (1980) de que notas escolares predizem notas escolares que predizem notas escolares ... mas não têm impacto no sucesso em lidar com as tarefas da vida —, o que fez a escola para contribuir intencionalmente para as aprendizagens de que essas *notas de pauta* constituem um indicador? Ou seja, que estratégias educativas implementadas junto dos alunos propiciam (e de que modo) as aprendizagens que se virão a revelar no

³ Convém, aliás, reconhecer que a ênfase numa *cultura de avaliação e de exigência*, tantas vezes reafirmada pelos decisores políticos no domínio da educação, constitui um claro exemplo do que Weiler caracterizou como uma estratégia de *legitimação compensatória*, ou seja, *«um modo decisional determinado não apenas pelos objectivos explícitos da política (...), mas também pela sua adequação como meio de restaurar a legitimidade do estado de um modo mais geral – independentemente, ou para além, dos resultados específicos da política.»* (1990) que, no caso português, mais cumpre aquela função simbólica do que produz mudanças de facto nas práticas.

⁴ Sendo de registar que a *satisfação*, não sendo um resultado desprezável, não constitui propriamente um objectivo educacional central. Clarificando: não é propriamente a satisfação dos alunos e dos professores que legitima a intervenção educativa, mesmo não tendo igualmente sentido conceber a educação como uma *violência* que se exerce sobre crianças – como algumas vezes aqueles que enfatizam a *cultura de avaliação e de exigência* parecem acreditar. Mas, embora sendo naturalmente interessante que um projecto de intervenção gere sentimentos positivos, o que lhe dá sentido não é *todos gostaram muito!*, mas as mudanças observadas junto dos alunos, ao nível, por exemplo, dos conhecimentos e competências, das atitudes e disposições para agir ou do comportamento propriamente dito.

exame? Dito de outra forma, os resultados atingidos pelos alunos podem ser atribuídos à intervenção da escola? Ou será que as aprendizagens são fundamentalmente explicadas por outros factores que até se situam a montante da escola?

A este propósito vale a pena atender aos resultados de estudos internacionais de avaliação conduzidos pela *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), como o *Third International Mathematics and Science Study* (TIMSS) ou o *Civic Education Study* (CivEd): uma parte substancial da variância dos resultados era, em Portugal como noutros países, explicada pelos recursos culturais familiares (e.g., o número de livros em casa)⁵. Naturalmente, estes resultados indiciam que o nível cultural da família de origem dos alunos produz vantagens que a escola aparenta não diluir – o que é, aliás, revelador do seu limitado papel na redução das desigualdades sociais.

Sobre os resultados obtidos na Ponte

Ora, a avaliação da experiência da Escola da Ponte, em termos dos resultados académicos obtidos junto dos alunos, é extremamente favorável, tanto no que se refere à evolução das aprendizagens, como aos resultados das provas aferidas e às notas nos anos de escolaridade subsequentes. E, se atendermos à origem sócio-cultural diversificada dos alunos, estes resultados positivos são ainda mais significativos. Mas esta experiência revela, ainda, que é possível prosseguir, em simultâneo, resultados académicos favoráveis e objectivos de desenvolvimento pessoal e social junto dos alunos, tanto em termos de competências cognitivas, como em termos de dimensões afectivas.

De uma outra vez, havia uma mesa de trabalho com crianças que consultavam livros. Assumindo a postura do adulto interessado, baixei-me e perguntei a um dos miúdos o que estava a fazer. E fui elucidada (ou deverei dizer, trucidada?) pela resposta dada com a simplicidade de quem explica o óbvio a um adulto distraído: ‘estou a fazer pesquisa’, seguida de explicações sobre o processo de consulta dos muitos livros disponíveis na sala, do objectivo do trabalho (era uma pesquisa sobre dinossauros), dos procedimentos que teria de seguir até dar o trabalho por concluído... O miúdo teria uns 7 ou 8 anos, e estamos conversados quanto a competências transversais e processuais.

O que aqui é posto em evidência é a capacidade de articulação do raciocínio e de explicitação dos métodos de resolução do problema – competências hoje reconhecidas como essenciais (e.g., Resnick, 1988; Keating, 2000; Schunk & Zimmerman, 2003) num mundo em que à educação já não compete apenas «*uma resposta puramente quantitativa*» (Delors, 1996, p. 77). Poderíamos, igualmente, salientar outros aspectos: a ênfase colocada na vivência democrática, numa escola organizada como uma *comunidade de exercício da cidadania*, promovendo a aprendizagem das regras do jogo democrático e a sua prática quotidiana ou a *integração efectiva de meninos e meninas diferentes*, propiciando a solidariedade e a entajuda de todos. Poderíamos, finalmente, sublinhar que *estes resultados são atingidos no tempo previsto* para a escolaridade dos alunos, poupando, assim, ao Estado e à sociedade, em termos económicos e sociais

⁵ Cf. <http://timss.bc.edu/timss1995i/TIMSSPDF/P1HiLite.pdf> e [/P2HiLite.pdf](#); Torney-Purta, Lehman, Oswald & Schultz, 2001

(para já não falar de pessoais), os elevados custos das *retenções* – e convém ter em conta os dados dos vários estudos do Ministério da Educação que revelam que 30 a 40% dos alunos portugueses não concluem a escolaridade básica nos 9 anos em que devem frequentar a escola!

É por esta razão que na avaliação de um projecto educativo o que é prioritário — e aquilo para que os *rankings* nada contribuem — é

«saber por que uma intervenção é eficaz ou ineficaz, de forma a que as lições possam ser aprendidas e os melhoramentos feitos (...) [mas contribuindo com] uma explicação para os resultados da avaliação, não apenas uma afirmação sobre se os efeitos foram encontrados em determinadas variáveis» (Lipseý & Cordray, 2000, p. 358).

Ou seja, mais importante do que registarmos os bons resultados obtidos na Escola da Ponte, tanto do ponto de vista das aprendizagens, como da integração e desenvolvimento das crianças, é a análise dos *condimentos* ou dos processos que contribuem para o sucesso que emerge como relevante na reflexão sobre esta experiência.

Sobre os condimentos de um projecto em forma de Ponte

Como afirma Keating (2000), *«sob a perspectiva de uma sociedade que aprende (...) [é essencial] examinar formas nas quais a exigência e a equidade são pressões complementares»* (p. 388), o que implica ir para além de dicotomias tradicionais no campo educativo. De entre essas, um exemplo clássico é a oposição entre modelos instrutivos centrados no adulto *vs.* na criança que tratam *«a aprendizagem como unilateral, no sentido de que apenas um ‘lado’ de um relacionamento está activo»* (Rogoff, Matusov & White, 2000, p. 324). Ora, o que perspectivas mais recentes sobre a cognição propõem é, exactamente, ir além desta dicotomia, reconhecendo que *a cognição é situada, i.e.*, indissociável da actividade, contexto e cultura em que emerge (Brown, Collins & Duguid, 1989) e as escolas devem ser, assim, tal como a Ponte, pensadas como comunidades que permitam aos alunos uma *participação legítima em práticas de aprendizagem com o apoio activo dos adultos* (Greeno, Collins & Resnick, 1996). Numa tal *comunidade de aprendentes* *«todos os participantes são activos; ninguém tem toda a responsabilidade e ninguém é passivo»* (Rogoff, Matusov & White, 2000, p. 329): ou seja, é dada às crianças a oportunidade de assumirem a responsabilidade pela sua própria aprendizagem e os adultos tomam como sua a afirmação de Hannah Arendt (2000) de que

«a educação é o ponto em que se decide que se ama suficientemente o mundo para assumir responsabilidade por ele (...) e o lugar em que se decide que se amam suficientemente as crianças para não as expulsar do nosso mundo» (p. 52).

É deste ponto de vista, enquanto uma efectiva comunidade de aprendentes, que a experiência da escola da Ponte é singular, na medida em que todos os intervenientes do processo educativo, os adultos (professores e pais) e as crianças, *assumem a aprendizagem como um assunto que lhes diz directamente respeito*. A organização do ambiente educativo é, assim, pensada para potenciar a *aprendizagem de todos* os alunos, criando oportunidades para uma *participação intencional e genuína* em actividades

autênticas e tarefas quotidianas e significativas, que permitem a *construção de novos conhecimentos*, o desenvolvimento de *competências* de resolução (individual e colectiva) dos problemas, a *explicitação, discussão e reflexão colectiva* sobre os procedimentos usados e os conhecimentos construídos, o exercício crescente da *autonomia* e a prática simultânea da *cooperação* e da *solidariedade*, e a *inclusão* numa cultura de escola em que *aprender é valorizado*.

No entanto, o que emerge de fundamental nesta experiência não é, a meu ver, a qualidade dos dispositivos postos em prática para concretizar estes objectivos – que buscam inspiração em tantas outras experiências educativas inovadoras – o que poderia equivaler a dizer que estamos perante um projecto perfeito e acabado. Muito pelo contrário, o que me parece essencial é o facto de estarmos perante profissionais da educação que fazem da Ponte um *espaço onde fazer perguntas e procurar activamente soluções* para os problemas com que a educação se confronta nestes dias seja possível. Um espaço onde *visões alternativas do que a educação pode ser* são ensaiadas e postas em prática, reflectidas e reformuladas, ... o que faz com que, como os próprios assumem, «*o projecto da Escola da Ponte [esteja] sempre incompleto, sempre a recomeçar*».

Referências bibliográficas

- BROWN, J. S., A. M Collins, e P. Duguid (1989). “Situated cognition and the culture of learning”. *Educational Researcher*, 18 (1), 32-41.
- DELORS, J. (1996) Prefácio: “A educação ou a utopia necessária”. In J. Delors, I. A. Mufti, I. Amagi, R. Carneiro, F. Chung, et al. (Eds.). *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* (pp. 11-30). Porto: Asa.
- GREENO, J. G., A. M Collins, e L. B. Resnick (1996). “Cognition and learning”. In D. C. Berliner, e R. C. Calfee (Eds.). *Handbook of educational psychology* (pp. 15-45). New York: Macmillan.
- KEATING, D. (2000). “Hábitos da mente para uma sociedade que aprende: Educação para o desenvolvimento humano”. In D. R. Olson & N. Torrance (Eds.). *Educação para o desenvolvimento humano: Novos modelos de aprendizagem, ensino e escolarização* (pp. 381-397). Porto Alegre: ArtMed Editora.
- LIPSEY, M. W., e D. S Cordray,. (2000). “Evaluation methods for social intervention”. *Annual Review of Psychology*, 51, 345-375.
- MENEZES, I., C. Rocha, C. Oliveira, A. Correia, e J. Pinho Silva,. (2002). “Boa Esperança a Norte”. In I. Menezes, C. Oliveira, e C. Rocha (Org.). *Relatório final do Programa Boa Esperança/Boas Práticas na Região Norte*. Manuscrito não publicado. Porto: FPCE-UP/IEE.
- NEWBURN, T. (2000). “What do we mean by evaluation?”. *Children and Society*, 15, 5-13.
- RESNICK, L.B. (Ed.) (1988). *Knowing, learning, and instruction: Essays in Honor of Robert Glaser*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- ROGOFF, B., E. Matusov, e C. White, (2000). “Modelos de ensino e de aprendizagem: A participação em uma comunidade de aprendizes”. In D. R. Olson e N. Torrance (Eds.).

Educação para o desenvolvimento humano: Novos modelos de aprendizagem, ensino e escolarização (pp. 321-343). Porto Alegre: ArtMed Editora.

SCHUNK, D. H. e B. J. Zimmerman, (2003). "Self-regulation and learning". In W. M. Reynolds e G. E. Miller (Eds.). *Handbook of psychology: Educational psychology, Vol. 7* (pp. 59-78). New York, NY: Wiley.

SPRINTHALL, N. (1980). "Psychology for secondary schools: The saber-tooth curriculum revisited?" *American Psychologist*, 35, 4, 336-347.

TORNEY-PURTA, J., R. Lehmann, H. Oswald, e W. Schulz, (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries. Civic knowledge and engagement at age fourteen*. Amsterdam: IEA.

WEILER, H. N. (1990). "Curriculum reform and the legitimation of educational objectives: The case of the Federal Republic of Germany". *Oxford Review of Education*, 16, 1, 15-29.

A educação cívica de António Sérgio

vista a partir da Escola da Ponte

(ou vice-versa)

António Nóvoa

*Para todos os que têm feito
e continuarão a fazer a Escola da Ponte*

Aluno do Instituto Jean-Jacques Rousseau, em Genève, António Sérgio redige em 1914 uma série de artigos que serão publicados em livro, no ano seguinte, com o título *Educação Cívica*. Apesar de não ser uma obra marcada pela originalidade, uma vez que pouco mais faz do que adaptar um conjunto de ideias que circulam nos meios da educação nova, ela define um momento simbólico na reflexão pedagógica em Portugal (Nóvoa, 1994).

Em 1984, a *Educação Cívica* é reeditada com um notável prefácio, no qual Vitorino Magalhães Godinho chama a atenção para a «*crise da civilização e das civilizações*», antecipando o debate sobre o papel do Estado nacional, dilacerado por dentro pelas afirmações locais e regionais incontroladas e coarctado do exterior pelas multinacionais e poderes internacionais não democraticamente organizados. Vitorino Magalhães Godinho procura repensar a herança da experiência e o cabedal que na nossa pátria se acumulou e temos malbaratado, pois acredita que é deste conhecimento histórico que poderá sair a transformação do país. A sua solução, como a de Sérgio, encontra-se num esforço renovado no campo da educação, olhando para a escola como «*uma cidade definida pela cidadania e pelo trabalho*».

Não encontraremos, na *Educação Cívica* de António Sérgio, respostas para os problemas de hoje, pois *os tempos mudam estruturas, e re-colocam as questões em contextos diferentes*. Mas não conseguiremos ir longe na nossa interrogação se insistirmos em seguir pelo caminho da amnésia, se abdicarmos de ir construindo um conhecimento feito da experiência e da reflexão sobre a experiência, se continuarmos a preferir o facilitismo de uma ignorância quase sempre arrogante. Quem repete frases feitas e tem soluções para tudo é porque não conhece nada. Com Sérgio aprendemos, pelo menos, que é grande a nossa tendência para «*adormecer a própria mente com noções vagas, sentimentais e fumarentas*», procurando resolver «*tudo por uma inane ideia geral que tão mais facilmente se aplica a tudo quanto a coisa nenhuma*». Tem sido esta uma das pechas do debate sobre a educação: a frase feita, o gesto fácil, a solução pronta-a-servir, a banalidade transformada em eloquência em vez do estudo aturado, da reflexão sobre as experiências concretas, da análise sistemática e informada.

São cinco os capítulos da *Educação Cívica* que aqui, sumariamente, se resumem.

O self-government e a escola. António Sérgio, como Herculano, vê na Inglaterra um país modelo, explicando que o seu motor é a educação. A razão do seu progresso reside numa escola que promove o desenvolvimento da iniciativa, da vontade criadora, da responsabilidade, do autodomínio, numa palavra do self-government. Em apontamento pessoal critica o modo como pela educação burocratesca nos tornámos pedintes do Estado, e lhe damos a força com que nos mata. E deixa bem marcada a sua defesa de um sistema monitorial, no qual cada criança vai assumindo uma responsabilidade especial no quadro de processos de cooperação entre todos. A escola do trabalho que preconiza é, antes de mais, uma escola da organização social do trabalho e, por isso, considera que as crianças devem ser chamadas a participar na direcção da vida escolar: à medida que o estudante avança nas classes, o governo da escola deve entrar cada vez mais em suas próprias mãos.

Papel do professor. No segundo capítulo, António Sérgio advoga que se conceda um foral às nossas escolas, «*de modo que a turbamalta estudantil, em vez de um rebanho estúrdio mal pastoreado pelo mestre, reitor, director ou vigilante, formasse um verdadeiro município, sob a assistência, o conselho e a cooperação discreta dos professores*». O município escolar é assumido como o laboratório da aula de instrução cívica. Sérgio critica a albarda da resignação fomentada pela escola e afirma a necessidade de uma formação cívica prática: «*a educação cívica meramente teórica parece um ensino de esgrima em que se não empunhasse uma arma, ou uma aprendizagem de piano em que os dedos se não mexessem: é um absurdo*». Ao professor ficaria, assim, reservado um papel discreto, de alguém que incita os alunos a encarar a *res publica* com toda a gravidade: para isto é necessário – conclui – que a autoridade dos educandos se venha adicionar, porém não substituir, à de quem ensina.

Organização dos municípios escolares. O princípio dos municípios escolares está presente em toda a *Educação Cívica*. Mas é neste terceiro capítulo que António Sérgio elabora a sua definição, insistindo nas noções de governo democrático, na feitura de leis pela cooperação entre os cidadãos, na responsabilidade de cada um pelos problemas da cidade-escola: «*o professor ensinará pois os estudantes a governarem-se a si mesmos, criando leis justas e sensatas e sobretudo executando-as e fazendo-as executar*». É absurdo pensar que, neste sistema, o papel do professor se esbate, arrastando a vida escolar para um falso igualitarismo. As diferenças de estatuto estão bem marcadas no ideário sergiano. Mas isso não o impede de sustentar, uma e outra vez, a necessidade de instaurar uma vida democrática nas escolas. A título de exemplo, propõe mesmo um «*Foral do município escolar*», definido pela vontade de envolver os alunos no governo da escola.

A justiça e a disciplina. No quarto capítulo, António Sérgio reflecte sobre a importância do *juízo* como prática educativa que muitíssimo se presta à acção do professor. Para ele, o que conta é perseguir a *delinquência*, e não expor o *delinquente* à reprovação, menos ainda ao despreço de camaradas e professores. Ainda assim, defende que, em certos casos, se justifica fazer um juízo com a assistência de toda a escola, por intuítos de moral ou instrução cívica. O interesse deste método reside na compreensão, pelo pupilo, que «*a ordem lhe é exigida para a escola e pela escola, e não pelo prazer ou para vantagem do professor; que a disciplina é menos um fim em si mesmo do que um meio para adquirir qualidades superiores*». Este sistema permite que

cada aluno seja um *magistrado*, em acto ou em potência, tão desejoso da disciplina como o próprio director.

Combinação do self-government e do self-support. Para concluir, Sérgio coloca a eterna questão: por onde começar? Será possível uma reforma escolar no ambiente actual ou estará ela dependente de uma prévia revolução no espírito nacional? Reconhecendo a dificuldade da resposta, conclui que «*aquele impulso vitalizante que a sociedade não dá à escola porque ela própria o não contém (em Portugal) somos levados a fazê-lo sair da constituição da própria escola*». E, com esta convicção, parte para a sua divisa favorita: *Nothing without labor*. Nada que se não firme em um trabalho do indivíduo, em um esforço pessoal criador e disciplinado. Nada que não resulte das exigências normais de uma comunidade de trabalho, de justiça e de cultura. A escola de António Sérgio é, acima de tudo, caracterizada pelo valor pedagógico da autonomia ligada ao trabalho profissional e, por isso, sugere: «*não vos canseis com os problemas de compêndios e programas: cumpre revolucionar os próprios métodos, o ambiente social em que a criança vive*».

