

Escola da Ponte prova ser possível inovar a partir de uma equipe de professores, a partir da escola, dos seus atores e parceiros. Diz-nos ser possível concretizar uma práxis formativa transformadora, no chão da escola, integrando ação e reflexão. E que é possível uma escola pública diferente, que *desnaturaliza* algumas características da escola tradicional e quer tem em conta mudanças económicas, políticas e tecnológicas, enquanto reforça e desenvolve democracia.

Ao longo de quarenta 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 (planejado quinzenalmente), ao modo (trabalho de pesquisa, predominantemente), à participação dos alunos no planeamento das aprendizagens e na vida social da escola e comunidade, bem como a maior autonomia. Os resultados obtidos pelos alunos da Escola da Ponte nas provas nacionais e patentes em relatórios de avaliação externa demonstram que as alterações introduzidas se traduziram em mais e melhores aprendizagens. Estes resultados são tanto mais admiráveis pelo fato de a Ponte acolher elevado número de crianças consideradas com necessidades educativas especiais rejeitadas por outras 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 planejar o funcionamento dos sistemas escolares. A criação de agências especializadas na promoção de inovações, o desenvolvimento da pesquisa *aplicada* e o crescente domínio do saber técnico-científico reforçaram os mecanismos de tute-



REVISTA GALEGA
DE EDUCAÇÃO
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 74-81

Professor da Escola da Ponte

jpacheco.1951@gmail.com

la 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, apresentadas como intrinsecamente *resistentes à inovação*. A obrigação imposta às escolas de serem *inovadoras* colocou-as numa situação de constrangimento, pois se mostra impossível ser criativo, por imposição externa... Na Ponte, desenvolveu-se uma experiência ímpar, marcada por um percurso complexo, enquanto, 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. E, se, há quatro décadas, a Ponte operou, com êxito, uma ruptura com o paradigma de educação tradicional, a esmagadora da maioria das escolas portuguesas mantém-se cativa de velhos rituais. Na Ponte, fala-se pouco de autonomia, mas ela é efetivamente exercida, construída desde há muito tempo, uma autonomia não outorgada, nem tutelada. Em contrapartida, a autonomia decretada pelo Ministério de Educação desencadeou (por boas ou más razões) um sentimento defensivo e de rejeição pelos professores.

Os 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 ação, é pertinente distinguir: corresponde a 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 refratários a mudanças. O cerne estruturante da escola é a organização dos alunos em classes homogéneas, objeto 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 seu

poder de atração, 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 ação coletiva 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 gozam de autonomia, em vez de ser reativo 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-aprendiz) 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 interação.

Na Escola da Ponte não foram erguidos muros nos lugares em que os arquitetos derrubaram as paredes. A arquitetura também desempenha um importante papel na concretização dos objetivos do projeto. 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 *práxis* sociais de integração do meio na escola e da escola na vida, aliando o saber ao saber fazer.

Não há *salas de aula*, nem *aulas*. Um espaço de aprendizagem pode, no início de um dia, acolher um trabalho de grupo; pode servir a expressão dramática, a meio da manhã; no fim do dia, pode receber as crianças que vão participar num *debate*. Num mesmo dia, o polivalente pode ser um espaço de cantina, de assembleia, de expressão plástica, 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* leem 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, seleção 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 o planeamento de atividades, bem como 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 núcleo verifica-se quando a criança revela competências de auto planeamento e avaliação, de pesquisa e de trabalho em pequeno e grande grupo. Aos primeiros planeamentos elaborados pelos tutores e mediadores, sucedem-se esboços de planejam em todos alunos, que se vão a perfeccionando, até atingir a capacidade de previsão da gestão equilibrada dos tempos e dos espaços de aprendizagem.

A *transição* —onde algumas crianças permanecem apenas o tempo necessário para reconstruírem os itinerários e autoestima— também dispõe de um recanto para que as crianças se possam reencontrar consigo e com os outros. Todos os anos, chegam à Ponte crianças vindas de outras escolas. Vêm acompanhadas de relatórios elaborados por psicólogos, médicos, pedopsiquiatras... Estas crianças precisam de um tempo de adaptação e de um tipo de atenção que lhes facultem 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. Pela aproximação a um contexto de cariz mais afetivo, mais condicente com a vida em família, embora exequível no contexto institucional, se minimiza os efeitos da transição para a vida escolar e se oferece as con-

dições de estabilidade para um crescimento equilibrado.

