

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO**

TAÍS OLIVEIRA DE AMORIM DA SILVA

**DESAPRENDENDO A VER: REPRESENTAÇÕES DA LINGUAGEM
DISCENTE NA ESCOLA DA PONTE**

RIO DE JANEIRO

2007

Taís Oliveira de Amorim da Silva

Desaprendendo a ver: Representações da
Linguagem Discente na Escola da Ponte

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Faculdade de Educação da Universidade Federal
do Rio de Janeiro como parte dos requisitos
necessários à obtenção do título de Mestre em
Educação.

Orientador: Prof. Doutor Reuber Gerbassi
Scofano

Rio de Janeiro

2007

Silva, Taís Oliveira de Amorim da
Desaprendendo a ver: Representações da Linguagem Discente
na Escola da Ponte / Taís Oliveira de Amorim da Silva. – 2007.
vii, 145 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) –
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2007.

Orientador: Reuber Gerbassi Scofano

1. Escola da Ponte. 2. Linguagem. – Teses.

I. Scofano, Reuber Gerbassi (Orient.). II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. III. Título.

Taís Oliveira de Amorim da Silva

Desaprendendo a ver: Representações da
Linguagem Discente na Escola da Ponte

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de
Educação da Universidade Federal do Rio de
Janeiro como parte dos requisitos necessários à
obtenção do título de Mestre em Educação

Aprovada em:

Orientador: Prof. Doutor Reuber Gerbassi Scofano – UFRJ

Prof.º. Doutor André Bessadas Penna Firme – UFRJ

Prof. Doutora Mary Therezinha Alexandre Simen Rangel – UFF

Aos educandos da Escola da ponte que, através de um profundo processo de desaprendizagem, re-significam o conceito de escola.

Resumo

Este trabalho tem por objetivo verificar as representações acerca da linguagem dos educandos inseridos no Projeto Fazer a Ponte realizado na Escola Básica de São Tomé de Negrelos, em Portugal, isto é, objetivou-se compreender como os alunos desta Escola atribuem significação às experiências cotidianas. Para que seja possível um maior entendimento do tema é feito um breve resumo histórico baseado nas escolas de inspiração livre que constituem a gênese deste tipo de abordagem pedagógica. A fundamentação histórica desta Escola se dá a partir de um capítulo descritivo responsável pela definição de seus dispositivos principais e ideologia vigente. O procedimento metodológico adotado nesta pesquisa foi a Análise de Conteúdo. Os resultados demonstram fatores de natureza singular e, através deles é possível constatar o impacto deste projeto educativo na constituição da vida dos educandos e a realização pessoal que emerge a partir da sua linguagem.

Palavras-chave: Educação, Linguagem. Escolas de Inspiração Livre e Escola da Ponte.

Abstract

This work aims at verifying some representations about the language of the students inserted in the project “Fazer a Ponte” executed at the Basic School of São Tomé de Negrelos, in Portugal, that is, we aimed to understand how the students of this school attribute signification to daily experiences. For understanding this topic we have made a brief historical summary based upon the schools of free inspiration that constitute the genesis of this educational approach. The school’s historical basements are reported in a descriptive chapter that points out the main devices and validy ideology. The methodological procedure we have adopted in this research is called *Content Analysis*. The results evidence single factors and it is possible with them to verify the impact of this educational project in the students’ life and the personal realization that emerge with their language.

Keywords: Education, Language, Schools of Free Inspiration, ‘Escola da Ponte’.

Agradecimentos especiais cabem nessas primeiras páginas: por um lado, a minha mãe e irmãs, Tanilda, Laís e Tailine, pelo apoio e empenho em um dos momentos em que mais precisei; por outro lado, a meu esposo e filho, Márcio e Thales, pela compreensão em tão longa ausência.

Finalmente, agradeço a meu amigo, Reuber Scofano, por ter marcado profundamente a minha vida: primeiro, despertando em mim, durante o curso de licenciatura, uma magia filosófica, e depois, contando estórias sobre uma escola muito distante. Seu carinho e sabedoria construíram, também, a pessoa que sou.