Sublinhei cinco palavras – self-government, foral, município escolar, julgamento e trabalho – que me permitem, à luz daquilo que conheço da Escola da Ponte, sugerir uma releitura das propostas de António Sérgio.

Self-government

Depois de Michel Foucault, é difícil falar do self-government com a mesma inocência do princípio do século XX. Um livro recente, da autoria de Jorge Ramos do Ó (2003), analisa criticamente a ideia de governo de si mesmo, expondo a força de uma *autoridade interior* (invisível) quantas vezes bem mais totalitária do que a *autoridade exterior* (visível). A pedagogia não aspira apenas a formar um ser racional, mas também um ser razoável, responsável e sensível. E este projecto só pode ser levado a cabo com a colaboração activa de cada um no seu próprio processo de formação. É por isso que a pedagogia se situa sempre numa fronteira muito ténue entre a autonomia e a ilusão da autonomia, entre a razão consciente e a sedução enganosa. Gilbert Chesterton, na sua obra *Disparates do Mundo*, chega mesmo a afirmar que «*os partidários da educação livre proibem mais do que os educadores à moda antiga*», dirigindo uma crítica severa aos médicos, psicólogos, eugenistas, cientistas, doutores e outras pessoas a quem a lei moderna autoriza a ditar leis aos seus concidadãos: o velho mestre de aldeia batia no aluno que não sabia gramática, mas depois mandava-o brincar para o recreio; o mestre científico moderno segue-o até ao pátio e obriga-o a praticar jogos educativos e exercícios saudáveis! O que fazer? Desenganem-se aqueles que, incapazes de pensarem as realidades novas, se refugiam num discurso autoritário, limitando-se a repor os dogmas velhos que, neste país, cercearam o espírito de livre iniciativa, de responsabilidade cidadã, de curiosidade científica. Cada educador tem de encontrar a sua maneira própria de enfrentar esta contradição, evitando os desvios autoritários ou as cedências demagógicas, afirmando, como diz Philippe Meirieu (2000), que é preciso assumir que a primeira palavra é a palavra do educador. Ela é primeira cronologicamente, ela é primeira ontologicamente. É ela que forma e informa, que apresenta o mundo aos que chegam. Ela é a primeira, mas não é a última. Bem pelo contrário: a palavra do educador só tem sentido se for capaz de suscitar uma outra palavra, a do educando, uma palavra que ainda não está escrita.

Foral

A metáfora do foral é muito curiosa, na medida em que coloca, de imediato, a questão do Estado e do seu papel no campo educativo. O século XX terminou com pressões fortíssimas no sentido de organizar a educação como um mercado, olhando para os alunos como *clientes* e para as escolas como *empresas*. Com argumentos que se sustentam, ora em teses de rentabilidade económica e de eficácia, ora em discursos de defesa dos valores e dos direitos das famílias, tem-se posto em causa o chamado *monopólio estatal do ensino*. É uma boa notícia para gerações sucessivas de educadores que, como António Sérgio, se bateram contra o Estado burocrático que transformava «*a carneirada escolar em carneirada administrativa*», que, como Adolfo Lima, sempre reclamaram uma maior liberdade organizativa para as escolas, que, como Rui Grácio, não se cansaram de denunciar as incoerências de um Estado ao serviço dos mais fortes. É uma boa notícia para quem critica a *funcionarização* e trabalha em prol da profissionalização do professorado, para quem nunca se satisfez com uma *centralização burocrática* do ensino (nem antes, nem depois de 1974), defendendo a autonomia no quadro de formas democráticas de participação e de governo da escola. Mas seria uma má notícia se o debate sobre o papel do Estado fosse apenas um pretexto para impor uma lógica da educação como espaço privado, para que cada grupo formasse a sua própria escola à medida dos seus valores, das suas culturas e das suas crenças. Como conseguir que as famílias e as comunidades sintam que a escola lhes pertence sem que, ao mesmo tempo, fechem os seus filhos numa escola à parte? Como conseguir que a educação responda aos anseios e aos desejos de cada um sem que, ao mesmo tempo, renuncie à integração de todos numa cultura partilhada? O regresso a dinâmicas associativas, desenvolvidas no quadro de uma *narrativa pública* da educação, permitirá evitar as tendências burocráticas e corporativas, sem cair numa visão fragmentada dos alunos como *clientes* e das escolas como *serviço privado*. Para tal, é urgente reforçar um espírito associativo, que entre nós foi sistematicamente asfixiado, para que uma concepção nova da educação como espaço público se concretize no quadro de práticas de autonomia das instituições escolares.

Município escolar

A ideia do município escolar remete para a criação de formas autónomas de organização das escolas. Historicamente, os sistemas de ensino organizaram-se a partir do topo, adoptando estruturas burocráticas, corporativas e disciplinares que foram dissolvendo modos locais, familiares e tradicionais de promover a educação. Hoje, sabemos que este modelo – sistemas de ensino centralizados, espaços físicos fechados, estruturas curriculares rígidas, esquemas arcaicos de organização do trabalho – está fatalmente condenado. Inspirando-se no exemplo belga, Philippe Perrenoud (2002) mobiliza o conceito de *poder organizador* para sugerir novas modalidades de funcionamento das escolas. Há um campo aberto de possibilidades, entre as visões extremas de um Estado-todo-poderoso e de um mercado-sem-limites: «*O verdadeiro desafio consiste em evitar processos atomizados de decisão, consolidando uma responsabilidade colectiva pela educação, sem recriar lógicas de planeamento centralizado (...) que ajudaram a legitimar a tendência actual para considerar a educação como bem privado e não como responsabilidade pública*» (Whitty, 2001, p. 218). Numa curiosa ironia do destino, o futuro da escola passa pela capacidade de *recuperar* práticas antigas (familiares, sociais, comunitárias), enunciando-as no

contexto de modalidades novas de cultura e de educação. Mas uma extrema prudência é necessária. A criação de novas estruturas e dispositivos é um processo complexo que exige uma longa aprendizagem e experimentação. Nenhuma escola – sobretudo aquela que se define como um *espaço público*, democrático e participado, no quadro de redes de comunicação e de cultura, de arte e de ciência – se inventa através de um gesto de magia. É na lenta produção de uma história própria que se constroem, pedra a pedra, projectos de referência no campo educativo.

Julgamento

As questões da disciplina e, pior ainda, da violência na escola invadiram os debates educativos nos últimos anos. Também aqui, em vez de uma análise atenta e de um esforço de compreensão crítica, se verifica a cedência às tendências mais autoritárias. Vale a pena, por isso, olhar mais atentamente para o conceito sergiano de *juulgamento*. Hoje em dia, é raro aquele que defende o primado da autoridade como modo de organização da vida social ou política. Mas, na escola, o discurso é outro. Para muitos, o princípio democrático não teria, aqui, razão de ser. Importaria, pelo contrário, insistir no uso da autoridade. As ideias de democracia e de participação estariam condenadas a ficar à porta da escola. Estranha maneira, esta, de educarmos os nossos filhos para uma sociedade que se diz do conhecimento, da partilha, da iniciativa, da inovação, da liberdade. É muito interessante como um certo discurso neo-liberal (o direito das famílias, a liberdade de escolha, o respeito pelas comunidades...) se transfigura, rapidamente, num discurso autoritário no que diz respeito à vida escolar. E, no entanto, há quanto tempo se estabeleceu, em bases sólidas, a necessidade de organizar a escola como uma sociedade que prefigura uma vivência democrática? É certo que, na escola, não há um estatuto de igualdade entre todos, nem mesmo num plano meramente formal. Mas tal não impede, como bem se percebe pelas experiências de Freinet, que se instaurem regras de democracia e de participação. Na verdade – como argumenta Philippe Meirieu – talvez seja preciso *menos comunidade e mais sociedade* nas nossas escolas. Aquilo que nos junta no espaço escolar não são, em primeiro lugar, as afinidades ou os laços afectivos, mas antes a vontade de aprender e de aprender a viver em conjunto. O autor francês afirma que grande parte dos alunos ditos difíceis estão inseridos em grupos sociais quentes, nomeadamente em bandos juvenis, com lideranças carismáticas e ambientes de grande *solidariedade interna*. Considera, por isso, que estes jovens não precisam que a escola lhes dê *mais comunidade*, mas sim que ela lhes dê *mais sociedade*. Não se trata tanto de conviver, mas sim de aprender as rotinas do convívio, isto é, a aprendizagem do diálogo e da cooperação, das regras de vida em sociedade. Neste sentido, a instauração de ritos sociais e de modalidades de decisão democrática é um elemento essencial para a criação de uma cultura escolar que promova a colaboração, o diálogo e a entajuda.

Trabalho

A escola do trabalho é uma referência essencial, talvez mesmo a mais importante, do ideário sergiano. Assegurar a união do ensino com a actividade produtora é um dos seus objectivos centrais. A evolução do ensino e da sociedade ao longo do século XX foram adiando a entrada dos jovens na *vida activa*, obrigando a repensar a relação escola-trabalho. É um assunto que merece uma análise cuidada, mas

que é impossível tratar no âmbito deste texto. Tomarei, pois, o conceito de trabalho numa outra perspectiva: o trabalho escolar ou, melhor dizendo, a organização do trabalho escolar. Para não sugerir uma lista interminável de reflexões, deixarei apenas seis apontamentos telegráficos, que esboçam um programa de acção para os nossos tempos:

- a) transição de uma escola composta por um somatório de salas de aula para modelos organizativos integrados (nova concepção dos ciclos de aprendizagem, diversificação dos percursos escolares, etc.);
- b) construção de uma escola do conhecimento, que não esteja unicamente centrada num currículo de disciplinas, mas que seja capaz de trabalhar saberes complexos a partir de uma identificação clara de objectivos de aprendizagem;
- c) passagem de uma pedagogia linear para modelos complexos de aprendizagem, que integrem as descobertas científicas mais recentes, designadamente no campo das neurociências;
- d) abandono de um ensino meramente transmissivo e adopção de uma pedagogia do trabalho, baseada em redes de aprendizagem, de cultura e de ciência, presenciais e a distância, dentro e fora da escola;
- e) definição do professor não apenas como um *agente de ensino*, mas sobretudo como alguém que mobiliza um alargado repertório profissional ao serviço de uma adequada organização do trabalho dos alunos;
- f) recusa de uma concepção puramente individual da acção do professor e valorização das equipas pedagógicas e de uma vivência colectiva, partilhada, da profissão docente.

-x-

Os apontamentos anteriores assinalam alguns traços, e apenas alguns, de uma educação que procura libertar-se dos constrangimentos da *modernidade escolar*, ligando-se ao registo da contemporaneidade, com todos os seus dilemas. Não há soluções prontas para os problemas da escola. Mas é possível delinear uma metodologia para os enfrentar: conhecer e estudar cuidadosamente as situações; examinar e experimentar métodos e modelos de ensino; reflectir em conjunto e reelaborar as propostas de trabalho; envolver pais, alunos e professores nas decisões que dizem respeito à vida escolar; mostrar disponibilidade para recomeçar, em cada dia, um percurso de interrogação e de procura.

Fazer uma escola é um processo lento, que exige paciência e determinação, profissionalismo e uma enorme dedicação. Nada se consegue sem inteligência e lucidez, sem diálogo e cooperação. Fazer uma escola é construir uma história, traçar uma identidade, encontrar um sentido para o esforço de educar. Fazer uma escola é ser capaz de continuar, anos a fio, um trabalho invisível, quantas vezes pouco reconhecido socialmente e, por vezes até, objecto de uma crítica fácil.

Fazer uma escola é rejeitar os caminhos da facilidade, as ideias feitas, o imediatismo de uma sociedade que tudo deseja transformar em espectáculo. Jean Cocteau dizia que os espelhos deviam *reflectir* um pouco mais antes de *reflectirem* certas imagens. E as imagens de sucesso garantido, sobretudo nos círculos mediáticos, limitam-se a reproduzir as mesmas banalidades e dicotomias. Com a teimosia de quem se recusa a um esforço mínimo de compreensão, fechando-se nas soluções de sempre e sempre tão mal sucedidas no nosso país. Fazer uma escola é, também, ser capaz de sustentar a indignação por tanto disparate que se escreve e manter um rumo que se alimenta da esperança enquanto necessidade ontológica, de uma esperança que, nas palavras de Paulo Freire (1992), precisa da prática para se tornar concretude histórica.

Reparo, agora, que não falei da Escola da Ponte, ainda que, na verdade, não tenha falado de outra coisa. É uma escola extraordinária, justamente por não ter nada de extraordinário: é uma escola pública como as outras, num lugar como tantos outros, com alunos e professores iguais a muitos outros. E com esta *matéria-prima* se tem vindo a fazer, graças a um trabalho metódico, persistente e colectivo, uma escola notável. Julio Cortázar escreve que uma ponte só é verdadeiramente uma ponte quando alguém a atravessa. Em 27 anos, os colegas da Escola da Ponte já fizeram muitas travessias. Pelo deserto ou pela floresta, eles sabem que não estão sozinhos nas travessias que têm pela frente.

Referências bibliográficas

- CHESTERTON, Gilbert (1958). *Disparates do Mundo*. Lisboa: Livraria Morais Editora.
- CORTÁZAR, Julio (1973). *Libro de Manuel*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- FREIRE, Paulo (1992). *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra.
- MEIRIEU, Philippe (2000). *L'école et les parents: La grande explication*. Paris: Plon.
- NÓVOA, António (1994). "António Sérgio (1883-1969)". In *Thinkers on Education* (Prospects, nº 91-92). Paris: UNESCO/IBE, vol. 4, pp. 501-518..
- Ó, Jorge Ramos do (2003). *O governo de si mesmo*. Lisboa: Educa.
- PERRENOUD, Philippe (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação*. Porto: Edições ASA.
- SÉRGIO, António (1915). *Educação Cívica*. Porto: Renascença Portuguesa.
- WHITTY, Geoff (2001). "Vultures and third ways: Recovering Mannheim's legacy for today". In Jack Demaine (Ed.). *Sociology of Education Today*. New York: Palgrave, pp. 206-221.

Reinvenção do ofício de aluno

Manuel Sarmento

A Escola da Ponte vem marcando a agenda educativa de forma discreta, porém persistente, desde há uns anos a esta parte. Desde logo, pelo seu reconhecimento como uma escola com um projecto educativo inovador, devidamente legitimado por instâncias públicas de identificação e divulgação de boas práticas educacionais (sendo de destacar nessa identificação, em especial, a acção do extinto Instituto de Inovação Educacional, através dos seus programas SIQE e Boa Esperança, e a inserção da escola na importante Presidência Aberta da Educação, realizada pelo Presidente da República Dr. Jorge Sampaio). Depois, pelo conjunto de reflexões que tem vindo a promover e permitir no âmbito da comunidade académica das ciências da educação, nomeadamente aqueles que são construídos pelos *fundadores* da escola, especialmente pelo José Pacheco, em testemunho directo de uma reflexividade que é inerente a uma praxeologia comprometida com a transformação educacional e social. Finalmente, mas não com menor importância, porque a Escola da Ponte tem vindo a travar um delicado e contínuo braço de ferro com os sucessivos poderes políticos e administrativos da educação (não desmentida, sequer, pela trégua colaborativa celebrada por altura do Governo PS), com visível agravamento recente, com o impedimento pelo Ministério de David Justino da continuação e consolidação do projecto com a sua expansão, aliás prevista e legalmente consagrada, até ao 9º ano de escolaridade, de forma a completar a totalidade dos anos de escolaridade básica e obrigatória. A Escola da Ponte tem-se dado mal com o poder e este último episódio é bem revelador de tensões que, todavia, não lograram atirar o projecto educativo da escola para fora do sistema, mantendo-se, tenso e crítico, nessa *margem de dentro* onde se joga a pulsão transformante dos sistemas instituídos nos limites das suas possibilidades.

Há seguramente, razões de conjuntura política que fazem com que uma escola premiada, considerada inovadora, reconhecida pelo seu já longo historial de afirmação consistente de um projecto educativo autónomo e renovador, estudada e divulgada por numerosos cientistas da educação e avaliada favoravelmente por uma comissão de nomeação governamental, sofra atropelos aos seus objectivos de desenvolvimento e tenha públicas dificuldades de consolidação dos seus planos de expansão. No entanto, para além das razões de conjuntura, a peculiaridade das condições de funcionamento da Escola da Ponte e a sua relação tensa com o sistema educativo em que se insere é revelador de um dos mais importantes paradoxos caracterizadores da escola contemporânea.

Se quiséssemos identificar numa só expressão a natureza desse paradoxo, diríamos que ela se situa no facto de a escola pública de massas gerada na modernidade ter constituído o aluno através da *morte* simbólica da criança que nele habita; ora, o

trabalho da Escola da Ponte é, em larga medida, caracterizável pela desconstrução da condição estatutária dos sujeitos de aprendizagem, através de uma reinvenção do ofício de aluno que promove e resgata a criança em cada um. Esta dimensão não cobre a totalidade dos aspectos em que a Escola da Ponte se singulariza no seu projecto — nomeadamente, no que respeita às especificidades pedagógicas do seu modo de acção educativo, às características de organização do seu espaço-tempo, ao entendimento da cultura escolar como construção instituinte de saberes e à aprendizagem científica como trabalho de observação e experimentação, à reconfiguração do sentido do trabalho docente como desempenho colectivo, e, sobretudo, ao sentido democrático e participativo do processo decisional — mas está intimamente articulada com todos eles.

Por reinvenção do ofício de aluno, referimo-nos ao estabelecimento de um jogo de papéis que se constituem alternativamente ao sistema de atribuições prevalecente na escola tradicional e, por resgate e promoção da condição de criança, reportamo-nos ao estatuto social das gerações mais novas que, na Escola da Ponte e por relação à escola tradicional, se configura em torno de eixos diferenciados. Antes de nos referirmos a esses eixos — a criança como ser competente, com poder decisional e portadora de saberes — é talvez necessário precisar um pouco melhor o sentido de *novidade* do trabalho de reinvenção do ofício de aluno na Escola da Ponte.

A criação, regulação e expansão da escola pública, realizada na primeira modernidade — a partir do final do século XVIII — constituiu-se como o modo específico de edificação dos dispositivos simbólicos através dos quais as gerações mais jovens foram *moldadas* para a aquisição do estatuto de seres sociais de pleno direito. Para tanto, as crianças — em primeiro lugar na Europa e na América do Norte e depois, paulatinamente, no resto do mundo, à medida que se foram constituindo os sistemas educativos nacionais — foram sendo retiradas progressivamente (e, ainda assim de modo incompleto e imperfeito) do trabalho produtivo directo, nos campos, nas fábricas e oficinas e nas minas, para ingressarem em escolas onde pudessem aprender a língua e a cultura comuns e adquirissem os fundamentos da sua inserção social como seres preparados para o trabalho e para a vida social.