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 arquitetônicas 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 fraturas na organização do trabalho escolar. 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 *aboliu* 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 dos ciclos de estudos.

Esta excepcional abertura das condições de organização do trabalho escolar poderia ser geradora do caos e permitiria acolher qualquer tipo de projeto. 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 projeto singular de educação, em que se procura estabelecer a coerência entre as vertentes cultural e socializadora da educação. 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.

Ao estabelecer uma clara e definitiva ruptura com a organização em classe, esta escola assumiu, em concreto, a tarefa de encontrar 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 projeto.

No domínio das relações interpessoais e do equilíbrio afetivo 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 letivo. 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 afetivamente os alunos. O *debate* é um dispositivo de tra-

balho coletivo 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, exceto 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 letivo. E serve, entre outros, para preparar projetos, resolver conflitos, estudar os relatórios das *Responsabilidades*...

A organização de meios e a gestão do bem-estar são de responsabilidade coletiva, de acordo com categorias de tarefas a que se dá o nome de *Grupos de Responsabilidades*. 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 afetivo 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*.

Na perspectiva de uma gradual e sustentada passagem para um contexto de *inclusão*, foi-se esbatendo um 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 plenamente inclusiva*, a Ponte tende para a *inclusão* e, nes-

te sentido, o trabalho em grupo heterogéneo assume papel preponderante.

Todo o planeamento se subordina às necessidades a suprir e ao *quadro de objetivos*. Trata-se de uma lista completa de conteúdos, ou expectativas de aprendizagem descodificados, transcritos em linguagem acessível a todos. 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 se subordina, 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 ações subsequentes.

A avaliação das aprendizagens é feita quando o aluno se sente preparado para o efeito e deseja partilhar conhecimento. Cada aluno comunica o que aprendeu e faz prova de aprendizagem quando sente que é capaz. Por vezes, comunica a outros, durante um *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 objetivos, recorre à ajuda do grupo ou pede uma *aula direta* a um professor *especialista*. A *aula direta* 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 tecnologias de informação e comunicação e os *textos da quinzena*, sendo a pesquisa orientada por tópicos e pelo apoio metodológico dos professores. O *jornal da escola* – publicado há mais de quarenta anos – pode ser lido na Internet. Os textos da quinzena (policopiados, ou em livros) são outros veículos de comunicação.

É feliz a criança a quem se permite satisfazer a liberdade de ação 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. 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 aprendiz 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*, 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 nos seus planeamentos a dimensão do projeto coletivo, elaborado

a partir de necessidades sociais da comunidade. Considere-se, ainda, os constrangimentos resultantes do trabalho em grupo heterogêneo, 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 atividades, e perceber-se-á que nada é deixado ao acaso. As crianças agem livremente, integradas em espaços profundamente estruturados. O espaço concedido à gestão da imprevisibilidade, à criatividade, é quase total, não sendo incompatível com uma cultura de esforço, exigência e realização pessoal, de grupo e coletiva. Depois, há o espaço individual dentro de cada grupo, aquele de que cada criança precisa. Daqui resulta que não há dois planeamentos iguais...

Não estando os alunos divididos por turmas, os *professores são professores de todos os alunos* e não estão afetos a um único espaço, a um único grupo de alunos. Existe um vínculo afetivo maior entre determinado grupo de alunos e determinado professor. Contrariamente ao que nos diz o senso comum pedagógico, não há neutralidade na

afetividade. Por essa razão, os professores e os alunos manifestam livremente as suas preferências, sem que isso afete 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 de equipas, para desenvolvimento de projetos ou tarefas pontuais. Nos diversos espaços educativos, nunca está um professor isolado.

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. Do trabalho solitário passou-se ao *trabalho em equipe*. 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. No entanto, esta *especialização* em áreas curriculares específicas processa-se no contexto de uma equipa e não pode ser confundida com a disciplina-rização.

Os professores não precisam preparar aulas, na acepção clássica do termo, porque não há aulas. Preparam-se a si próprios, todos os dias, para responderem a tudo o que for necessário dar resposta. Preparam-se em equipa. A coordenação da equipa é outorgada, anualmente, a um dos seus elementos, o coordenador. Este age como porta voz e representante da equipa.