Agradecimentos

A Deus, antes de tudo, por ter iluminado meus passos até o presente momento;

Aos educadores José Pacheco e Paulo Topa, sonhadores como nós, que, na Escola da Ponte, apoiaram de forma decisiva a elaboração desta pesquisa;

À professora Speranza França da Mata, inspiração e fonte segura em todas as horas;

Aos professores Mary Rangel, André Penna Firme e Jorge França pelo carinho com o qual receberam o convite para compor a banca desta defesa;

*A mim a criança ensinou-me tudo.
Ensinou-me a olhar para as coisas.
Aponta-me para todas as coisas que há nas flores.
Mostra-me como as pedras são engraçadas
quando a gente as tem na mão
e olha devagar para elas.
A Criança Eterna acompanha-me sempre.
A direção de meu olhar é o seu dedo apontando.
O meu ouvido atento alegremente a todos os sons
são as cócegas que ela me faz,
brincando, nas orelhas.
Ela dorme dentro da minha alma
e às vezes acorda de noite
e brinca com os meus sonhos.
Vira uns de perna para o ar
Põe uns em cima dos outros
e bate as palmas sozinha
sorrindo para o meu sono...
A criança nova que habita onde vivo
dá-me uma mão a mim
e a outra a tudo que existe
e assim vamos os três pelo caminho que houver,
saltando e cantando e rindo
e gozando o nosso segredo comum
que é o de saber por toda a parte
que não há mistério no mundo
e que tudo vale a pena.*

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. SEMEANDO A EDUCAÇÃO DE INSPIRAÇÃO LIVRE.....	16
1.1 Leon Tolstói e a Escola de Yasnaia Poliana.....	16
1.2 Janusz Korczak e o Lar das Crianças: A Esperança como Método.....	20
1.3 Neill e a Escola de Summerhill: A Liberdade como Caminho.....	29
2. POR UMA PEDAGOGIA DA INCONSCIÊNCIA: O PENSAMENTO ALVESIANO.....	37
3. UMA ESCOLA ARTESÃ.....	61
3.1 Escola da Ponte: Fundamentação Histórica.....	61
3.2 Por uma “Escola do Olhar”	62
3.3 Os Alicerces da Aprendizagem Ponteana	65
4. METODOLOGIA	90
4.1 Descrição.....	90
4.2 Linguagem e Lingüística.....	93
4.3 Lingüística e Análise de Conteúdo.....	94
4.4 O Processo de Categorização.....	95
4.5 As Categorias de Análise.....	97
4.5.1 Saber Coletivo	97
4.5.2 Responsabilidade Compartilhada	98
4.5.3 Plenitude Discente	99
4.5.4 Cidadania na Vida.....	101
4.5.5 Reconhecimento do Projeto.....	102
4.5.6 Liberdade e Autonomia	104
4.5.7 Senso Crítico	106
5. AS UNIDADES DE SENTIDO	107
5.1 Unidade de Sentido: Saber Coletivo.....	107
5.2 Unidade de Sentido: Responsabilidade Compartilhada.....	109
5.3 Unidade de Sentido: Plenitude Discente.....	110

5.4 Unidade de Sentido: Cidadania na Vida.....	113
5.5 Unidade de Sentido: Reconhecimento do Projeto.....	116
5.6 Unidade de Sentido: Liberdade e Autonomia.....	117
5.7 Unidade de Sentido: Senso Crítico.....	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
BIBLIOGRAFIA.....	125
ANEXOS.....	127

INTRODUÇÃO

Tema profundamente difundido em reuniões políticas em todos o mundo, a educação vem, ao longo dos séculos, buscando caminhos nunca antes percorridos para que, através deles, seja possível elaborar soluções que acabem com o mal que atinge as escolas. Vive-se o ‘século da agonia’ na educação, uma época em que as respostas são buscadas de forma incessante por educadores de todo o planeta.

Em virtude disso, o presente trabalho intitulado **DESAPRENDENDO A VER: REPRESENTAÇÕES DA LINGUAGEM DISCENTE NA ESCOLA DA PONTE** tem como tema uma escola de natureza singular localizada a trinta quilômetros da cidade do Porto, em Portugal. A Escola Básica de São Tomé de Negrelos iniciou seus trabalhos no ano de 1976 e vem, ao longo desses últimos trinta e um anos, tecendo de forma inovadora novos caminhos a serem trilhados por aqueles que já não mais acreditam em uma educação estritamente tradicional, repetitiva. Justifica-se, desta forma, a necessidade de, através de um trabalho de pesquisa, entender um pouco mais sobre as razões que fazem dos alunos desta escola seres dotados de uma essência diferenciadora.