Esta operação de escolarização de toda uma franja geracional constitui uma conquista civilizatória e é, ainda hoje, uma reivindicação progressista, não plenamente garantida em muitos países do mundo. No entanto, o preço a pagar pelas crianças foi a aquisição de um estatuto social que, antes de mais, as define pela sua incompetência. Assim como *infans* é, etimologicamente, aquele que não fala, *aluno* é aquele que não tem luz e, dela carecendo, a vai buscar à escola. Não é por acaso que as metáforas centradas na antinomia entre a luz e a obscuridade são constitutivas de uma boa parte da retórica associada aos movimentos de expansão e generalização da escola (veja-se, por exemplo, a tradição republicana de promoção da escola laica por contraponto ao obscurantismo monárquico, ou a sua reedição histórica no período da revolução do 25 de Abril, com promoção da escola democrática em oposição à *longa noite* fascista). Apesar do sentido político, por vezes contraditório, dessa retórica, é fácil descobrir as suas raízes no imaginário religioso. Desse modo, as crianças, supostamente às escuras, seriam resgatadas pela luz vertida pela transmissão da ciência normal e pela comunicação dos valores sociais. Através dessa operação, é todo um grupo geracional que se constitui como uma categoria social distinta, isto é, como um grupo social, de natureza etária, face ao qual a sociedade prescreve os comportamentos, sendo estabelecidas interdições e permissões, definidos os deveres e os direitos e formulados os padrões esperados de conduta individual e colectiva. A escola cumpre aqui uma

função determinante, sendo simultaneamente fundada para *socializar* as crianças e institucionalizadora da infância moderna como grupo geracional distinto (Ramirez, 1991).

No entanto, a institucionalização da infância por via da criação e expansão de uma instituição específica e exclusiva — a escola — não implicou que a escola pública⁶, desde a sua génese, adquirisse um *modo de produção escolar* (Lemos Pires, 2000) único e uniforme, ou, pelo menos, que o fizesse predominantemente sem importantes tensões. Com efeito, uma dupla orientação ter-se-á desenvolvido, assente numa antinomia entre a tendência *desenvolvimentista* — enraizada na perspectiva da *formação integral* do ser educando e na perspectiva do desenvolvimento infantil como algo que se vai construindo a partir da promoção das próprias capacidades, da mobilização da respectiva experiência de vida e da vitalização pedagógica da livre iniciativa das crianças — e a tendência *elementar* — academicista e disciplinadora, perspectivadora da prática educativa como de transmissão reprodutiva dos conhecimentos inerentes à cultura escolar, com os correlativos processos de avaliação certificadores da conformidade das aprendizagens com os conteúdos prescritos para serem ensinados e com a subordinação dos alunos a uma disciplina social imposta (Pollard, 1985). A tendência desenvolvimentista, cuja fonte inspiradora é o pensamento de Jean Jacques Rousseau, alcançou uma importante influência nas correntes pedagógicas activas, mas não logrou, com efeito, influenciar decisivamente o modo de edificação da escola de massas. Em contrapartida, foi a corrente elementar a que — sofrendo inspiração numa concepção de criança que a entende como *tábula rasa* onde tudo pode ser inscrito ou como *ser naturalmente amoral e arracional* e formulada, entre outros autores, por filósofos como Locke ou Montaigne e prescrita na sua matriz pedagógica por Comenius⁷ — obteve um maior êxito na impregnação simbólica da forma escolar tradicional.

A escola tradicional adoptou predominantemente um modelo formal envolvido numa concepção elementar, academicista e disciplinadora e assumiu, como pressuposto básico, uma representação da infância como categoria geracional caracterizada por um estatuto pré-social, uma forma de pensamento *moldável* e um comportamento *socializável* e uma presumida heteronomia, inibidora do exercício de direitos participativos próprios. A representação da infância que aqui se contém supõe o exercício *legítimo* do poder disciplinar pelo adulto que a *educa*. O poder saber é inerentemente um poder disciplinar inquestionado. Assim se constitui um mofo de *administração simbólica da infância* (Popkewitz, 2000) que permaneceu praticamente idêntico até ao último quartel do século XX.

Um dos paradoxos da escola na modernidade a que nos referimos atrás — e, seguramente, não um dos menores — é o de que toda uma forte tradição pedagógica, com importante influência na construção da reflexividade institucional sobre a educação, se filia na orientação desenvolvimentista e é confessadamente tributária do pensamento de Rousseau, em flagrante oposição a essa outra figuração da escola

⁶ Referimo-nos à escola pública, ainda que as considerações aqui construídas possam ter por referência a totalidade das escolas. Não obstante, a vinculação da escola pública a um projecto político de edificação do Estado-Nação, que se concretizou no dealbar da modernidade, tornou estas questões muito mais sensíveis na escola que, de início se quis para servir todos e progressivamente se veio a edificar como a escola para todos. Poderemos contrapor que em certas escolas privadas, especialmente em escolas dirigidas por movimentos de renovação pedagógica ou em escolas de elites, com objectivos e razões distintas, se construíram projectos educativos centrados na autonomia das crianças e com uma configuração alternativa do *ofício de aluno*.

⁷ Sobre isto, cf. Narodowski, 2001 e Gimeno Sacristán, 2003

tradicional, que é, todavia, dominante. Referimo-nos à corrente que passa pelo Movimento da Escola Nova, mas influencia, igualmente, pensadores e pedagogos como J. Dewey, Makarenko, C. Freinet, L. Kholberg, Paulo Freire ou os portugueses Faria de Vasconcelos e António Sérgio. Referimos todos estes nomes – e especialmente estes e não outros – porque a Escola da Ponte se torna ininteligível sem a consideração do contributo pedagógico destes autores e dos movimentos que se inspiram no seu pensamento.

No entanto, seria sempre redutor interpretar a acção educativa concreta e os seus sistemas operativos a partir das prescrições do discurso pedagógico. A especificidade do trabalho da Escola da Ponte não reside no facto de se filiar numa pedagogia de orientação desenvolvimentista (recuperando ainda a expressão de Pollard, que se distingue, nas suas denotações e conotações, das perspectivas da psicologia piagetiana do desenvolvimento). Neste aspecto, aliás, a Escola da Ponte, afortunadamente, não está só no panorama educativo português, sendo necessário considerar, a este propósito, outras escolas, por vezes com perspectivas distintas, mas igual filiação numa tradição pedagógica promotora do centramento na aprendizagem e nos direitos dos alunos, incluindo nelas, sem uma preocupação de exaustão, as práticas educativas do Movimento da Escola Moderna, as escolas do Projecto das Escolas Rurais filiadas no Instituto das Comunidades Educativas, as escolas e jardins de infância inseridos em Projectos como o ECO, Educação para o Desenvolvimento (S. Torcato), Radial, Ousam (Paredes de Coura), Águeda, Gouveia, e tantas outras escolas e jardins de infância disseminados um pouco por todo o país, sem grande visibilidade mediática, mas com persistência no prosseguimento da sua acção educativa.

A natureza distinta do trabalho da Escola da Ponte reside, antes, na capacidade de se assumir, *enquanto escola pública*, como um sistema de acção educativa concreta (nome que vimos preferindo ao de *organização escolar*, cf. Sarmiento, 2000), capaz de fazer da abordagem desenvolvimentista da prática pedagógica uma reconfiguração do trabalho educativo realizado pelos alunos (e também pelos professores, mas essa é outra questão) que desconstrói a ruptura entre o aluno e a criança, para fazer coincidir o *ofício do aluno* com o *ofício da criança*⁸.

Contrariamente à concepção dominante, decorrente da construção social moderna da infância, isto significa que a criança é considerada como sendo um actor social produtivo, que realiza uma parte fundamental do seu trabalho na escola – o que permite restaurar a dignidade do *trabalho infantil*, enquanto acção contributiva para o desenvolvimento social, tornando mais evidente a ignomínia social da *exploração infantil*, nas actividades produtivas de natureza económica directa, que impedem ou afectam o desempenho do estudo como ofício da geração mais nova – sob a supervisão do adulto, mas com as condições de participação necessárias para impedir que esse trabalho seja alienado. Esta concepção obriga a mobilizar a totalidade da personalidade do aluno na programação, direcção e realização das actividades educativas. Deste modo, é a criança — e não o adulto — quem prioritariamente organiza o trabalho educativo, fazendo-o sob condições, num contexto que está definido e, de algum modo, finalizado pela estrutura institucional da escola pública (deste modo, a criança não deixa de ter um estatuto social e papéis socialmente consignados; por outras palavras, não deixa de ser

⁸ Estamos a trabalhar aqui com conceitos, cujo sentido esperamos poder tornar-se claro ao longo do texto, que têm sido objecto de uma intensa teorização, sobretudo no âmbito da Sociologia da Infância e da Sociologia da Educação de expressão francófona (cf. Sirota, 1994 e Perrenoud, 1995).

um aluno e realizar tarefas de aprendizagem), mas não dilui ou submete a sua alteridade enquanto sujeito, integrante de um grupo geracional com características biopsicológicas, sociais e *culturais* próprias. Criança-aluno e aluno-criança tendem a equivaler-se e não mais a dissociar-se; deste modo se dissolve essa relação paradoxal da escola da modernidade que, para se impor, teve de matar a criança para fazer nascer o aluno.

Articulam-se aqui os três eixos que acima sumariámos como estruturantes do estatuto social da criança-aluno.

Em primeiro lugar, a consideração da *criança como sujeito competente*. Ao poder escolher as suas tarefas de aprendizagem em cada momento, a criança não está só a ser orientada para a aquisição de um conhecimento motivado, como se supõe, à partida, uma capacidade de discernimento que faz da aprendizagem motivada um acto eminentemente enraizado numa vontade esclarecida. É claro que a natureza desse esclarecimento não pode ser aferida a partir de um ponto de vista adulto, nem subordinar-se a uma racionalidade teleológica: a criança não pode saber o que é verdadeiramente importante numa perspectiva de sequencialização de conhecimentos e competências e aquilo que lhe fará falta para obter resultados escolares futuros bem sucedidos. Sabe, no entanto, aquilo que, num determinado momento, se pode incorporar como uma aprendizagem significativa, pelo facto de dela tirar o proveito inerente ao *prazer de aprender*. Esta expressão *prazer de aprender* é indispensável ao resgate afectivo das operações cognitivas — ideia actualmente tão celebrada pelas ciências cognitivas e pelas neurociências — e insere-se numa concepção pedagógica que faz do aprendente o mestre de si próprio. Não obstante, uma interpretação individualista da escolha das tarefas de aprendizagem é incapaz de dar conta do exercício da competência infantil. As actividades de mediação realizadas pelos professores e sustentadas no acompanhamento atento de todas as crianças e, sobretudo, a interacção com os pares, que faz de cada criança não o trabalhador solitário na construção do seu (in)sucesso escolar, mas o *colega* de um processo colectivo de construção do conhecimento, favorece e promove a edificação de uma racionalidade comunicativa, no interior da qual faz sentido o prosseguimento de determinadas actividades de aprendizagem, que são livres, não porque nasçam de uma vontade individual desenfreadamente à solta na escolha do que fazer em cada momento, mas porque decorrem de processo (inter)mediado e colectivamente ponderado que atribui à capacidade de decisão a competência que simultaneamente a premeia e a justifica.

A expressão da competência infantil tem o seu correlato político na capacidade outorgada de decisão, pelas crianças, dos aspectos inerentes à vida colectiva na Escola. Este poder é intermediado pelos órgãos constituídos na escola e pela participação regulada de outros actores educativos, sobretudo, os professores e os pais. No entanto, não é despidendo referir a participação infantil na tomada de decisão colectiva na escola, se considerarmos que, no sistema educativo português, esta não é nunca legalmente contemplada no ensino básico e tão-pouco constitui, sequer, uma temática considerada na investigação educacional⁹. Não obstante, a proposta do *self-government* constitui um tema de grande importância no pensamento pedagógico do princípio do século XX (tendo, entre nós, no António Sérgio da *Educação Cívica* um dos principais cultores, através da sua proposta de organização dos poderes nos estabelecimentos de

⁹ Recentemente, no âmbito de outro trabalho, consultámos várias bases de dados de trabalhos académicos educacionais (nomeadamente a base do Centro de Estudos da Escola da FPCE da Univ. de Lisboa e a base do CEDIC, da Univ. do Minho) e não encontramos *nenhum* estudo recente sobre este tema.

ensino como se fossem um *Município Escolar*, dirigido e juridicamente administrado pelos seus *munícipes*, isto é, os alunos), não restando dela, porém, senão uma breve e dissipada memória histórica. Salvo nos casos em que as escolas encontraram na participação na decisão pelos alunos um meio, não já de estruturação do sistema de acção educativa concreta, mas de enraizamento de uma consciência democrática (aspecto, aliás, constante dos princípios expressivos do *self-government*) e um dispositivo que releva dos direitos da criança na instituição educativa.

As Assembleias da Escola da Ponte são a manifestação deste poder decisional dos alunos, que se concretiza como resultado de um processo colectivo de argumentação, formulação de uma vontade maioritária ou consensual e mobilização colectiva. Importa enfatizar a ideia de que a partilha do poder decisional com os alunos no interior da escola e a sustentação de um *poder das crianças* não constituem nenhuma espécie de perversão ou de subversão de funcionamento democrático (contrariamente ao que quer fazer crer muito do discurso mediático *mainstream* que vê na crise da escola o efeito terrífico de ideias pedagógicas subversoras do poder dos professores, que teriam conduzido à instalação de uma anarquia, simultaneamente política e epistemológica), mas um direito consagrado no mais consensual dos documentos jurídicos internacionais – a Convenção dos Direitos da Criança – que consagra (no artigo 12º e seguintes) o direito de participação das crianças nas decisões respeitantes à sua vida. A Escola da Ponte (e outras escolas que consagraram a Assembleia como dispositivo efectivamente decisório) constitui a *excepção por cumprimento legal* (sendo que a Convenção tem prevalência sobre a lei interna), o que não deixa de se adicionar à colecção de paradoxos que rodeiam a escola pública...

Finalmente, à concepção da competência das crianças e à atribuição de poderes decisoriais e participativos aos alunos, adiciona-se a percepção da criança como portadora de saberes. O trabalho dos alunos como centro das aprendizagens, praticado de modo sistemático na Escola da Ponte, não significa a cooptação para actividades activas de uma ciência de programa e de saberes pré-instituídos. Pelo contrário, ao potenciar a expressão dos alunos, põe-se em campo a mobilização dos saberes que são cultural e geracionalmente enraizados, considerados como formas legítimas de apropriação do real. Esses saberes são considerados como base de aquisição e construção de outros saberes e, sobretudo, da sua conjugação numa multiplicidade de linguagens (verbais, numéricas, informáticas, expressivas, etc.). A criança sabe e aprende outros saberes a partir da expressão do que sabe. O carácter ora festivo, ora laborioso do espaço comum na Escola da Ponte exprimem essa actividade de seres competentes, expressivos e participativos. A ciência e o conhecimento (e os seus processos de comunicação) não são tematizados fora das condições sociais e geracionais da sua produção. A problematização da relação social com o saber, a abertura à diversidade cultural e a conjugação pedagógica visando a construção pelo sujeito aprendente de uma reconstrução dos seus saberes, constituem condições essenciais de uma prática educativa que não seja socialmente excludente, isto é, que não reproduza no seu interior as condições sociais da exclusão. Certamente que isso é contraditório com modalidades estandardizadas de avaliação ou com leituras fixistas e redutoras de programas nacionais, por isso mesmo postos sob reserva na Escola da Ponte. Porém, é também a única possibilidade de propiciar, sem uma queda no relativismo radical, a inclusão nos saberes eruditos de públicos escolares oriundos de meios populares que, de outro modo, são precocemente excluídos pelo recalçamento das suas formas de apropriação e construção de conhecimento.

O *dialogismo cultural* aqui praticado torna a escola permeável à influência cultural da sua comunidade de inserção. Isto não significa, certamente, a localização radical da acção educativa com perda da identidade da instituição escolar, enquanto espaço público institucionalizado erigido em torno de um projecto educativo democrático de âmbito nacional. Pelo contrário, significa o movimento simultâneo de dentro da escola para a comunidade e desta para dentro da escola, no sentido de potenciar a articulação, no espaço comunitário, do projecto educativo. Porém, sobretudo, exprime a concepção do aluno como ser social que trabalha na escola a cultura da sua comunidade, abrindo-se para uma formação universalista. Como os resultados da avaliação externa demonstram, essa não é apenas uma condição de enraizamento, mas um dos factores do efectivo sucesso escolar e educativo dos alunos da Escola da Ponte. Como poderia, aliás, ser diferente? Não será o insucesso escolar (também) a marca do luto da criança (e da sua cultura geracional e comunitária) no ofício tradicional do aluno?

-x-

A Escola da Ponte resiste no seu projecto, procurando garantir a sobrevivência e expansão da sua singularidade no interior de um sistema educativo cujos processos de estandardização e uniformização se consolidaram ao longo de mais de dois séculos. Que a Escola da Ponte não nasceu do nada, mas foi consolidando o seu projecto a partir de uma base sedimentar de ideias pedagógicas com fortes raízes no pensamento educacional, foi algo que procurámos ilustrar. Ao mesmo tempo, realçámos o facto de que o projecto se consolidou desde há mais de duas décadas e ganhou visibilidade porque, para além das ideias pedagógicas que o fizeram germinar, houve esse trabalho lento e persistente, cerzido no quotidiano pelos alunos e pelos professores com suporte na comunidade de pertença, que edificou a Escola da Ponte como um sistema de acção educativa concreta, suficientemente sólido para manter uma linha de rumo, estruturar uma lógica de acção condutora e persistir para além das rotações cíclicas dos seus actores. Esse trabalho consolidou-se em torno de uma reinvenção do ofício de aluno, através da potenciação de cada criança e dos seus saberes e da sua participação individual e colectiva.

As singularidades, por definição, não se repetem, mesmo se encontrarmos na analogia a hipótese de uma identidade, simultaneamente, múltipla e comum. A Escola da Ponte não é um modelo. Mas ao exprimir, no seu projecto, uma questão tão crucial como esta de reinventar o ofício de aluno face às contingências sociais e à turbulência que fazem da instituição escolar uma instituição em crise ou em declínio (Dubet, 2002), mais do que apontar o caminho, sinaliza o ponto nodal das mudanças educativas necessárias na fase actual da modernidade: a de, na pluralidade de manifestações possíveis e de princípios de justificação, construir a escola como um *mundo de vida* das crianças, entendidas como actores sociais plenos e competentes e não já como a *oficina das almas* de um futuro agora imprevisível. Não deixaria de ser paradoxal que o atropelo que a Escola da Ponte sofre pela burocracia administrativa ou, pior, pela política educativa neo-conservadora, recolocasse na ordem de dia do debate educacional o sentido preciso das mudanças necessárias para a revitalização e defesa da escola pública. Esse seria um outro contributo (mesmo se inesperado e não desejado) da Escola da Ponte para a construção da educação democrática...