Decidimos harmonizar a atividade 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 através de in-



tervenções-mediações asseguradas pelos educadores. A ideia de um programa a transmitir a alguém, ao mesmo tempo, num mesmo espaço, do mesmo modo, não faz sentido. Faz sentido a ideia de aprendizagens diversificadas, significativas, ativas, socializadoras e integradoras. Aquilo 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 projeto uma matriz axiológica assente na solidariedade, na responsabilidade e na autonomia.

Na 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. Pretendeu-se centrar a aprendizagem nos interesses, desejos e sonhos, bem comona qualidade da relação pedagógica, e fomentar a prática de pesquisa, sabendo da importância da mediação pedagógica, dado que, a seleção e tratamento de informação não promove, por si só, o acesso ao conhecimento. As crianças desenvolvem estruturas cognitivas num *aprender fazendo* indissociável de um *aprender a aprender*. O aprender está relacionado com fatores emocionais e motivacionais que podem conduzir a um sentimento de realização pessoal. Implicada numa aprendizagem por descoberta,

através da concretização de roteiros de estudo, a criança age como sujeito de aprendizagem.

O professor cuida, ajuda, questiona, provoca situações de autorregulação da aprendizagem, estimula as crianças, confia nas suas potencialidades. A aprendizagem, processo social em que os educandos constroem significados tendo em conta experiências passadas, acontece num tipo de organização, que faculta experiências relevantes e oportunidades de diálogo. 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.

Entre os princípios defendidos no projeto, 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 atuem 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 interes-

ses e expectativas. O princípio da *significação didática* 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 atividades 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.

Há quarenta anos, foram definidos como objetivos: concretizar uma efetiva 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.

Os projetos humanos são atos coletivos, realizados por pessoas frágeis, seres humanos sujeitos a contingências. Para que se mantenham e se aprofundem, é indispensável que todos os intervenientes queiram e façam. Entre o *tempo de estar sozinho* e o *tempo de estar com alguns*, o que permitiu que o projeto 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, as dificuldades de ensinagem geraram interrogações, que conduziram à busca de *soluções*. Os contributos recolhidos foram testados e avaliados. Após experiências cuidadosamente planejadas, algumas das propostas

acabaram por ser recusadas, outras passaram a integrar práticas quotidianas, no contexto de um projeto sempre incompleto, sempre a recomençar, em permanente fase instituinte.

Em 1998, os professores e os pais, com o apoio de uma cooperativa, iniciaram novo projeto, 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 do poder público, centros de emprego, empresas, associações locais etc., as expectativas saíram frustradas. Para que a sequencialidade entre ciclos se cumprisse e os projetos iniciados não cessassem, a “comunidade de aprendizagem” da Ponte conseguiu que o Ministério da Educação transformasse a escola de 1º ciclo numa escola básica integrada (EBI 1, 2, 3 da Ponte), a partir do ano letivo de 2001/2002. E novo impulso foi dado ao projeto, culminando (em 2005) na assinatura do primeiro contrato de autonomia celebrado entre o Estado e uma escola pública.

A associação de pais é um interlocutor sempre disponível e um parceiro indispensável. Mas a colaboração dos pais não se restringe às atividades promovidas pela sua associação. No início de cada ano, todos os encarregados de educação participam num encontro de apresentação do Plano Anual. E há sempre um professor disponível para um atendimento a qualquer hora de qualquer dia, se algum pai o solicita.

O projeto da Ponte não é um projeto de professor, é de uma

escola. Somente poderemos falar de projeto quando todos os envolvidos forem efetivamente participantes, quando todos se conhecerem entre si e se conhecerem em objetivos comuns. Será possível conciliar a ideia de uma educação para a (e na) cidadania com o trabalho do professor isolado física 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?

Após a celebração do contrato de autonomia –a Escola da Ponte talvez seja a única escola pública autônoma no mundo– a escola pode escolher os seus professores. Por concurso universal (todo mundo pode candidatar-se), educadores aderem a um projeto, na correspondência a um perfil de educador coerente com os valores e princípios do projeto. Mas, muitas escolas continuam privadas do exercício de uma autonomia, que lhes permita cumprir os seus projetos. Por outro lado, 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 buscam 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 “professores” que, por não estarem atentos à necessidade de reelaboração da sua cultura pessoal e profissional, se mantinham cativos de uma cultura de funcionário público.