Conhecida em todo mundo pelo nome de Escola da Ponte, a instituição pública de ensino nascida dos sonhos de um educador português denominado José Augusto Pacheco é, sem dúvida, o maior ícone do que resolveu-se denominar neste trabalho “Escolas de Inspiração Livre”, termo este cunhado pelo Professor Doutor Reuber Gerbassi Scofano, em suas aulas na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

A relevância deste trabalho se dá a partir do fato de haver uma necessidade de entender-se as representações que os alunos da Escola da Ponte têm do projeto em que estão inseridos. Desta forma, para responder a esta necessidade, algumas questões são

geradas. São elas: Como as crianças que lá estão entendem a escola? Como o projeto é reconhecido por elas e posto em prática no cotidiano escolar? O saber acontece de forma compartilhada? Os alunos desta escola possuem senso crítico? Como é trabalhada a questão da responsabilidade dos alunos? Eles reconhecem os conceitos de Liberdade e Autonomia e, mais do que isso, exercem tais significações em suas rotinas através do exercício da cidadania?

Três alicerces foram necessários para que a “Educação de Inspiração Livre” acontecesse e, por tal motivo, são descritos no primeiro capítulo deste trabalho intitulado SEMEANDO A EDUCAÇÃO DE INSPIRAÇÃO LIVRE. Este trecho limita-se a tecer considerações a respeito dos pioneiros neste tipo de abordagem e suas respectivas escolas, a saber: Leon Tolstói e a Escola de Yasnaia Poliana, Janusz Korczak e o Lar das Crianças e Alexander S. Neill e a Escola de Summerhill. Embora não seja pretendido pelo capítulo o esgotamento das informações históricas pesquisadas, estas foram, também, descritas.

Intitulado POR UMA PEDAGOGIA DA INCONSCIÊNCIA: O PENSAMENTO ALVESIANO, o segundo capítulo deste trabalho tem por objetivo descrever de forma aproximada algumas concepções defendidas por Rubem Alves e que, de forma concisa, são vividas pelas Escolas de Inspiração Livre estudadas. Justifica-se a escolha deste autor como referencial teórico devido ao fato de haver um profundo engajamento por parte dele nos dilemas que envolvem a educação e, principalmente, pelo fato de o pensamento alvesiano e as escolas citadas possuírem integração contínua e significativa.

O terceiro capítulo, UMA ESCOLA ARTESÃ, pretende fundamentar conceitos acerca do surgimento da escola foco deste trabalho, a Escola da Ponte. Neste capítulo realiza-se uma breve descrição do funcionamento da escola através de seus núcleos:

Iniciação, consolidação e Aprofundamento, de alguns de seus dispositivos, de seu Projeto Educativo e Regulamento Interno.

A Metodologia da Pesquisa utilizada é tema do quarto capítulo deste trabalho. Por ter-se pretendida uma Análise de Conteúdo, utilizou-se como referência Laurence Bardin e seus escritos sobre o processo de categorização de dados. São descritas, também, as categorias encontradas, as unidades de sentido geradas e as falas dos alunos para que seja conferida fidedignidade aos resultados da pesquisa.

Por último, no capítulo Considerações Finais, é tecida um parecer a respeito dos resultados encontrados e a relação entre eles e o que se pretendeu com esta Dissertação de Mestrado.

1. SEMEANDO A EDUCAÇÃO DE INSPIRAÇÃO LIVRE.

1.1 Leon Tolstói e a Escola de Yasnaia Poliana

Tendo como princípio a complexa articulação entre liberdade e responsabilidade, a primeira escola de inspiração livre de que se tem notícia iniciou suas atividades na cidade de Yásnaia Poliana, Rússia, no ano de 1857. Serão entendidas como ‘Escolas de Inspiração Livre’ todas aquelas que constituirão o corpus deste capítulo e que têm em comum o fato de possuírem a liberdade como inspiração norteadora de suas construções. Cabe ainda ressaltar o fato de as elucidações aqui contidas serem referências da obra República de crianças escrita pela Professora Helena Singer em seus estudos na Universidade de São Paulo – USP.

Opondo-se a um método denominado ensino mútuo, que vigorava na Inglaterra em pleno século XVIII e que defendia questões como a competição rigorosa baseada na disciplina militar e a avaliação contínua, esse modelo de escola traz à tona uma série de questões que serão as fundações de toda educação de inspiração livre no mundo.

O semear desta abordagem diferenciada da educação ocorre em Yásnaia Poliana através do nobre Leon Nicolaievitch Tolstói (1828 –1910), pioneiro e o maior incentivador desse tipo de educação singular. O fato de haver um grande movimento de emancipação das escolas que deveriam passar dos domínios da Igreja para os do Estado fez com que a escola de Tolstói fosse fechada em 1860, o que não impediu que ela se tornasse um marco e fonte de inspiração para uma série de experiências que nasceriam séculos mais tarde e outras que ainda estão por vir.