Referências Bibliográficas

- DUBET, François (2002). *Le Déclin de L'Institution*. Paris. Seuil.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2003). *El alumno como Invención*. Madrid. Morata
- LEMOS PIRES, Eurico (2000). *Nos Meandros do Labirinto Escolar*. Oeiras. Celta
- NARODOWSKI, Mariano (2001). *Infância e Poder: Conformação da Pedagogia Moderna*. Bragança Paulista. Universidade São Francisco/CDAPH
- PERRENOUD, Phillipe (1995). *Ofício do Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto. Porto Editora.
- POLLARD, Andrew (1985). *The Social World of the Primary School*. London. Cassel Education.
- POPKEWITZ, Thomas S. (2000) “Reform as the Social Administration of the Child: Globalization of Knowledge and Power”. In N. C. Burbules e C. A. Torres (Eds.), *Globalization and Education. Critical Perspectives*. New York. Routledge. (157-186).
- RAMIREZ, Francisco O. (1991). “Reconstitución de la infância. Extensión de la condición de persona y ciudadano”. *Revista de Educación*. 194: 197-220.
- SARMENTO, Manuel Jacinto (2000). *Lógicas de Acção nas Escolas*. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.
- SIROTA, Regine (1994). “L'enfant dans la sociologie de l'éducation: un fantôme ressuscité?”. *Revue de L'Institut de Sociologie*. Université Libre de Bruxelles. 1994/1-2: 147-163

A construção de uma escola pública e democrática

Rui Trindade
Ariana Cosme

Não se poderia prestar pior serviço à Escola da Ponte do que entendê-la como o arquétipo em função do qual se deveria definir o modelo de escola pública e democrática. Nem isso interessa à Escola da Ponte nem isso interessa tão-pouco à defesa da escola pública. O que não significa, contudo, que não entendamos a Escola da Ponte como um contexto escolar que nos permite compreender o que pode ser uma escola pública e democrática e, igualmente, que não possamos discutir a configuração desta Escola a partir do projecto *Fazer a Ponte*.

Em suma, não se recusa que a Escola da Ponte seja uma escola pública e democrática, o que não se aceita é que esta escola possa ser utilizada como uma espécie de fôrma a partir da qual se possa definir o quão públicos e democráticos são os restantes contextos escolares, sem ter em conta a especificidade dos mesmos, dos actores que neles participam e da própria história das organizações que esses contextos constituem. Recusar a existência da fôrma que a Escola da Ponte poderia constituir não significa, no entanto, que não se aceite discutir um modelo conceptual que permita configurar uma escola pública e democrática a partir da definição de um conjunto de variáveis e mesmo de propriedades invariantes que, quer do ponto de vista administrativo, quer do ponto de vista organizacional, quer do ponto de vista pedagógico, possibilitem aceder a esse modelo. Em todas estas vertentes, reconhecemos que a Escola da Ponte pode contribuir, de forma iniludível, para que essa reflexão aconteça, mas é sobre a dimensão pedagógica do projecto *Fazer a Ponte* que nos iremos debruçar, a partir da interpelação do património e da experiência que os professores daquela escola de Vila das Aves foram construindo e desenvolvendo ao longo dos últimos 25 anos. É esse património e essa experiência que poderão constituir um referente para reflectirmos e discutirmos sobre as escolas como organizações que prestam um serviço público no âmbito de uma sociedade que se pauta por valores que a identificam com uma democracia.

Do ponto de vista pedagógico, quais são as implicações de uma tal opção?

Tendo em conta a experiência que a Escola da Ponte constitui pode afirmar-se que as escolas prestam um serviço tanto mais público quanto mais democráticos e inclusivos forem os propósitos e as práticas que orientam as acções que aí possam ter lugar. Naquela escola, e pese a visibilidade pública que assumem os dispositivos de gestão do quotidiano escolar (a *Assembleia de Escola*, a *caixinha dos segredos* ou, entre outros, o *quadro dos direitos e dos deveres*), é através da articulação entre tais dispositivos e o modo como se encontra organizado o espaço e o tempo da aprendizagem dos alunos que aqueles propósitos e aquelas práticas se revelam. Um espaço e um tempo de aprendizagem em cuja gestão os alunos participam como uma

finalidade académica prioritária que visa assegurar que estes possam desenvolver uma relação singular e significativa com o saber que se valoriza no âmbito da educação escolar, condição para deliberadamente se promover as relações de cooperação e de partilha que permitem que, também por esta via, o acto de aprender possa constituir uma oportunidade de formação pessoal e social, contribuindo para transformar o contexto escolar num contexto de afirmação de uma cidadania de carácter democrático.

Não é, contudo, sobre os dispositivos potenciadores da aprendizagem da Escola da Ponte que importa reflectir, mas sobre o que esses dispositivos nos podem revelar acerca de algumas das dicotomias que bloqueiam a reflexão sobre os sentidos e as finalidades da educação escolar e, subsequentemente, sobre o modo de promover projectos de intervenção educativa neste âmbito. A oposição alunos - professores, a oposição entre o acto de ensinar e o acto de aprender, a oposição entre o saber do quotidiano e o património cultural ou a oposição entre a exigência académica e a inclusão escolar são algumas das clivagens em torno das quais se estabelece uma discussão que, apesar de estéril, tem vindo a configurar um número significativo de discursos sobre a Escola e a sua importância educativa. Para os que se situam no campo conservador, todos os problemas vividos no seio dos contextos escolares, na actualidade, decorreriam, assim, da subvalorização da acção dos professores e do acto de ensinar, opção que, na sua opinião, conduziu à crescente falta de qualidade educativa das escolas. Aqueles que perfilham de uma perspectiva voluntarista de recusa dos pressupostos e das práticas inerentes ao conservadorismo pedagógico tendem, por seu turno, a construir uma representação excessivamente vitalista do acto de aprender e da importância da experiência dos sujeitos neste âmbito.

É perante este cenário que a Escola da Ponte pode constituir um ponto de referência de uma reflexão tão urgente quanto necessária acerca das condições pedagógicas a respeitar para que se possa definir uma escola como um contexto educativo democrático. E pode ser esse ponto de referência em função do modo como aí:

- se gerem os desafios que os conteúdos curriculares colocam aos alunos, sem iludir a importância e o valor formativo desse confronto e, igualmente, sem se iludir a singularidade do mesmo;
- se envolvem as crianças na gestão das actividades e das tarefas escolares a realizar, condição que visa assegurar o funcionamento dessas actividades e, concomitantemente, constituir-se como uma oportunidade para promover o desenvolvimento das suas competências de autonomia;
- se organizam as situações de apoio pedagógico envolvendo os professores (*todos os professores trabalham com todos os alunos*) ou as crianças, a partir do trabalho em equipa dos professores e das situações de colaboração e de tutoria entre os alunos;
- se concebe e desenvolve um complexo dispositivo de meios de intervenção educativa que tanto pode servir para apoiar o trabalho de pesquisa, de estudo ou de resolução de problemas dos alunos, realizado individualmente, aos pares ou em grupo, como as *aulas directas* de um professor. Um dispositivo que se caracteriza pela sua funcionalidade face à necessidade de detonar as aprendizagens das crianças;

- se concebe o processo de avaliação, entendido como um dispositivo de pilotagem, útil, humano e educativo.

Deste modo, a acção educativa afirma-se em função de uma dinâmica que não é concebida em função de um dos pólos que permitem configurar essa acção (aluno, professor, conteúdos curriculares), mas da relação que se estabelece entre eles. Uma relação que se afirma em função de um objectivo formativo, onde a centralidade do aluno implica que o professor adquira um protagonismo pedagógico inédito e o acto de aprender conduza à reconceptualização do acto de ensinar. Uma relação que se desenvolve obrigatoriamente como uma relação marcada por tensões entre o saber quotidiano das crianças e o saber escolar, sem que isso possa constituir razão suficiente para justificar a renúncia face a um ou face a outro. Uma renúncia que, a acontecer, implicaria que a Escola renunciasse a assumir-se também como um contexto educativo. Num caso, porque ignoraria o saber e as vivências das crianças, deixando-as demasiado sós entregues a esse confronto e, no outro, porque ignoraria, por sua vez, o potencial formativo do património cultural, cuja finalidade consiste, fundamentalmente, em permitir que as crianças se afirmem como seres humanos capazes de ler e de intervir no mundo de forma mais competente, mais justa e mais partilhada.

A problemática da articulação entre a exigência académica e os propósitos da inclusão escolar, de acordo com esta perspectiva, adquire novos contornos, abalando-se, deste modo, a concepção que tem vindo a prevalecer neste âmbito: Aquela a partir da qual se define uma relação inversamente proporcional entre exigência e inclusão. Tradicionalmente, parte-se do pressuposto de que a reivindicação de uma maior exigência académica implica uma escola mais selectiva, enquanto que uma escola de carácter inclusivo pressupõe a ausência de critérios de aferição ou de processos de avaliação fidedignos. As práticas quotidianas e os resultados escolares obtidos pela Escola da Ponte apontam numa direcção contrária. Sendo uma escola com um projecto educativo marcadamente inclusivo, não deixa, por causa disso, de obter resultados acima da média que as provas de avaliação aferida no 1º Ciclo do Ensino Básico e, posteriormente, o Relatório da Comissão de Avaliação Externa¹⁰ comprovaram. O que é notável, no entanto, é compreendermos que tais resultados não se obtiveram apesar da assunção de um projecto em que os propósitos de inclusão escolar constituem a travessa do conjunto de intervenções educativas que se desenvolvem, mas por causa, precisamente, da assunção congruente da dimensão inclusiva deste mesmo projecto. Um projecto que marcou a organização e a administração dessa escola, assim como determinou, de forma profunda, a organização do espaço e do tempo da aprendizagem, o tipo de gestão curricular adoptado, bem como a gestão do processo de ensino-aprendizagem nas mais diversas áreas do saber, interferindo, finalmente e de forma decisiva, nas soluções didácticas adoptadas.

Pode afirmar-se, então, que nos encontramos perante uma concepção mais ampla de exigência académica, em que esta deixa de ficar confinada, apenas, aos testes estandardizados que visam hierarquizar as crianças, para ser assumida como um

¹⁰ Este relatório foi redigido por uma equipa liderada por Nicolau Raposo da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra que, por solicitação do Ministério da Educação, foi responsável por um processo de avaliação externa da Escola que validou o projecto de intervenção educativa aí em curso, defendendo a continuidade deste projecto e o seu alargamento ao 3º Ciclo.

propósito que decorre do facto de as escolas não renunciarem à educação de todos os alunos que a frequentam, tendo em conta as suas particularidades e potencialidades e assumindo, por inteiro, os compromissos e as implicações pedagógicas decorrentes de uma tal opção. Daí que se possa afirmar que, numa escola pública e democrática, a exigência académica não é um conceito estranho a essa escola e ao seu funcionamento. Pressuposto que a Escola da Ponte permite sustentar, ao mesmo tempo que permite afirmar que aquilo que se recusa não é a exigência académica, em si, mas os seus efeitos discursivos como um instrumento necessário para justificar as políticas de cariz meritocrático, os quais, ao elegerem a selecção académica como uma necessidade pedagógica e social, contribuem, entre outras coisas, para se esquivarem a uma séria e rigorosa discussão acerca das finalidades políticas, sociais, culturais e educativas da Escola, do seu funcionamento como instituição educativa formal, dos sentidos do saber escolar e das implicações educativas dos modelos de mediação pedagógica a partir dos quais se configura a gestão do processo de ensino-aprendizagem.

Do ponto de vista da reflexão sobre a necessidade de construirmos um conceito de escola pública que adquire uma maior pujança se vinculado a uma concepção de educação democrática, a Escola da Ponte permite que nos defrontemos, então, com a necessidade de pensarmos a escola pública como uma escola tendencialmente inclusiva. Uma opção que decorre de um compromisso prévio, através do qual se defende que, numa escola deste tipo, se é obrigado a «*tomar todas as medidas necessárias para dar aos mais desfavorecidos boas condições de formação e contrariar todos os mecanismos que conduzem a colocá-los nas piores*» (Collège de France / Bourdieu, 1987: 107)¹¹. Uma opção que conduz para o centro da cena educativa a discussão acerca do que entendemos por educar, condição que nos permite discutir o que é que entendemos por saber, por aprender e por intervenção pedagógica dos docentes. Uma opção a que podemos aceder através do reconhecimento do património pedagógico que a Escola da Ponte construiu, uma escola que é pública e democrática porque aí se desenvolve uma experiência de trabalho: (i) onde as crianças não são seres exteriores e estranhos ao processo de interpelação que conduz à construção do saber; (ii) onde os professores apoiam os alunos a confrontarem-se com informações relevantes e, eventualmente, a construir outros significados acerca da realidade e da relação que estabelecem com a mesma, o que constitui uma condição incontornável para aceder ao património cultural disponível e aos instrumentos que este nos fornece; (iii) onde se entende o acto de aprender como um processo que se inicia a partir do confronto, quer entre a realidade objectivável e o conjunto de significados que cada um constrói acerca da mesma, quer entre as experiências pessoais e a estrutura das regras sociais pré-existentes e dos saberes já estabelecidos; (iv) onde não se dissociam as aprendizagens ditas instrumentais do processo de formação pessoal e social das crianças que frequentam aquela escola. É a partir deste conjunto de concepções e dos compromissos prévios que legitimam e configuram o acto de educar que a Escola da Ponte se define, quer como uma escola inclusiva, quer como uma escola curricularmente inteligente¹², quer como uma *escola sem muros*.

¹¹ COLLÈGE DE FRANCE / BOURDIEU, Pierre (1987). Propostas para o ensino do futuro. Cadernos de Ciências Sociais, nº 5, 101 – 119.

¹² Uma escola curricularmente inteligente foi a expressão que Carlinda Leite encontrou para designar os contextos escolares onde a gestão dos programas de estudo se processa de forma intencional, tendo em conta as características dos desafios que esses programas colocam, as particularidades das crianças e a singularidade da relação que estas podem estabelecer com aqueles.

Podendo outras escolas públicas e democráticas afirmar-se através de outros projectos — mais ou menos ambiciosos, mais ou menos consolidados — importa é que se compreenda quais os compromissos que essas escolas assumem e as consequências pedagógicas, e não só, decorrentes da assunção desses mesmos compromissos. Não havendo uma fôrma, há, contudo, um conjunto de factores invariantes a respeitar, dos quais se salientam, tendo em conta apenas a dimensão pedagógica de tais projectos, os que dizem respeito ao modo como se entende o que é educar, construir o saber, aprender e promover processos de influência educativa. Factores que pressupõem uma outra concepção de relação pedagógica, de organização do processo de ensino-aprendizagem e de exigência académica. Factores que, não podendo ser entendidos como prescrições a cumprir, podem ser entendidos, no entanto, como eixos nucleares de referência de projectos que se constroem, ao ritmo e à medida daqueles que neles participam, como um processo sujeito ao desenvolvimento de situações de reflexão participada e de compromisso. Reconhecendo-se deste modo as vicissitudes da dimensão humana daqueles projectos, em função das quais se justificam o diálogo e a flexibilidade estratégica necessários ao seu desenvolvimento, reconhece-se, igualmente, que os princípios básicos que os sustentam não podem ser objecto de negociação. Posição esta que constitui uma das principais condições de sobrevivência e de credibilidade da Escola da Ponte e, certamente, de todas as escolas que se afirmam como contextos públicos e democráticos. É que, não há pragmatismos tecnocráticos que permitam iludir a dimensão axiológica dos projectos educacionais que entendem a Escola como um espaço cultural aberto a todos e plural. Um espaço que se define em função dos pressupostos de uma sociedade democrática e que, a seu modo, pode contribuir para que esta sociedade também se construa como tal, a partir do conjunto de realizações que aí têm lugar.

Para que não *interrompamos* o projecto

Teresa Vasconcelos

(...)

À pergunta: — *Porque demora tanto tempo a construção de Tecla? — os habitantes, sem deixarem de içar baldes, de soltar fios de prumo, de mover para baixo e para cima longas trinchas, respondem: — Para que não comece a destruição (...)*

(...) — *Que sentido tem o vosso construir? Pergunta (alguém). — Qual é o fim de uma cidade em construção senão uma cidade? — Onde está o plano que seguem, o projecto?*

— *Mostrar-to-emos assim que acabar o dia; agora não podemos interromper-nos — respondem.*

(Italo Calvino. *As Cidades Invisíveis*¹³)

Foi na semana por Jorge Sampaio dedicada à educação: 18 a 24 de Janeiro de 1998. Exercia então funções como Directora-Geral da Educação Básica. No dia 19, 2ª feira, telefonaram-me para o Porto, onde me encontrava em serviço, para que, na manhã seguinte, integrasse a comitiva do Senhor Presidente, no dia por ele dedicado ao tema *Cumprir a Escolaridade Obrigatória*. Assim, manhãzinha cinzenta e nevoenta de 3ª feira, visitávamos a Escola nº 1 de Vila das Aves, conhecida entre nós pela Escola da Ponte, fazendo parte integrante do programa a participação de Jorge Sampaio na Assembleia de Escola.