Os contributos das ciências da educação não lograram ainda ultrapassar o nível de um discurso retórico e redundante. Tendem a ser ignorados os efeitos de práticas escolares inadequadas, geradoras de exclusão escolar e social. A maior parte dos formadores (da formação inicial ou não-inicial) recorre a um modelo de ensino em tudo contrário aos modelos teóricos que transmitem. Como conceber, então, uma ideia de mudança assente sobre uma formação acrítica e contaminada pelo academismo? *Há tendências claras para a ‘escolarização’ e para a ‘academização’ dos programas de formação de professores (...) apesar da retórica do ‘professor reflexivo’.*¹ Como conceber, então, uma ideia de mudança, na ausência de uma dimensão reflexiva e praxeológica da formação?

A Escola da Ponte recebe milhares de visitantes, foi objeto de múltiplas pesquisas, teses, relatórios de avaliação externa, assunto de artigos e livros. Cremos que essa visibilidade social tendeu para alguma *mitificação*. Felizmente, ainda não é possível *clonar* projetos e a validade da experiência da Ponte deve, pois, ser relativizada. Houve fatores 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 projeto. A Escola da Ponte apenas mostrou que há utopias realizáveis.

É enquanto efetiva comunidade de aprendizagem que o projeto 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*.

1 Nóvoa, A. (1999). *Os professores na virada do milénio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas*. http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/690/1/21136_1517-9702.pdf

gem como um assunto que lhes diz diretamente 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 atividades autênticas e tarefas quotidianas e significativas, que permitem a produção e partilha de conhecimento, o desenvolvimento de competências, a reflexão coletiva sobre os procedimentos, o exercício crescente de autonomia.

A concepção e desenvolvimento de um projeto educativo é um ato coletivo, tem sentido no quadro de um projeto local de desenvolvimento, consubstanciado numa lógica comunitária e pressupõe ainda uma profunda transformação cultural. Definida a matriz axiológica de um projeto, será conveniente que as escolas elaborem termos de autonomia. Somente poderemos falar de projeto quando todos os envolvidos são efetivamente participantes, se conhecem entre si e se reconhecem em objetivos comuns. Como enfatizam alguns psicólogos de há um século, o desenvolvimento humano ocorre em meio a uma rede de relações sociais, marcadas por um contexto sociocultural específico, é sempre um ato de relação. O aprendente aprende quando tem um projeto de vida, de vida com os outros. Talvez inspirado no provérbio africano, que nos diz *ser necessária uma tribo para educar uma criança*, Lauro de Oliveira Lima escreveu: A expressão “*escola de comunidade*” procura significar o desenquistamento isolacionista da escola tradicional. Escola, no futuro, será um centro comunitário. A escola não se reduzirá a um lugar fixo murado. E até mesmo a integração das novas tecnologias contribuiu humanizar e intensificar a comunicação na comunidade de aprendizagem emergente. Comunidades de aprendizagem



são práxis comunitárias assentes num modelo educacional gerador de desenvolvimento sustentável. Podem assumir a forma de rede social física, ou de rede virtual. Nas palavras do mestre e Lauro, são divisões celulares da macroestrutura em microestruturas federalizadas num conjunto maior, mais complexas, facilitadoras do encontro entre pessoas, espaços-tempos de preservação da unidade da pessoa, em lugar de dividir a pessoa para assegurar a unidade da sociedade.

Vivemos um tempo marcado por uma modernização de racionalidade técnica, burocrática, industrial, numa sociedade da informação caracterizada pelo individualismo. Por essa razão, nas comunidades de aprendizagem, privilegiar-se-á a relação entre pessoas sobre as relações entre instituições, bem como as redes físicas sobre as virtuais. Urge gerar protótipos de comunidades de aprendizagem a partir da escola, embora elas possam ter outras origens. O modelo escolar não é o único modelo de educação e a educação deverá ser pensada mais a partir das

comunidades que serve, do que a partir da instituição, de modo a que os processos de aprendizagem tenham um papel transformador nas sociedades. Neste sentido, será necessário: reconceitualizar as práticas escolares, para que as escolas se assumam como nodos de redes de aprendizagem, erradicar a segmentação cartesiana e o modelo hierárquico de relação.