Como etnógrafa das *coisas da educação* que sou, independentemente das funções que então desempenhava, acompanhei a comitiva, mas fui-me deixando ficar discretamente para trás, pois sempre detestei os atropelos deste tipo de visitas em que as pessoas se acotovelam para ficar junto dos *ilustres* e, conseqüentemente, na mira dos jornalistas, prestando bem pouca atenção ao contexto. Penso que a intenção do Senhor Presidente ao convidar uma responsável da administração educativa para integrar a comitiva era que eu *aprendesse* com a visita e, eventualmente, me deixasse *interpelar* pelo que via. Remeti-me, pois, a um lugar discreto e visitei a escola contra a corrente, isto é, procurando os espaços menos invadidos pela horda de *acompanhantes* e onde

¹³ Italo Calvino. 1990. *As Cidades Invisíveis* Lisboa: Teorema

poderia escutar aquilo que a escola e os seus habitantes tinham para me dizer. Dessa visita relembro, ainda hoje, alguns *flashes* etnográficos:

- Num dos espaços restritos destinados aos computadores, duas crianças, inteiramente autónomas, de idades diversificadas, entre-ajudam-se no desenvolvimento e na escrita do tema da pesquisa que estavam a efectuar e que se prendia com aspectos ligados à indústria local — meninos minhotos, caritas trigueiras e bochechas coradas, olhar vivaço, camisolas estampadas de feira e mãos ágeis nos computadores;
- Num dos pisos de *área aberta* três professoras, que entendi desenvolverem funções previamente combinadas entre si, iam acompanhando as crianças que circulavam no espaço, individualmente ou em grupos, de acordo com as suas necessidades e o tipo de trabalho escolar que desenvolviam; as professoras eram suporte provocador, andaime sólido, guia atento — mulheres comuns de meia idade, bata branca, postura serena e discreta;
- Instada por mim a pronunciar-se sobre o seu trabalho, uma das professoras afirma: «*Este é um trabalho que não se realiza apenas das nove da manhã às três da tarde; é um trabalho que não pode ter horários rígidos, que nos envolve por completo. Mas... sabe? Eu não quero outra coisa! Estou aqui há mais de 10 anos e sou uma professora feliz!*»
- Desço para a sala polivalente onde se tinha iniciado a assembleia de escola. Desta vez não sou discreta e *furo* a multidão para poder ver a assembleia. Vantagem de ser pequena: fico quase atrás do Senhor Presidente que já estava a ser *interpelado* de forma assertiva por um rapazinho que não teria mais de 8-9 anos e que lhe falou de algumas das necessidades da escola. Uma menina completa a exposição do colega com exemplos práticos e incisivos. Se a memória não me falha, tratava-se da necessidade urgente de construir um campo de jogos aberto a crianças e famílias. Jorge Sampaio não resiste em agarrar no microfone e conversa com as crianças e os pais, dispostos ao fundo da sala. Depois de interpelar as entidades responsáveis da administração e da autarquia no sentido de apoiar o desejo formulado pelas crianças, fala de cidadania, de participação, de tomada de responsabilidades em mãos, do poder que nos assiste de poder melhorar a escola e mudar a sociedade. Mesmo quando se tem apenas 5, 6, 8, 10 anos de idade.

Estas pinceladas etnográficas são apenas modestas memórias de quem andou contra a corrente pela Escola da Ponte, quiçá à procura de um sentido para as suas próprias perplexidades de *burocrata*. Quando as mais avançadas ideias pedagógicas apontam para a pesquisa como motor do conhecimento e do aprender a aprender, para a premência de gestão dos currículos de acordo com pedagogias diferenciadas que, partindo dos saberes dos alunos, os levem mais longe no conhecimento, para a organização de grupos heterogéneos (idade, origem social, sexo, cultura ou etnia, substracto económico) como forma de garantir que aprendizagens e trocas de saberes se façam num contexto de cidadania; quando os pares ou companheiros mais experimentados são também *professores*, não esquecendo o suporte de educadores atentos e exigentes; quando o envolvimento de famílias e comunidades no projecto

educativo cria parcerias de excelência e de interpelação mútua... — ousar afirmar que *alguns já o fazem*.

A Escola da Ponte tem vindo a pôr em prática, há largos anos, de forma visionária e profética, aquilo que a investigação, as ciências da educação, mas também a nossa intuição e senso comum, dizem que deve ser a escola: a Escola da Ponte é uma escola pública que faz sentido e é criadora de sentido nas vidas de pequenos e jovens cidadãos (inseridos numa comunidade que educa e se educa) que continuarão, depois de nós, o projecto de uma sociedade mais solidária, mais inteligente, mais ética... mais feliz.

O dia mantinha-se cinzento e nevoento, mas não a expressão das nossas faces ao abandonar a Escola da Ponte para continuarmos a visita a outras escolas. Aquela escola era uma lição de prática teorizada, de uma prática viva, situada e interpeladora. Era uma *escola formadora* que, encontrada uma legislação (ou uma aplicação da mesma) sensível e enquadradora, poderia potenciar a sua experiência de modo a induzir e multiplicar a inovação.

Mal pude conversar com o meu amigo José Pacheco, anfitrião ocupado e, com razão, orgulhoso. Não esqueço, porém, que se manteve num silêncio atento durante a Assembleia. Tocou-me a sua presença discreta, recusando qualquer protagonismo, mas claramente *saboreando* a qualidade das interpelações que meninos e pais faziam ao Senhor Presidente. E lembrei o *Operário em Construção* do Vinicius de Moraes: *Era ele que erguia casas/ Onde antes só havia chão./ Como pássaro sem asas/ Ele crescia com as casas/ Que lhe saíam das mãos*. Anos depois, argui um trabalho académico de cariz etnográfico sobre o envolvimento dos pais na escola da Ponte¹⁴. Lembro que, na altura, tomei a *liberdade etnográfica* de ler alto um texto de Italo Calvino sobre o sentido de projecto. Continuando uma relação de profundo respeito e admiração, que se tem alimentado com a troca de livros — foi José Pacheco que me iniciou ao pensamento criativo e provocador de Rubem Alves — enviei-lhe o livro *As Cidades Invisíveis* que ele afirmara não conhecer. Mas *conhecia*, pensei, porque o projecto da Escola da Ponte era como «*a filigrana de um desenho tão fino que escapasse ao roer das térmitas*»¹⁵. A equipa da Escola da Ponte sabia dia após dia, *por dentro*, o que era contribuir para a construção de *cidades invisíveis*. Longe estava eu de imaginar, nesta pseudo democracia da regulação *por decreto*, da burocracia asfixiante, e da tomada de decisão segundo critérios meramente economicistas, que tal projecto pudesse ser posto em causa.

Com as crianças, pais, professores e comunidade da Escola da Ponte (à qual sei que pertenço desde esse dia de Janeiro de 1998) pedimos e exigimos que o Projecto *não se interrompa* para o podermos levar a mais crianças, mais famílias, professores, comunidades. Como um dia que, mesmo cinzento e nevoento, não quer desistir: o projecto da Escola da Ponte levou tempo a construir e os actores deste projecto não podem *interromper-se*. Assim, é urgente não sufocarmos em desesperança e

¹⁴ Por razões que se prendem com a salvaguarda do anonimato da investigação o nome do autor não é mencionado

¹⁵ I. Calvino, 1990, pg 10.

escolhermos lutar e acreditar que *a filigrana de um desenho tão fino* possa mais que o *roer das térmitas*.

**Fazer a Ponte,
construir a memória**

Fazer a Ponte

José Pacheco

Uma escola sem muros

«É a natureza do trabalho escolar que deve determinar a estrutura dos edifícios (...) A nossa escola será uma ‘oficina de trabalho’ integrada na vida do meio. Este destino específico necessita de uma estrutura nova».

(Freinet)

A Escola da Ponte é uma escola de *área aberta* construída por vontade dos professores, onde não foram erguidos muros nos lugares em que os arquitectos derrubaram as paredes.

A arquitectura também desempenha um importante papel na concretização dos objectivos do projecto. A disposição espacial ampla encontra a sua maior expressão num conceito de escola aberta que se revê como uma *oficina de trabalho*, parafraseando Freinet, ou *escola laboratorial*, recorrendo a Dewey. É um edifício-escola que permite o desenvolvimento de uma pedagogia orientada para uma *praxis* social de integração do meio na escola e da escola na vida, aliando o saber ao saber fazer.

Nesta escola não há *salas de aula* e não há *aulas*. Um espaço pode, no princípio de um dia de trabalho, acolher o trabalho de grupo, pode servir a expressão dramática, a meio da manhã, e pode receber, no fim do dia, as crianças que vão participar no *debate*. Num mesmo dia, o polivalente pode ser um espaço de cantina, de assembleia, de expressão dramática, de educação físico-motora...

A distribuição das crianças por espaços específicos apenas acontece em situação de *iniciação* e de *transição*, como a seguir se explica.

As crianças da *iniciação* dispõem de um espaço próprio, onde aprendem a ler, a escrever e a ser gente. Porém, os mais novos não permanecem continuamente neste espaço, partilham outros, nomeadamente, nas áreas de expressão. As crianças da *iniciação* lêem e produzem escrita desde o primeiro dia de escola. Quando a primeira frase surge, é trabalhada em letras maiúsculas de computador. Há, sobretudo, dois tipos de texto: o “texto inventado” (que é quase o equivalente do chamado “texto livre”) e o que resulta da procura, selecção e tratamento de informação, e que é exposto nos murais.

O que distingue a *iniciação* dos restantes níveis é, sobretudo, o modo como se faz a planificação e uma maior intervenção dos professores. Quando uma criança acede a um grau de autonomia que lhe permita a socialização em pequeno grupo, participa de pequenos jogos assistidos por colegas voluntários sem, contudo, sair do espaço da *iniciação*.

A saída deste nível verifica-se quando a criança revela competências de auto-planificação e avaliação, de pesquisa, e de trabalho em pequeno e grande grupo. Aos primeiros planos, elaborados pelos professores, sucedem-se esboços de planificação que cada aluno vai aperfeiçoando, até atingir a capacidade de prever uma gestão equilibrada dos tempos e dos espaços de aprendizagem.

A *transição* — onde algumas crianças permanecem apenas o tempo necessário para reconstruírem os seus itinerários de aprendizagem — também dispõe de um recanto para que as crianças se possam reencontrar consigo e com os outros. Todos os anos, chegam à Ponte várias crianças vindas de outras escolas. Vêm acompanhadas de relatórios elaborados por psicólogos, médicos, pedopsiquiatras... Estas crianças precisam de tempo e de um tipo de atenção que lhes facultem a recuperação da auto-estima e uma integração plena na comunidade que as acolhe.

Os grupos de *desenvolvimento* circulam em total liberdade pelos diversos espaços da escola e convivem segundo uma estrutura familiar, sem separação em classes ou anos de escolaridade, o que, pela aproximação a um contexto de cariz mais afectivo, mais condicente com a vida em família, embora exequível no contexto institucional, minimiza os efeitos da transição para a vida escolar e oferece as condições de estabilidade para um crescimento equilibrado.

O espaço e o tempo de aprender

«Organizamos minuciosamente a vida da escola para que desta organização decorram naturalmente o equilíbrio e a harmonia»

(Freinet)

O derrubar das paredes libertou alunos e professores da rigidez dos espaços tradicionais e acompanhou o derrube de outros muros. Em conjunto com as alterações arquitectónicas atrás referidas, outras opções organizacionais marcaram a ruptura com o modelo tradicional de organização da escola, que considerávamos não respeitar as individualidades e não favorecer o sucesso de todos.

Referimo-nos à organização do tempo e, concretamente, à opção pelo *modelo de dia escolar integral* (ausência de turnos) que evita fracturas na organização do trabalho, porque não há necessidade de partilhar o espaço com grupos diferentes e lógicas de funcionamento também diferentes. O dia escolar integral facilita a adopção de processos de organização e gestão participada do tempo e do espaço e a sua apropriação por parte da população escolar.

Referimo-nos, também, à ausência de muros na atribuição do espaço aos alunos: ressaltados os já referidos casos específicos da iniciação e da transição, *todo o espaço está ao dispor de todos os alunos, ao longo de todo o tempo de funcionamento da escola*, sem consideração de classe e sem consideração de anos de escolaridade. Esta opção permite uma mobilização integrada das estruturas curriculares e paracurriculares, de acompanhamento e de socialização, estimula a participação na experiência pedagógica quotidiana e permite colocar igual ênfase na aprendizagem dos processos como na dos conteúdos, enquanto estratégia de aprender a aprender.

Referimo-nos, ainda, ao progresso dos alunos em que também se *aboluiu ou se atenuou os efeitos do mecanismo de aprovação/reprovação*, por não se lhe encontrar o sentido numa escola em que se procura que tudo se conjugue para proporcionar uma programação flexível adequada ao progresso dos alunos ao longo do ciclo de estudos e, desde logo, uma perfeita correspondência entre progressão e progresso.

Esta excepcional abertura das condições de organização do trabalho escolar poderia ser geradora do caos e permitiria acolher qualquer tipo de projecto. No caso desta escola, a criação de tais condições tinha, precisamente, em vista eliminar os escolhos que a organização tradicional impõe ao desenvolvimento de um projecto singular de educação, em que se procura estabelecer a coerência entre as vertentes cultural, socializadora e personalizadora da educação. É que, se a própria promoção do sucesso académico pode, por si só, igualmente constituir factor gerador de estabilidade emocional e de integração social, a atenção que se preconiza para as duas últimas vertentes implica, desde logo, que o acto educativo se direcione sobre elas mesmas e que a própria organização e vivência se constituam em factor de aprendizagem.

A vivência na comunidade escolar tem um carácter formativo, veiculador de valores sociais e de normas por todos assumidas e elaboradas com a participação de todos.

Na Ponte, vive-se, cultiva-se, respira-se a delicadeza no trato, suavidade na voz, a afabilidade para com o colega, a disponibilidade, a atenção ao outro, a capacidade de expor e de se expor. A interajuda permanente acontece em todo o sistema de relações, a partir do exemplo dado pelo trabalho em equipa dos professores.

Repensar a escola

«A Educação é um acto de amor, por isso, um acto de coragem. Não pode temer o debate. Como aprender a discutir e a debater com uma educação que impõe?»
(Paulo Freire)

Ao estabelecer uma clara e definitiva ruptura com a organização em classe, esta escola assumiu, em concreto, a tarefa de encontrar uma outra forma de pensar a organização escolar. Essa ruptura – que não terá, forçosamente, de acontecer em todas as escolas, mas em cada qual a seu modo... – teve consequências a vários níveis.

Para que se não cerceasse a liberdade e autonomia dos alunos, forçoso se tornou que a abertura organizacional estabelecida fosse sendo matizada por um conjunto complexo de dispositivos que, a par e passo, se irão explicitando em relação às várias dimensões de organização pedagógica da escola. Estes dispositivos, ao constituírem marcadores do quotidiano escolar, reafirmam a preocupação com o tratamento integrado das várias finalidades do projecto.

No domínio das relações interpessoais e do equilíbrio afectivo dos alunos, o *quadro de direitos e deveres* regula todo o sistema de relações, mas é proposto, debatido e aprovado pela Assembleia da Escola, no início de cada ano lectivo.

A *caixinha dos segredos*, onde as crianças depositam *um recado*, sempre que pretendem conversar em segredo com algum professor, permite manter e aprofundar cumplicidades entre alunos e professores e, assim, reequilibrar afectivamente os alunos.

O *debate* é um dispositivo de trabalho colectivo onde cabem, entre outros, a discussão de assuntos do interesse dos alunos e a gestão de conflitos. Realiza-se no final de cada dia de trabalho, excepto à Sexta-feira, dia em que todos os alunos reúnem em assembleia.

A *Assembleia da Escola* tem um cariz mais formal e mais abrangente. Obedece a uma convocatória que estabelece os assuntos a tratar, cujo tratamento e conclusões são registados em acta no final de cada reunião. É dirigida pela Mesa da Assembleia, que é eleita no início de cada ano lectivo. E serve, entre outros, para preparar projectos, resolver conflitos, estudar os relatórios das *Responsabilidades*...

A organização de meios e a gestão do bem-estar são de responsabilidade colectiva, de acordo com categorias de tarefas a que se dá o nome de *Responsabilidades*, de que abaixo se apresenta exemplos. O cumprimento das tarefas incumbe a grupos de alunos, aos quais se dá o nome de *grupos de responsáveis*. Há, por exemplo, o *grupo dos murais* (a quem compete manter os murais actualizados e organizados), o grupo do *recreio bom* (a quem cabe velar pelo bem-estar de todos, nos períodos de *recreio*), o dos responsáveis pelo material comum, pelo terrário, etc. De quinze em quinze dias, todos os grupos de todas as responsabilidades apresentam na *Assembleia* o relatório com tudo o que fizeram da sua responsabilidade, durante esse tempo.

Exemplo de quadro de *responsabilidades* elaborado pelos alunos:

Murais

Borboletas
Búzias
Abelhinhas

- Fazer a capa dos trabalhos já afixados para 2000/20001.
- Sempre que é preciso, retirar o que está afixado e afixar trabalhos novos.
- Antes de afixar, perguntar se os trabalhos estão corrigidos. Se não estiverem, dizer aos colegas para pedirem aos professores para os corrigirem.
- Ser responsável pelos pioneses.
- Arranjar as folhas que estiverem a cair.
- Enfeitar os murais para estarem sempre bonitos.

Recreio bom

Dragões
Falcão
Amizade

- Chamar os colegas para dentro, depois do intervalo, quando eles se esquecem.
- Ajudar os colegas que entram a correr na escola ou que descem as escadas a correr.
- Ajudá-los para não haver lutas.
- Ajudar os colegas para não atirarem paus e pedras.

- Se houver lixo no chão, apanhá-lo e pedir ajuda aos colegas para também o fazerem.
- Ajudar os colegas para não subirem às árvores e não arrancarem ramos.
- Ajudar a respeitar a natureza.
- Ajudar os colegas a jogar à bola e a respeitar as regras.

Rádio e computadores

**3 mosquitos
Sonic
Digimon e pokémon**

- Logo de manhã ligar todos os computadores.
- Durante o dia guardar os trabalhos escritos nos ficheiros (antes do intervalo da manhã, antes do almoço e ao fim do dia de trabalho).
- Ajudar os colegas que têm dificuldades, por exemplo: a escrever (iniciação), a pôr imagens, a abrir ficheiros (assembleia, acho bem e acho mal...).
- Quando está a chover durante os intervalos, abrir jogos e ajudar os colegas que ainda não sabem jogar.
- Verificar se os grupos que consultam e enviam os seus e-mails registam a data de consulta e de envio, no cartaz respectivo e ajudar os grupos que ainda têm dificuldade em ler ou enviar e-mail.

Arrumação

**Estrelas
Amigas**

- Chamar a atenção dos colegas para que arrumem as pastas direitinhas.
- Verificar se os cacifos estão arrumados e, se não estiverem, ajudar os colegas para que os arrumem.
- Organizar o sítio dos perdidos e achados e, uma vez por semana, cuidar de entregar tudo o que foi encontrado.

Material comum

Três águias

- Colar etiquetas em cada frasco com o nome dos materiais que vamos lá guardar.
- De vez em quando, lavar os frascos, para estarem sempre limpinhos.
- Afiar os lápis sempre que for preciso.
- Verificar se o material está completo.
- Verificar se os marcadores e colas têm as tampas.
- Verificar se os lápis de cera estão partidos ou gastos e substituí-los.
- Chamar a atenção dos colegas para arrumarem o material quando já não precisam dele.

Data e aniversários

**Golfinhos
Aventureiros**

- No fim de cada mês, saber dos colegas, professores e funcionários quem é que faz anos no mês seguinte.
- Fazer um cartaz para afixar na entrada da escola.
- Todos os dias colocar nos murais e, no início de cada mês, mudar o nome do mês.

Cabides

Patinhos

- No início do ano, verificar se todos os alunos têm cabide com o seu nome.
- Verificar diariamente se não há casacos no chão.
- Ajudar os colegas que não arrumam os casacos e guarda-chuvas.

Terrário e jardim

**Desportivo das aves
Rosas de ouro**

- Regar as plantas do interior da escola todos os dias.
- Avisar, sempre que for necessário, os colegas para não calcarem as plantas.
- Limpar o terrário para que os animais se sintam no seu habitat.
- Não deixar os animais em período de fim-de-semana e férias sem água nem comida.
- Não meter animais no terrário que se comam uns aos outros, a não ser insectos.

Jogos

**Cientistas
R.p.r.**

- Organizar o armário dos jogos.
- Dar um número a cada jogo (etiquetar).
- Fazer uma lista com o número e nome dos jogos.

- Metálica**
- Abrir os jogos sempre que chove e, quando os colegas pedirem, entregar os jogos.
 - Quando recebermos o jogo, ver se está completo e está em bom estado.
 - Quando recebermos o jogo, ver se a tampa da caixa é a correcta.
 - Verificar os colegas que não sabem estar nos jogos e ajudá-los.
- Biblioteca**
- Estrelas**
- Sereias**
- Cuidar para que os livros estejam sempre arrumados nos armários e mesas.
 - Ajudar os colegas que não os sabem arrumar direitos.
 - Chamar a atenção dos colegas que deixam os livros fora do sítio.
 - Colar os livros sempre que for preciso.
 - Fazer capas novas quando as capas dos livros estiverem estragadas.
 - Verificar a folha do **clube dos leitores**.
 - Ver quem tem os livros em casa há muito tempo.
 - Ajudar os colegas que nunca levam livros para levarem.
 - Mudar, de vez em quando, os livros do **clube dos leitores**, pôr livros novos no armário.
 - Cuidar dos livros para não rasgarem nem riscarem.
- Mapa de presenças**
- Conchinhas amarelas**
- No fim de cada mês, preparar o mapa de presenças do mês seguinte.
 - Verificar se estão assinalados a verde os que chegam a horas à escola, a amarelo os que chegam mais tarde e assinalar a vermelho quem falta.
 - Ajudar os colegas que ainda não assinalaram ou fizeram errado.
 - No fim do mês, guardar numa capa o mapa do mês que acabou.

No domínio do agrupamento de alunos, o *grupo heterogéneo* é a unidade básica adoptada, muito embora a organização do trabalho alterne entre o trabalho em grupo, o trabalho de pares e o trabalho individual; é, geralmente, constituído por três alunos e organizado de modo a promover a participação e entreajuda entre alunos de diferentes idades e níveis de desenvolvimento. Apesar de o vínculo afectivo ser a base da constituição do grupo, prevalece uma condição para a sua constituição: cada grupo deve incluir um aluno que tenha mais *necessidade de cuidados*. No início de cada ano lectivo, após o acolhimento dos mais novos, é organizado um jogo. Cada criança recebe um papel onde está inscrito um símbolo (entre três possíveis) e terá de fazer grupo com duas crianças que possuam símbolos diferentes do seu. Este jogo dura apenas até meio da primeira manhã. A partir desse momento, os alunos podem mudar de grupo sempre que o desejarem, desde que se mantenha a regra da heterogeneidade.

Na perspectiva de uma gradual e sustentada passagem para um contexto de *inclusão*, foi-se esbatendo uma *integração*, enquanto processo através do qual as crianças consideradas com necessidades especiais eram apoiadas individualmente, de forma a poderem participar no quotidiano de uma escola inalterada. Não podendo ser ainda considerada uma *escola inclusiva*, a Escola da Ponte tende para a *inclusão* e, neste sentido, o trabalho em grupo heterogéneo assume um papel preponderante.

No plano curricular, o suporte tecnológico da correspondência entre a progressão e o progresso dos alunos é, a par da avaliação contínua, o ensino individualizado. Ora, nesta escola, a gestão das aprendizagens e dos respectivos tempos e espaços é da

responsabilidade de cada criança, sujeita, embora, a orientações definidas de forma partilhada numa unidade de planeamento de base quinzenal.

Todo o planeamento curricular se subordina, em primeira instância, ao *quadro de objectivos* afixado na parede de uma das salas. Trata-se de uma lista completa dos objectivos do(s) programa(s), mas descodificados, isto é, transcritos em linguagem acessível a todos e na lógica do ciclo. O plano de estudo é o mesmo para todos os alunos, mas há adaptações no currículo de cada um, em função das suas necessidades e capacidades, nomeadamente, no nível de iniciação e no da transição. No início de cada dia, cada aluno define o seu *plano individual*, que consiste num registo de intenções sobre o que quer aprender durante o dia. Este subordina-se, por sua vez, às propostas constantes do *plano da quinzena*, o qual resulta de negociação entre professores e alunos.

No final do dia e no final da quinzena, procede-se à *avaliação dos planos* referidos, quanto ao seu grau de concretização, para definição dos planos e acções subsequentes.

A avaliação das aprendizagens é feita quando o aluno se sente preparado para o efeito. A *auto-avaliação* acontece quando alguém sente necessidade de manifestar ou aplicar conhecimentos adquiridos, expor competências, etc. Cada aluno comunica o que aprendeu e faz prova de aprendizagem só quando quer, quando sente que é capaz, o que, por vezes, consiste em comunicar aos outros, durante o *debate*, as descobertas realizadas.

As aprendizagens processam-se, quase sempre, em *trabalho de pesquisa* e não se subordinam a manuais iguais para todos os alunos. Quando algum aluno não consegue concretizar os seus objectivos, recorre à ajuda do grupo ou pede uma *aula directa* a um professor *especialista*. A *aula directa* acontece sempre que há pedidos de ajuda de grupos de alunos e em diferentes áreas. Para participarem nestas aulas, os alunos interessados inscrevem-se num mural que se designa por *preciso de ajuda*. A *aula* acontece num espaço próprio e em função da área e da dificuldade identificada.

Para o trabalho de pesquisa, os alunos dispõem de alguns meios preferenciais, como a *biblioteca*, as *TIC* e os *textos da quinzena*, sendo a pesquisa orientada por tópicos e pelo apoio metodológico dos professores. A maior parte das pesquisas desenvolve-se na biblioteca, onde há livros ajustados a todos os níveis de aprendizagem, ou pelo recurso a novas tecnologias de comunicação e informação, para o que se encontra permanentemente disponível uma rede de computadores, a que cada criança recorre quando necessita. O *jornal da escola* é também feito nos computadores e, ao longo de um quarto de século, mostrou ser um importante dispositivo de comunicação. O *Dia a Dia* é mensal. Dá notícia de tudo o que se passa na escola e na comunidade envolvente. Os textos da quinzena (policopiados ou livros) são adaptados aos projectos em curso e às características de cada nível de desenvolvimento e servem de referência para todos os alunos, no decurso de uma quinzena de trabalho.

Educar é fornecer os meios e acompanhar processos de desenvolvimento. Na Escola da Ponte, o currículo escolar é entendido como um conjunto de situações e

actividades que vão surgindo e que alunos e professores reelaboram conjuntamente. É feliz a criança a quem se permite satisfazer a liberdade de acção num ambiente de segurança, confiança e apoio criado pela presença dos educadores. Porém, a liberdade permitida a cada criança é concedida na proporção do que ela é capaz de utilizar. O plano da quinzena dos alunos é muito negociado com os professores, é também *feito* pelos professores. Haverá nisto algo perverso? Partindo de problemas que os alunos inventariam, os professores agem como persuasores mais ou menos democráticos...

A liberdade é mitigada ainda mais pela necessidade de prestação de contas do que se faz. No final de quinzena, o dispositivo *o que eu fiz e o que eu aprendi durante a quinzena* é uma espécie de relatório em que cada miúdo regista o que fez, o que não fez, o que aprendeu ou não aprendeu. A possibilidade de escolha pessoal do que se inscreve no *plano do dia* é, por sua vez, subordinada ao *plano da quinzena*.

Acresce que a autonomia é ainda mais relativa, se atendermos a que todos os alunos devem contemplar nas suas planificações a dimensão do projecto colectivo. Se cada um agisse isolado, onde estaria a ideia de projecto, onde estaria a escola? Todos convergem para os mesmos objectivos gerais, senão haveria diferentes e indiferentes escolas dentro de uma mesma escola.

Considere-se, ainda, os constrangimentos resultantes do trabalho em grupo heterogéneo, nos grupos de responsabilidades e a obrigatoriedade do cumprimento de regras aprovadas em assembleia. Considere-se ainda a existência do complexo sistema de dispositivos pedagógicos, que determinam a escolha de uma grande parcela das actividades, e perceber-se-á que nada é deixado ao acaso. As crianças agem livremente, integradas em espaços profundamente estruturados. E o espaço concedido à improvisação, à gestão da imprevisibilidade, à criatividade, é quase total, não sendo incompatível com uma cultura de esforço, exigência e realização pessoal, de grupo e colectiva. Depois, há o espaço individual dentro de cada grupo, aquele de que cada criança precisa. Daqui resulta que não há dois planos de trabalho iguais.

Este processo de gestão da aprendizagem encontra as condições óptimas de aplicação na continuidade da acção educativa, da coordenação e da relação pedagógicas. Ora, na Ponte, não estando os alunos divididos por turmas, os professores *são professores de todos os alunos* e não estão afectos a um único espaço, a um único grupo de alunos. Mas há um fenómeno frequente: o do acompanhamento de um qualquer professor para onde quer que ele vá. Isto é, se um qualquer professor muda de sala, há alunos que também o fazem. Há um vínculo afectivo maior entre determinado grupo de alunos e determinado professor, uma ligação mais intensa. Contrariamente ao que nos diz o senso comum pedagógico, não há neutralidade na relação. Por essa razão, os professores e os alunos manifestam livremente as suas preferências, sem que isso afecte negativamente o sistema de relações. Os alunos podem escolher os professores com quem querem trabalhar. Mas os professores podem tomar a iniciativa de convidar alunos para a formação provisória de pequenos grupos, para desenvolvimento de projectos ou tarefas pontuais. Nos diversos espaços educativos, nunca está um professor isolado. Os pais dos alunos também podem contactar um qualquer professor, para resolução de um problema ou pedir informações, em qualquer hora de qualquer dia.

Ninguém tem um lugar fixo para brincar, trabalhar e aprender. Nem os professores, nem os alunos. Ninguém tem tempos fixos para brincar, trabalhar e aprender. Embora haja um horário de referência para alunos e professores, estes não olham para o relógio, quando o que é preciso fazer-se tem de ser feito.

O rompimento com a organização tradicional da escola teve consequências também quanto ao repensar do serviço docente, tendo-se operado significativa mudança relativamente à tradicional divisão do trabalho dos professores no 1º ciclo, o professor por classe. Do trabalho isolado passou-se ao trabalho em *equipa educativa*. Superando as dificuldades do regime de professor único, optou-se por uma situação em que cada um dos elementos do corpo docente se *especializa* em duas áreas do currículo, de modo a conseguir-se *dar todo o programa* e não apenas o Português, a Matemática e o Estudo do Meio. Conseguiu-se, igualmente, contemplar a dimensão da formação pessoal e social dos alunos... e dos professores. Sem deixar de estar disponível para apoiar todo e qualquer aluno, a todo o momento, cada professor estará disponível para uma resposta cientificamente mais rigorosa em determinada área de especialização. No entanto, esta *especialização* em áreas curriculares específicas processa-se no contexto de uma equipa e não pode ser confundida com a disciplinarização.

Os professores não precisam de preparar aulas, na acepção clássica do termo, porque não há aulas. Preparam, apenas e eventualmente, *aulas* muito especiais, as chamadas *aulas directas*. Os professores preparam-se a si próprios, todos os dias, para responderem a tudo o que for necessário e para enfrentarem a imprevisibilidade. Preparam-se em equipa, diariamente e ao fim da tarde. Os trabalhos que vão ser desenvolvidos ao longo do ano são impossíveis de prever, dependem dos programas, da vontade dos alunos, da negociação e, até certo ponto, do acaso e da necessidade... No final de cada dia, os professores reúnem para avaliar o trabalho do dia e preparar o do dia seguinte.

A coordenação da equipa é outorgada, anualmente, a um dos seus elementos. Este age como porta voz e representante da equipa. Cada professor tem dois tipos de funções e exerce-as em trabalho de pares. Tende para a especialização numa determinada área curricular e assume responsabilidades na coordenação de um determinado projecto, no quadro do projecto educativo.

Todos os professores da actual equipa de projecto tinham trabalhado, anteriormente, sozinhos e com turmas de trinta e mais alunos. Todos tinham passado anos esforçados, fazendo o seu melhor dentro do que era possível, orientados por planos de aula concebidos para um hipotético *aluno médio*, queixando-se de não terem tempo para *dar o programa*...

O facto de existirem programas não constitui um constrangimento para que a escola se possa organizar de outra maneira. Nós também não o teríamos, se não tivéssemos alterado as lógicas e o funcionamento da escola. Isto é, se não tivéssemos interpelado a hegemonia da lógica do ensino, segundo a qual o professor crê que é possível ensinar a todos como se fossem um só. Compreendemos que, se nos mantivéssemos cativos de aulas, manuais e testes, se não mitigássemos a função de ensinar com a instituição do aprender, também lamentaríamos não nos sobrar tempo para *dar o programa*.

Decidimos harmonizar a actividade de ensinar com a de aprender, pondo a tónica do nosso trabalho nesta última. Não nos preocupamos com o *dar o programa*, porque são os alunos que o... aprendem. A ideia de um programa a transmitir a alguém, ao mesmo tempo, num mesmo espaço, do mesmo modo, já não faz sentido. Mas o

programa de que os miúdos se vão apropriando faz sentido. Faz sentido a ideia de aprendizagens diversificadas, significativas, activas, socializadoras e integradoras.

O que os professores da Escola da Ponte pretendem é o mesmo a que qualquer professor aspira: que as crianças aprendam mais, que aprendam melhor, que se descubram como pessoas, que vejam os outros como pessoas e que sejam pessoas felizes, na medida do possível. Esta ideia esteve presente desde a primeira hora, ao ser inscrita no projecto uma matriz axiológica assente na solidariedade e na autonomia

Em nome da autonomia e da solidariedade

«Se trabalho 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» (Paulo Freire)

Na Escola da Ponte, as crianças são tratadas como crianças e não como alunos. O estatuto das crianças, a relação entre elas e com elas são imediatamente perceptíveis para quem visita a escola. As crianças apresentam-na aos visitantes como coisa sua, conhecem-lhe os meandros, dominam por completo os dispositivos pedagógicos, explicitam os porquês de tudo o que fazem, de tudo o que vivem.

Desde que um aluno chega à escola e até que dela sai, realiza tarefas que variam de dia para dia, que dependem do tipo de projecto em curso, do nível em que se encontra, mas que se poderá, para além do imprevisível – e que é o mais comum! – resumir do modo seguinte.

Quando chega à escola, brinca. Quando se apercebe que os professores vão chegando, dirige-se para uma das salas, após registar a sua presença no respectivo painel. Pega no material que está no seu cacifo, procura o seu grupo, senta-se na mesa que escolheu e elabora o seu *plano do dia*. Por vezes, os alunos deixam duas ou três linhas de reserva na folha onde escrevem o *plano do dia*, de modo a poderem acrescentar novas tarefas, se dispuserem de tempo ao longo do dia.

Entretanto, os responsáveis pelos murais vão actualizando a data e expondo a informação disponível, enquanto os professores começam a circular por ali, conversando sobre o trabalho feito em casa e verificando se o encarregado de educação rubricou o *caderno de recados* (um dos dispositivos de intensificação da relação entre a escola e as famílias).

Após a verificação pelos professores do *plano do dia*, a primeira actividade poderá ser desenvolvida, por exemplo, na rede de computadores. Mas, se verificar que não há unidades disponíveis no momento, pode dirigir-se à biblioteca e iniciar uma pesquisa.

De regresso ao grupo, pode participar em actividades de ensino mútuo, prestando ajuda a um colega, ou partilhando informação com outro. De seguida, perante uma qualquer dificuldade, pede a intervenção de um professor próximo e disponível.

Gerindo o seu plano, desloca-se para o espaço onde decorrem actividades de expressão dramática... e tudo o mais que os professores não podem prever. A gestão do tempo e dos espaços e materiais disponíveis requer uma consciência das necessidades, que é exercitada a todo o momento pelo aluno, que conta com o permanente aconselhamento dos professores. Tudo num ambiente de responsabilidade e serenidade (quase sempre, com fundo musical).

Na linha de Dewey, pretendeu-se centrar a aprendizagem nos interesses da criança, fomentar métodos de pesquisa e de resolução de problemas. Assumem particular relevância os processos e as aquisições que se fazem no decorrer da elaboração e concretização de projectos. Mas a selecção e tratamento de informação não promove, por si só, o acesso ao conhecimento. É necessário utilizar estratégias que permitam transformar a informação em conhecimento.

As crianças desenvolvem estruturas cognitivas num *aprender fazendo* indissociável de um *aprender a aprender*. O aprender está relacionado com factores emocionais e motivacionais que podem conduzir a um sentimento de realização pessoal. Tal como Bruner, consideramos que a criança tem um papel activo no acto de aprender. Este autor enuncia quatro vantagens da aprendizagem por descoberta: o aumento do potencial intelectual; a mudança de uma motivação extrínseca para a intrínseca, dado que a criança é colocada perante a necessidade de resolver conflitos cognitivos estruturantes; a participação do aluno na construção do saber; melhorias na conservação da memória e recuperação do que está memorizado.

Implicada numa aprendizagem por descoberta, através de actividades de exploração e de pesquisa, num processo significativo, a criança age como sujeito de aprendizagem. O papel do professor é o de *fomentador de curiosidades*, de orientador na resolução de problemas. O professor é alguém que ajuda a resolver problemas, que estimula as crianças, que confia nas suas potencialidades. O professor não se impõe pelo seu estatuto, assume tarefas de estímulo e organização.

Na perspectiva construtivista, o conhecimento é algo pessoal e, como tal, construído pela própria pessoa através da experiência. A aprendizagem é um processo social em que os educandos constroem significados tendo em conta experiências passadas. Assim, tudo está organizado para facultar às crianças experiências relevantes e oportunidades de diálogo, para que a construção de significados possa emergir.

Valoriza-se as aprendizagens significativas numa perspectiva interdisciplinar e holística do conhecimento, estimulando a procura de solução de problemas, de forma a que o aluno trabalhe conceitos, reelaborando-os em estruturas cognitivas cada vez mais complexas. O exercício da descoberta e aprendizagem crítica permitem que o aluno aprenda a heurística da descoberta e racionalize os seus processos cognitivos, aumentando a sua autoconfiança e ascendendo a níveis elevados de autonomia.

Na Escola da Ponte, o valor da autonomia encontra a sua expressão máxima nas actividades realizadas pelas crianças. Estas actividades, porque são planificadas pelos

alunos e orientadas pelos professores, potenciam o trabalho autónomo e no sentido da auto-aprendizagem, que permite que o aluno construa o seu conhecimento de forma activa e participada. Contudo, não se pense que o professor, à luz deste modelo, deixou de ter qualquer preocupação no processo de ensino e de aprendizagem. O seu papel apenas se alterou, deixou de ser o protagonista central, para passar a ser também um actor que auxilia os alunos na construção do seu conhecimento. Deste modo e porque o trabalho autónomo não significa trabalho independente (no sentido do trabalho isolado), os alunos necessitam da colaboração do professor, que orienta as actividades de acordo com os interesses dos alunos. Uma vez que as actividades se inserem num processo dialéctico que deverá conjugar os interesses, expectativas e motivação dos alunos e os objectivos dos professores, elas enquadram-se em princípios de organização servidos por uma fundamentação teórica que promove a sua legitimação, e que foi elaborada e reelaborada ao longo dos anos.

Entre os princípios defendidos no projecto, avulta o da *significação epistemológica*, traduzida na construção de um conhecimento escolar que procura a conjugação e encontro entre o conhecimento do senso comum – de que a criança é portadora à chegada à escola – e o conhecimento científico que subjaz a qualquer área científica. Quando os alunos chegam à escola, já possuem determinadas concepções que, embora possam ser *pouco científicas*, são o suporte que permite que actuem na realidade circundante. A escola tem, no entanto, um papel importante na redefinição dessas concepções, tornando-as *mais científicas*.

O princípio da *significação psicológica* postula que os conteúdos a aprender devem estar muito próximos, quer da estrutura cognitiva dos alunos, quer dos seus interesses e expectativas.

O princípio da *significação didáctica* representa a síntese negociada entre aquilo que os professores consideram desejável que os seus alunos aprendam e os interesses dos alunos.

Pela assunção do princípio da *gradualidade* se reconhece a necessidade da organização das actividades numa perspectiva sequencial e a progressiva passagem da aprendizagem dirigida pelos professores para uma aprendizagem autónoma, onde o aluno assume o papel principal na construção do conhecimento.

Memórias

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

Há 25 anos, foram definidos como objectivos: concretizar uma efectiva diversificação das aprendizagens, tendo por referência 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.

Ao longo dos anos, o percurso deste projecto não foi linear. A escola não é hoje o que era há cinco, há dez, há vinte ou mais anos. Na procura da reconstituição da *memória* do projecto, encontramos três tempos de referência: *o tempo de estar sozinho*, *o tempo de estar com alguns*, *o tempo da escola toda*.

Entre o segundo e o terceiro tempo, verificou-se um hiato em quase tudo o que até então se construiu correu o risco de desaparecimento. Os projectos são feitos por pessoas, são objectos frágeis, precários, sujeitos a contingências. Para que se mantenham e se aprofundem, é indispensável que todos os intervenientes queiram e façam.

Depois, houve o tempo de os pais aprenderem e de nós aprendermos com eles. Houve tempo de as crianças se adaptarem e de nós adaptarmos a escola a todos e cada um deles. Depois, houve ainda o tempo de a inspecção e a administração se adaptarem... o tempo de consolidar e de fundamentar o que se fez. Entre *o tempo de estar sozinho* e *o tempo de estar com alguns*, o que permitiu que o projecto não soçobrasse perante inúmeros obstáculos foi o trabalho num círculo de estudo, que reunia professores de diversas escolas animados de uma mesma intenção: a de fazer das crianças e dos professores pessoas mais felizes.

Nada foi inventado na Escola da Ponte. Num longo processo de vinte e cinco anos, os problemas geraram interrogações, as interrogações conduziram à busca de *soluções*. Os contributos recolhidos foram testados e avaliados. Após experiências cuidadosamente planeadas e aplicadas, algumas das propostas acabaram por ser recusadas, outras passaram a integrar, sob diferentes formas, o que não pára de se transformar: o projecto da Escola da Ponte está sempre incompleto, sempre a recomeçar.

Vejamos uma síntese das grandes etapas.

	Problemas identificados	Dispositivos introduzidos
1 9 7 6 / 1 9 8 0	<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; contactos com os pais; comissão de pais; parcerias; associação de pais; plenário de alunos;</p> <p>Registos 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>
1 9 8 0 / 1 9 8 4	<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>Assembleia de alunos; convocatórias; Actas; relatório; manifesto; listagem de direitos e deveres; cartaz dos aniversários; registo de presenças; pedido de palavra; <i>perdidos e achados</i>; plano quinzenal; ficha de avaliação formativa; <i>preciso de ajuda</i>; registo de disponibilidade; <i>livro da vida</i>; <i>acho bem, acho mal</i>; cartaz da correspondência; viveiro do bicho-da-seda; trabalho cooperativo em equipa de professores.</p>
1 9 8 4 / 1 9 9 1	<p>As crianças que chegavam à escola com uma cultura diferente eram desfavorecidas pelo não reconhecimento da sua experiência socio-cultural. Requeriam grande investimento no domínio afectivo 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.</p>	<p>Reuniões de Sábado; trabalho cooperativo em grupo heterogéneo de alunos; grelha de objetivos; caixa dos segredos; plano diário; capa de arquivo dos trabalhos; registo 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 directa estabelecida pelos professores.</p>

1 9 9 1 / 1 9 9 6	<p>Falava-se de <i>dificuldades de aprendizagem</i>. Porque não falar também de dificuldades de ensino?</p> <p>E como poderíamos reforçar uma cultura de cooperação?</p>	<p>Caderno de recados; atendimento diário e tutoriado; debate; ler para os outros; novidades; música ambiente; discussão de um assunto; aula directa solicitada pelos alunos; bibliografias; mapa de responsabilidades; <i>clube dos limpinhos</i></p>
1 9 9 6 / 2 0 0 1	<p>Os iniciadores do projecto aproximavam-se da reforma.</p> <p>Seria necessário assegurar a continuidade e alargamento do projecto.</p> <p>Seria necessário criar uma nova equipa de professores e instituir uma fase de auto-avaliação e de transição.</p>	<p>Agrupamento de escolas; nova equipa de projecto; responsabilidades de grupo; conselho <i>eco-escolas</i>; <i>comissão de ajuda</i>; trabalho de pares (prof.); rede de escolas; trocas de professores entre escolas da rede; rede de escolas ENIS; Rede de computadores; Internet; correio electrónico; páginas na WEB; dispositivos de auto-avaliação.</p>

Uma escola de cidadãos não pode ser uma ilha. Um projecto de escola democrática é um acto colectivo. O sucesso dos alunos depende da solidariedade exercida no seio de equipas educativas, a qual facilita a compreensão e a resolução de problemas comuns. Por isso, os professores têm um papel fundamental no atendimento aos pais. Este atendimento processa-se a qualquer hora de qualquer dia.

A legislação existente obriga a que a matrícula de todas as crianças em idade escolar seja feita na escola da respectiva área de residência. Porém, desde há muitos anos, este critério foi questionado na escola da Ponte. O critério essencial é o do reconhecimento de que os pais dos alunos têm o direito (aliás, inscrito na Constituição da República Portuguesa) de escolher o tipo de projecto educativo que mais convém aos seus filhos.

O acolhimento de crianças que *não tiveram lugar* em outras escolas é muito frequente. Porém, se esta prática é positiva, tem como consequência uma concentração excessiva de crianças *com necessidades especiais* numa só escola, desresponsabilizando outras escolas. Neste aspecto, a desejável coordenação entre instituições provoca um efeito perverso de substituição.

Em 1998, os professores e os pais, com o apoio de uma cooperativa, iniciaram novo projecto, desta vez no sentido da criação de estruturas que assegurassem uma

transição à vida adulta propiciadora da realização pessoal e social dos jovens *especiais*, que completavam a escolaridade e ficavam entregues a si próprios e à família, sem quaisquer perspectivas de integração social. Após alguns anos de estudo, após inúmeras reuniões com técnicos da *educação especial*, representantes da DREN, centro de emprego, empresas, associações locais, etc., apenas restava esperar que a escola EB 2,3 iniciasse o projecto, dado que as disposições normativas em vigor não permitem que as escolas do 1º ciclo desenvolvam projectos desta natureza. As expectativas saíram frustradas. Para que a sequencialidade entre ciclos se cumprisse e os projectos iniciados não cessassem, em estreita colaboração com os professores e a associação de pais, bem como com o apoio e aval da DREN, o Ministério da Educação decidiu-se pela transformação da escola de 1º ciclo numa escola básica integrada (EBI 1, 2, 3 da Ponte), a partir do ano lectivo de 2001/2002.

Também a associação de pais é um interlocutor sempre disponível e um parceiro indispensável. Mas a colaboração dos pais não se restringe às actividades promovidas pela sua associação. No início de cada ano, todos os encarregados de educação participam num encontro de apresentação do Plano Anual. Mensalmente, ao sábado de tarde, os projectos são avaliados com o seu contributo. E há sempre um professor disponível para o atendimento diário, se algum pai o solicita.

Em 1976, os pais organizaram-se em associação (*cf.* actas de 1980). Começaram por reivindicar a construção de um novo edifício escolar, pois, há mais de vinte anos, a escola situava-se junto de uma lixeira e não dispunha de instalações sanitárias condignas. A associação de pais é hoje um parceiro indispensável. Garante o funcionamento da cantina, a realização de actividades de férias para as crianças, a aquisição de equipamentos essenciais ao desenvolvimento do projecto. Mas é, sobretudo, um interlocutor sempre disponível¹⁶.

Riscos e fragilidades

«Defendo que um número significativo de professores possa ser seleccionado pelas próprias escolas». (Marçal Grilo)

O nosso projecto não é de um professor, é de uma escola, pois só poderemos falar de projecto quando todos os envolvidos forem efectivamente participantes, quando todos se conhecerem entre si e se reconhecerem em objectivos comuns. Há vinte e cinco anos, escrevemos no nosso projecto educativo que os professores estão mais precisados de interrogações que de certezas. Porque não nos deixamos deslumbrar pelas *soluções* encontradas, mantemos despertas muitas dessas interrogações: Será possível conciliar a ideia de uma educação para a (e na) cidadania com o trabalho do professor isolado física

¹⁶ Foi possível ultrapassar e resolver limites reconhecidos em 1976: «As poucas relações existentes prendem-se com comemorações de épocas ou dias festivos, ou o passeio escola» (*cf.* comunicação aos pais - Dez. 96).

e psicologicamente na sua sala de aula, sujeito a uma racionalidade que preside à manutenção de um tipo de organização da escola que limita ou impede o desenvolvimento de culturas de cooperação? Quando nos confrontamos com o insucesso dos nossos alunos, não será preciso ultrapassar a atribuição de culpas ao *sistema*, não será também necessário interpelar arquétipos que enformam a cultura pessoal e profissional dos professores?

Ao cabo de muitos anos, subsistem ainda muitos problemas, mas um destes problemas assume particular relevância. Se não surgir algum impedimento, o agrupamento de escolas em que, voluntariamente, nos integrámos passará a ser uma escola básica integrada, e o projecto abrangerá os nove anos da escolaridade básica, bem como a educação de infância. Perante mais este desafio, a questão central passou a ser a da estabilidade, que, por sua vez, depende das características do subsistema de recrutamento de docentes.

Manifesta-se como inadiável a criação de condições para a estabilidade do corpo docente das nossas escolas, que assegure o desenvolvimento e a sustentabilidade dos seus projectos. Os professores envolvidos em projectos (que não sejam apenas de papel) não procuram a obtenção de privilégios, bem pelo contrário: para viabilizarem a formação de equipas de projecto, muitos professores fizeram opções que acarretaram prejuízos para a sua vida pessoal e profissional. Muitos outros, por via de uma legislação obsoleta, viram ser-lhe negado o direito a participar nos projectos dos seus sonhos, viram a burocracia e as leis aliarem-se aos que *não querem* (e a quem é dado o *direito de não querer...*).

A nossa escola já não está sozinha. Há outros nichos de mudança onde as instituições de formação inicial e contínua de professores poderiam colher importantes contributos e mutuamente beneficiar da colaboração. Os processos de formação na modalidade de estágio de formação contínua, em curso nesta escola desde há dois anos são disso prova.

Mas, em muitos casos, o carácter vitalício das colocações agiu como óbice à mudança, por permitir a certos professores *vitalícios* a recusa da cooperação com os que buscavam novos e melhores caminhos para os descaminhos da Educação. Do *observatório* da Ponte, vimos o trabalho de equipas de professores construído ao longo de muitos anos ser destruído em escassos dias por outros que, por não estarem atentos à necessidade de re-elaboração da sua cultura pessoal e profissional, se mantinham cativos de uma cultura de funcionário público.

A transição entre equipas de professores, que se processou na Ponte entre os anos de 1996 e 2001, só foi possível porque os novos professores foram colocados na escola em regime de destacamento e por deliberação própria, sabendo que projecto estavam a tomar nas suas mãos. Só deste modo foi possível não desperdiçar vinte anos de um trabalho considerado inovador, o que poderia ter sucedido aquando da aposentação dos seus primeiros autores.

Bastaria esse facto para que se repensasse as características do actual sistema de colocações. Urge instituir outras vias de concurso e colocação, uma das quais permita que a selecção dos candidatos seja feita em função da sua adesão a um projecto. E a estabilidade requerida por verdadeiros projectos poderia ser garantida pelo carácter plurianual (talvez por um período de três ou quatro anos) das colocações e por uma efectiva avaliação de desempenho dos professores.

Os nichos de inovação e mudança, construídos à custa da dedicação e sacrifício, vão permanecer dependentes de precários destacamentos? As escolas continuarão expostas às vicissitudes de concursos de colocação *aleatória*?

Este é um dos riscos que este projecto corre. Outro risco advém das fragilidades da formação (inicial e não-inicial) que ainda se faz.

Que conhecimentos consistentes possuem os professores, nomeadamente, no domínio das ciências da educação, que lhes permitam reinterpretar e integrar criticamente *novas propostas*? Os contributos das ciências da educação não lograram ainda ultrapassar o nível de um discurso retórico e teoricamente redundante para penetrar nas escolas e influenciar significativamente as suas culturas. A ideia de que o ensino não passa de um ofício artesanal para o qual basta *ter uma licenciatura* produz efeitos arrasadores. Tendem a ser ignorados os efeitos secundários das práticas tradicionais, tão injustas como inadequadas, tão avessas às transformações sociais como geradoras de exclusão escolar e social.

Sabemos que o trabalho dos professores poderá melhorar se lhes forem proporcionadas melhores ferramentas, que uma maior autonomia e investimentos pecuniários poderão contribuir para o incremento da qualidade do serviço prestado pelas escolas. Porém, não é seguro que mais dinheiro, mais materiais, por si, solucionem todos os problemas de que o sistema enferma. Poderá até acontecer o contrário.

Se os novos professores não dispõem de instrumentos que lhes permitam analisar os quadros conceptuais subjacentes às propostas que a Escola da Ponte (e outras) lhes apresenta, que razões os levarão a aderir e a desenvolver tais propostas?

A maior parte dos formadores (da formação inicial ou não-inicial) recorre a modelos de ensino em tudo contrários aos modelos teóricos que transmitem. Como conceber, então, uma ideia de mudança assente sobre uma formação acrítica e contaminada pelo academismo? Isomorficamente, os formandos reproduzem os mesmos modelos de ensino, apesar e contra os modelos teóricos que lhes foram transmitidos. «*Há tendências claras para a ‘escolarização’ e para a ‘academização’ dos programas de formação de professores (...) apesar da retórica do ‘professor reflexivo’.*»¹⁷ Como conceber, então, uma ideia de mudança, na ausência de uma dimensão reflexiva e praxeológica da formação?

Já em 1987, a Comissão de Reforma do Sistema Educativo chamava a atenção para a necessária revisão das práticas de formação de professores: «*Quanto aos docentes, o problema que se põe é o da sua formação. É necessário e, em muitos casos, urgente desenvolver processos de reajustamento profissional a novos objectivos e novas tarefas*»¹⁸. Mas, a avaliar pelo desempenho dos professores recém-integrados na carreira, a formação inicial continua a manifestar incapacidade para obstar ao choque do real. O professor recém-formado é atirado, sem recursos, para o isolamento de uma sala que tem dentro um grupo de crianças. Os primeiros dias são decisivos para a instalação de rotinas que resolvem a crise inicial. O professor evoca modelos da sua experiência como aluno: passa a exercer um apertado controlo e uma estruturação de trabalho que anula qualquer exercício de autonomia discente anulando a sua própria autonomia;

¹⁷Nóvoa, A. (1999). *Os professores na viragem do milénio*

¹⁸CNE (1990). *Pareceres e Recomendações 88/89*, II volume: 440

recorre ao manual que anula o professor; utiliza testes que anulam qualquer resquício de avaliação *alinhada* com a aprendizagem e a diversificação de processos; procura créditos que anulam a procura da formação necessária. A passagem do tempo na ausência de um projecto educativo e o exemplo dos colegas asseguram a sedimentação do isolamento, do improvisado e do primado da racionalidade instrumental.

É consagrado na introdução a todos os *novos programas* e no quadro de tentativas de reorganização curricular um conjunto de princípios gerais orientadores do processo de ensino-aprendizagem, sem que, entretanto, algo tenha sido realizado ao nível da formação contínua de professores para os viabilizar. Na introdução da reforma curricular de 1989, é lançado o mais vasto programa de formação de professores até hoje promovido pelo Ministério da Educação. Mas repetir-se-ia o cenário descrito por Ana Benavente, já em 1980 e a propósito da formação para os então *novos programas*: «*os objetivos dos novos programas não foram cabalmente entendidos por muitos professores, e as reciclagens, que se propunham informar/formar limitaram-se em geral a meros cursos de iniciação à leitura dos programas, deixando os professores sem os instrumentos pedagógicos adequados à sua concretização.*»¹⁹

As modalidades de formação mais ajustadas às necessidades dos professores a envolver no projecto parece serem as mais intensamente ligadas às práticas e, entre estas, o círculo de estudo e o estágio de formação contínua. Desde 1978, o círculo de estudo foi o suporte das mudanças operadas na Ponte. Nos dois últimos anos, a experiência do estágio de formação contínua permitiu a criação de redes de colaboração entre professores e escolas.

Disseminar ou contaminar?

Nos últimos anos, a Escola da Ponte recebeu muitos milhares de visitantes, foi objecto de múltiplas investigações, matéria para teses, artigos e livros. Cremos que se tendeu, até, para alguma *mitificação*. Felizmente, ainda não é possível *clonar* projectos. A validade da experiência da Ponte deve, pois, ser relativizada. Houve factores de emergência decorrentes de um contexto específico e que não poderiam ser replicados. O que possa ser *transferível* tem mais a ver com o *espírito e a gramática* do projecto. A Escola da Ponte apenas mostrou que há utopias realizáveis.

Para além da abertura da escola aos visitantes e da integração da formação contínua no quotidiano dos professores e alunos, a divulgação do projecto ocorreu sob a forma de comunicações e publicações.

A Ponte é, como qualquer outro, um lugar de chegar, de ficar e de partir. Um lugar onde deliberada e intencionalmente se chega para (com outros!) fazer crianças mais felizes. Um lugar de onde uns partem para levar sementes de sonho para outros lugares. Um lugar de onde outros partem, discretamente, para deixar que o sonho prossiga. No belo exercício de sensibilidade que dá pelo nome de *Tudo sobre a minha mãe*, um dos personagens diz, a certo passo do filme, que «*somos tão mais autênticos quanto mais nos parecermos com o que sonhamos*».

¹⁹Benavente, A. e A. Correia (1980). *Os obstáculos ao sucesso na escola primária*. Lisboa: IED, 82

Obras que contêm referências à Escola da Ponte:

- GEP/ME (1988). *Da diversidade de contextos à diversidade de iniciativas*. Lisboa: ME.
- IIE/ME (1990). *Educar Inovando, Inovar Educando*. Lisboa, 1990 (pp.81-82).
- LEITE, C. et al (1993). *Avaliar a Avaliação*. Porto: Ed. ASA.
- TRINDADE, R. (1998). *As Escolas do Ensino Básico como Espaços de Formação Pessoal e Social*. Porto: Porto Editora.
- ARAÚJO, D. (1999). *Encontro Entre Margens: Um olhar sobre uma escola na sua relação com a comunidade*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação na especialidade de educação e diversidade cultural. Porto: FPCE-UP
- COCHITO, I. (1999). *Representações e práticas de autonomia e cooperação na sala de aula: um estudo de professores e alunos do 1º ciclo*. Tese de Mestrado em Educação Intercultural. Lisboa: Universidade Católica
- MACHADO, M. (1999). *A Comunicação na Escola*. Braga: IEC-UM
- FRANCO, J. et al (1999). *Experiências Inovadoras no Ensino*. Lisboa: IIE-ME.
- DEB-ME (1999). *Fórum Escolas, Diversidade, Currículo*. Lisboa: ME, pp. 251-254
- PACHECO, J. (2000). *Quando eu for grande quero ir à Primavera*. Porto: Profedições,
- ALVES, R. et al (2001). *A escola com que sempre sonhei*. Porto: Ed. ASA,
- DIAS, P. et al (2001). *Actas da Segunda Conferência Internacional das TIC em Educação*. Braga: Universidade do Minho
- VIEIRA, Vergílio (2001). *As palavras são como as cerejas*. Porto: Campo de letras

Jornais e revistas (Artigos publicados, a partir de 1978):

NOESIS	Rumos	Primeiro de Janeiro
Entre-Margens	Boletim “Projecto”	Comércio do Porto
O Professor	Correio Pedagógico	O Público
FORMA	a Página da educação	Visão
Espiral	Território Educativo	etc.
Educação	Jornal de Notícias	

O projecto foi ainda objecto de divulgação, sob a forma de reportagem, na televisão, na rádio, e em sites educativos, na Internet.

Vila das Aves, Junho de 2001

Manifesto de apoio à Escola da Ponte

Ao longo dos últimos 25 anos, apesar das sucessivas (e falhadas) reformas, um colectivo de professores, com os alunos e os pais, desenvolveu, na Escola Primária nº1 da Ponte – Vila das Aves, um projecto educativo ímpar, reconhecido a nível nacional e internacional. Esse reconhecimento traduziu-se, a nível institucional, pela conversão da Escola da Ponte, em Agosto de 2001, numa Escola Básica Integrada, alargando-se o âmbito do projecto a um percurso escolar, integrado e coerente, de nove anos. A sobrevivência deste projecto, por *acção* e por *omissão* do Ministério da Educação, está ameaçada. A sua extinção representaria um empobrecimento inaceitável do nosso património educativo, sem que haja, da parte do Ministério, qualquer razão plausível dos pontos de vista científico, pedagógico ou de política educativa.

Há razões para apoiar a Escola da Ponte

A criação da Escola Básica Integrada não representou uma resposta a problemas de oferta educativa local nem de racionalização da rede escolar, mas tão-só o reconhecimento da singularidade e da riqueza pedagógicas deste projecto. Com efeito, a Escola da Ponte tem-se afirmado como uma *escola diferente* em que a originalidade das soluções (não há *anos de escolaridade* nem *turmas*, os espaços são *polivalentes* e os professores não se queixam da falta de condições para *dar o programa*) se combina com o sucesso escolar e educativo das crianças e o envolvimento das famílias.

Nesta escola, os alunos são tratados como crianças que *aprendem a ser gente*, com base na construção da sua progressiva autonomia para gerir tempos e espaços, planear actividades, gerir a informação, participar na sua avaliação, exercer os direitos de cidadania. Nesta escola, tem vindo a ser construída uma resposta pedagogicamente coerente, e eficaz, para lidar com a heterogeneidade do público escolar. É exemplar o modo como, nesta escola, são integrados e resolvidos os problemas dos chamados *alunos difíceis* ou com *necessidades especiais*.

O modo original de organizar o trabalho escolar dos alunos tem a sua contrapartida num modo, igualmente original, de organizar o trabalho dos professores. É particularmente estimulante a maneira como se reequacionou a articulação entre trabalho *individual* e *colectivo* e entre *generalismo* e *especialização*, com base num colectivo de professores que constroem e exercem uma autonomia não outorgada e que não admite tutelas.

A Escola da Ponte não pede a Lua!

Desde há muitos meses que os professores, a associação de pais e a direcção da escola vêm solicitando ao Ministério que cumpra os *compromissos assumidos* e assegure as condições mínimas para viabilizar a continuidade deste projecto de nove anos de escolaridade.

As suas *exigências* traduzem-se em solicitar:

- Ao Ministério que celebre com a escola um contrato de autonomia que viabilize o seu projecto educativo;
- A constituição de uma equipa, permanente, de acompanhamento e avaliação do projecto;
- A disponibilização de instalações adequadas;
- A adequada estabilização do corpo docente;
- A libertação da Associação de Pais da Escola da responsabilidade dos encargos com a utilização do Ginásio;
- A alteração da actual designação da escola para *Escola Básica Integrada da Ponte*.

O Ministério da Educação faz o contrário do que diz

A retórica política da actual equipa ministerial tem enfatizado, como orientação central, o prémio ao mérito. A Escola da Ponte tem-se notabilizado pelos resultados obtidos pelos seus alunos nas provas de aferição à escala nacional. Neste caso, o mérito, em vez de premiado, é penalizado. O Ministério tem afirmado pretender favorecer o protagonismo das famílias, mas, neste caso, procede contra a sua vontade expressa. O Ministério afirma pretender a responsabilização das escolas através dos seus resultados, mas, neste caso, ignora-os e mostra-se incapaz de materializar um contrato de autonomia, previsto na lei. O Ministério apregoa o rigor na avaliação, mas, neste caso, ignora as conclusões e recomendações da comissão de avaliação externa, por si designada.

O Ministério pretende negar a esta Escola Básica Integrada o cumprimento de competências que lhe são inerentes (promover uma escolaridade de nove anos) quando, paralelamente, impõe a constituição *à força* de agrupamentos verticais que integram todos os ciclos do ensino básico.

Os professores da Ponte têm razão!

Os professores não aceitam a perversão do seu projecto e, por isso, recusam dar-lhe continuidade, nos termos que o Ministério pretende impor. Achamos que os professores têm razão e, como eles, perguntamos se *«é este o prémio que o Ministério da Educação reserva para as escolas de qualidade»*.

Como professores e educadores, estamos preocupados com o futuro do projecto da Ponte. Mas estamos, sobretudo, solidários com a comunidade educativa da escola e, em particular, com o grupo de professores que teimam em ser autónomos, criativos e donos da sua profissão, sem para isso pedirem prévia autorização.

Fazendo nossas as palavras da Associação de Pais da Escola da Ponte, consideramos que *«seria um absurdo que, por um capricho de governantes, sempre transitórios, este projecto se extinguisse, ao fim de 27 anos»*. É algo que não podemos aceitar e a todos envergonharia.

Abílio Amiguinho; Angelina Carvalho; Ariana Cosme; Assunção Neves; Augusto Santos Silva; Eduarda Dionísio; Eduarda Neves; Filomena Matos; Francisco Pacheco; Isabel Menezes; João Barroso; João Pedro da Ponte; José Alberto Correia; Licínio Lima; Luiza Cortesão; Manuel Matos; Manuel Porfírio; Manuel Sarmento; Maria José Casa Nova; Maria José Martins; Matias Alves; Milice Ribeiro; Pedro Bacelar de Vasconcelos; Rui Canário; Rui d’Espiney; Rui Trindade; Steve Stoer.

(Documento divulgado publicamente em 15 de Setembro de 2003)

Tornar mais pública a escola pública

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.

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 a escola pública e qual o papel que o estado deve assumir com esse fim.

Manifestar solidariedade para com os 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.

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 e 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.

(Texto de apoio à Sessão Pública realizada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, em 25 de Setembro de 2003)

Cronologia recente

Agosto de 2001

Para tornar possível a extensão do Projecto 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 Projecto 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 Projecto*», 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 lectivo 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.

25 de Agosto de 2003

A escola informa os órgãos de comunicação social de 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 acção*».

2 de Setembro de 2003

Realiza-se, na escola, uma conferência de imprensa, em que 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 projecto*».

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 projecto*». 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 inconsequente* 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 Projecto 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 lectivo, 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

Noticia o jornal *O Público* que, por decisão dos pais, acatada pela direcção 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 matricular 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 projecto 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 actividades 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 activamente na sessão, exprimindo os seus anseios e a sua indignação. Também presente, o Director Regional da Educação do Norte fez, repetidamente, a apologia da «*humildade*».

Nota sobre autores e organizadores

João Barroso é Professor Catedrático da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Doutorado e Agregado em Ciências da Educação pela mesma faculdade, exerce a sua actividade docente e de investigação nos domínios da Política e da Administração Educacionais. É autor de diversos livros, artigos e outras publicações nesta especialidade, nomeadamente, *Os Liceus. Organização Pedagógica e Administração (1836-1960)*, editado em 1995, pela Fundação Calouste Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica. Esta obra ganhou o Prémio Rui Grácio, atribuído em 1996 pela Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e Fundação Calouste Gulbenkian. Coordenou recentemente a edição do livro *A escola pública: regulação, desregulação, privatização*, publicado em 2003 pelas Edições ASA.

Maria Emília Brederode Santos é especialista em Ciências da Educação e exerce actualmente funções no Conselho Nacional de Educação. Representa também o Min. da Educação na Comissão Nacional para a Educação em Direitos Humanos. De 1997 a 2002, presidiu ao Instituto de Inovação Educacional, promovendo e apoiando projectos educativos inovadores, designadamente com raízes nas próprias escolas. Foi, durante 10 anos, assessora pedagógica na RTP no departamento de programas infantis e juvenis tendo sido autora ou co-autora de vários programas (*Jardim da Celeste, Poemas Pintados*, etc.). Foi também directora pedagógica da série televisiva *Rua Sésamo* e directora da revista com o mesmo nome. Sobre essas experiências escreveu vários artigos e o livro *Aprender com a Televisão - o Segredo da Rua Sésamo* que recebeu o 1º prémio da Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação e que foi traduzido para inglês pela Children's Television Workshop. Estudou em Lisboa (Faculdade de Letras, Universidade Clássica), Genebra (Institut de Psychologie et des Sciences de l'Education da Universidade de Genève) e Boston (Social Analysis of Education, Boston University) de cuja Alumni Association recebeu um prémio em 1994.

Rui Canário é licenciado em História pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa e doutorado em Ciências da Educação pela Universidade de Bordéus II. Foi professor efectivo do 2º ciclo do Ensino Básico e, mais tarde, professor e presidente do Conselho Científico da Escola Superior de Educação de Portalegre, onde fundou e dirigiu a revista *Aprender*. Desde 1991, é professor na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, onde lecciona e investiga nas áreas de Formação de Adultos e Sociologia da Educação. É sócio-fundador e presidente do Conselho Científico do Instituto das Comunidades Educativas (ICE). É autor de obras

diversas, entre as quais *Educação de Adultos: Um Campo e uma Problemática e Escola e Exclusão Social*.

Ariana Cosme concluiu, em 1981, o curso de Professora do Ensino Primário na Escola do Magistério Primário do Porto, tendo obtido a licenciatura em Ciências da Educação, onde prepara o doutoramento em Ciências da Educação. É Assistente Convidada do Grupo de Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, onde integra o Conselho Directivo e coordena o Gabinete da Educação Contínua desta instituição, sendo membro, ainda, do Centro de Investigação e Intervenção Educativas da referida Faculdade. É autora de diversas obras e artigos que se debruçam, em geral, quer sobre a organização pedagógica e curricular do Ensino Básico, quer, em particular, sobre a profissão docente neste ciclo de escolaridade. É colaboradora permanente do mensário *a Página da educação*.

Fernando Ilídio Ferreira é docente e investigador do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, desde 1994, onde concluiu o doutoramento com uma tese intitulada *O Estudo do Local em Educação*. Iniciou a actividade docente no Ensino Primário, em 1984, continuando hoje interessado neste nível de ensino enquanto investigador e docente na Licenciatura em Ensino Básico. Tem desenvolvido projectos de investigação em áreas como a formação, as políticas sociais e educativas e o desenvolvimento local. Entre os livros e artigos de que é autor ou co-autor, incluem-se títulos como *Dinâmicas Locais de Formação, Tradição e Mudança na Escola Rural, A Construção Social das Comunidades Educativas e Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*.

Filomena Matos é professora efectiva do Ensino Básico e, nessa qualidade, exerceu funções docentes e de gestão em várias escolas. É licenciada em Filologia Germânica pela Universidade de Lisboa (1974) e realizou um Curso de Especialização em Administração Escolar na Escola Superior de Educação do Porto (1990). Entre 1993 e 2002, exerceu funções profissionais, sucessivamente, no Conselho Coordenador da Formação Contínua de Professores, no Instituto de Inovação Educacional (IIE) e no Instituto Nacional de Formação de Professores (INAFOP). No Instituto de Inovação Educacional, no exercício de funções de coordenação e gestão do Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação (SIQE) e do Programa Boa Esperança/Boas Práticas, conheceu, acompanhou e apoiou o desenvolvimento e difusão do projecto educativo da Escola da Ponte. É autora de livros escolares na área do ensino do inglês para o 2º ciclo do Ensino Básico.

Isabel Menezes é licenciada e doutorada em Psicologia pela Universidade do Porto, onde é Professora Associada no domínio das Ciências da Educação. As suas áreas de docência incluem a intervenção comunitária, a psicologia da educação e do desenvolvimento de jovens e de adultos, na formação inicial e pós-graduada de professores, psicólogos e educadores. Coordenou o Programa Boa Esperança/Boas Práticas na Região Norte e o Estudo Internacional de Educação Cívica. Tem dirigido

projectos de investigação no domínio da Educação para a Cidadania e da Psicologia Política.

António Nóvoa é Professor Catedrático da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e vice-reitor da Universidade de Lisboa. Doutorado em Ciências da Educação na Universidade de Genebra exerce a sua actividade docente e de investigação nos domínios da História da Educação e da Educação Comparada. Autor de mais de uma centena de trabalhos científicos na área da educação – em particular sobre temáticas da profissão docente, da história da educação e da educação comparada – publicados em diversos países, tendo coordenado recentemente a edição dos livros *Liceus de Portugal* e *Dicionário de Educadores Portugueses*, publicados pelas Edições ASA em 2003. Foi consultor do Presidente da República, para a educação (1996-1999).

José Pacheco iniciou a sua carreira docente no Ensino Básico, em 1972, e é professor da Escola da Ponte, em Vila das Aves desde 1976. Ao longo deste período, com uma equipa de professores, foi o principal impulsionador e animador do projecto *Fazer a Ponte*. É licenciado em Ciências da Educação e Mestre em Educação da Criança pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Foi membro do Conselho Nacional da Educação (1999-2002). Foi investigador do Instituto Paulo Freire (2002-2004). É autor de várias publicações no campo da pedagogia, nomeadamente dos livros *Quando for grande, quero ir à Primavera* (2001) e *Sozinhos na Escola* (2003).

Manuel Jacinto Sarmento é Professor Associado no Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. Doutorado em Estudos da Criança, é autor de numerosos livros e artigos científicos em Ciências da Educação e em Sociologia da Infância, área em que tem vindo a dedicar, nos últimos anos, o seu trabalho científico e em que se destaca a obra *Lógicas de acção nas escolas*. É director do Mestrado em Sociologia da Infância e Coordenador do Centro de Documentação e Informação sobre a Criança (CEDIC) da Universidade do Minho.

Rui Trindade concluiu, em 1979, o curso de Professor do Ensino Primário na Escola do Magistério Primário do Porto, tendo obtido a licenciatura em Psicologia da Educação – Área do Desenvolvimento e da Educação da Criança e o mestrado em Ciências da Educação – Área Educação da Criança na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, onde apresentou a tese de doutoramento em Ciências da Educação. É Assistente do Grupo de Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, sendo membro do Centro de Investigação e Intervenção Educativas da referida Faculdade. É autor de diversas obras e artigos que abordam, sobretudo, o Ensino Básico, em geral, e os processos de mediação pedagógica, em particular. É colaborador permanente do mensário *a Página da educação*.

Teresa Vasconcelos é Professora Coordenadora na Escola Superior de Educação de Lisboa. Tem como formação de base o bacharelato em educação de infância (1970). Fez uma pós-graduação em psico-pedagogia (Madrid, 1973) e um mestrado em Ciências da Educação com uma especialização em supervisão pedagógica (Nova Iorque, Julho 1987). Doutorou-se em Ciências da Educação pela Universidade de Illinois em Urbana-Champaign, Estados Unidos (Setembro de 1994), com uma especialização em educação pré-escolar e elementar. Exerceu funções docentes na Universidade de Illinois em Urbana-Champaign, EU (1992-94). Tem desenvolvido amplas actividades no âmbito da formação inicial e contínua de educadores e professores e tem colaborado em diversos projectos de inovação e dinamização pedagógica, na Educação de Adultos e na conscientização de mulheres (Graal, 1975-83), com crianças e famílias em risco (South Bronx, Nova Iorque, 1984-87). Foi Directora do Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação (1996 a 1999). É autora e editora de várias publicações, salientando-se os livros *Ao Redor da Mesa Grande: Prática Educativa de Ana* (Porto Editora, 1997), *Educação de Infância em Portugal – Situação e contextos numa perspectiva de promoção da equidade e combate à exclusão* (CNE, 2003) Em Dezembro de 1999 foi agraciada pelo Sr. Presidente da República com o Grau de Grande-Oficial da Ordem da Instrução Pública.