Realizada em uma casa de pedra com apenas cinco cômodos, o pioneirismo de Tolstói tinha como princípio o fato de a liberdade ser a responsável pelo nascimento de regras básicas de convivência. Os alunos, cerca de 40 (de ambos os sexos e em sua maioria

meninos), tinham entre 7 e 13 anos e na escola viviam grande parte de seus dias. A educação fornecida ali era gratuita e, por tal motivo, grande parte do público que procurava pelo ensino dado era formada por filhos de camponeses, o que explica o fato de muitos abandonarem seus estudos ao adquirirem os primeiros contatos com a leitura, a escrita e noções matemáticas elementares.

Planos da semana; quadros de distribuição do tempo, que dificilmente eram seguidos; ausência de castigos e recompensas que, segundo Tolstói, não acrescentam e devem ser dadas pela família; uma disciplina revolucionária que permitia aos alunos se sentarem onde desejassem, incluindo o chão e as janelas e a ausência das tradicionais lições de casa fizeram com que Yásnaia Poliana, apesar de ter um ensino respeitado por toda a comunidade, fosse alvo de questionamentos e críticas profundas em sua época.

As avaliações eram feitas por seus quatro docentes e ocorriam nos fins de tarde. Os alunos cercavam os professores e lhes contavam tudo o que haviam aprendido durante aquele dia. Era uma espécie de ‘balanço do conhecimento adquirido’. Tais avaliações, no início, rendiam notas que, aos poucos, foram se tornando desnecessárias. Para os alunos de Tolstói o que importava era a qualidade da aprendizagem e não a quantidade de questões aprendidas.

As noites e os dias eram vividos em liberdade na escola russa. Passeios com Tolstói e a opção de deixar a escola quando desejassem construíam os dias em Yásnaia Poliana. Já as noites eram destinadas a encontros libertos de quaisquer sistemas, nos quais a leitura, o canto e experiências de física eram os mais requisitados pelos alunos. As ‘atividades noturnas’ possuíam um público representativo e atento.

O fato de não haver divisão entre as classes chama a atenção na escola de Tolstói. Alunos de diversas idades conviviam e através desta convivência diária aprendiam e ensinavam todo o tempo. O interesse era tão presente que as aulas não tinham hora para

acabar chegando até mesmo a durar em torno de sete, caso houvesse interesse por parte dos alunos e professores.

Ler, resolver problemas e aprender a história sagrada eram metas a serem realizadas pelas classes iniciantes. Ao ingressar nas mais complexas, o aluno tinha acesso a disciplinas tais como: ciências naturais, educação religiosa, canto, matemática, desenho geométrico, gramática, caligrafia, redação e história sagrada e da Rússia. Alguns adultos tentavam ingressar nessas classes mais avançadas, porém a adaptação quase sempre não era possível. Tal dificuldade pode ser explicada devido ao fato de esses alunos possuírem experiências em escolas tradicionais e estranharem a abordagem diferenciada que exigia a flexibilidade do educando e, principalmente, o desejo de ousar, de enfrentar e criar o novo. Segundo BARBOSA e BULCÃO (apud Bachelard):

“A escola como lugar de cultura deve exigir que a aprendizagem seja um trabalho do mundo e principalmente sobre si mesmo. São necessários a retificação dos conceitos anteriores, a renovação constante das imagens e o desejo de instaurar o novo. A escola é, pois, um lugar de formação, mas principalmente de deformação e de reforma, no qual o sujeito, em construção permanente, renasce a cada instante como um ser renovado.” (2004, p.74)

De inspiração rousseuniana, a educação dada por Tolstói e seus companheiros visava à felicidade do educando e expelia conceitos como ‘transmissão de saber’; ‘poder docente’ além de não possuir como um de seus fundamentos a preocupação com o fator tempo. Aprender em Yásnaia Poliana deveria ser prazeroso, mesmo que levasse muito, muito tempo.

Inspirando-se nos ideais do socialismo e utilizando-se de recentes descobertas na psicologia infantil, a abordagem de Tolstói deveria ter nos sentidos as suas fundações. Não punir e acreditar que, acima de qualquer ideologia, deve estar a liberdade como único caminho para a satisfação na aprendizagem são os princípios que nortearam esta

experiência e, até hoje, norteiam outras de igual essência. Para Tolstói, que chegou a ser excomungado da Igreja Ortodoxa por suas idéias e influenciou até mesmo Mahatma Ghandi, o ensino ideal é o ensino espontâneo, um ensino que deve ser gerado através do desejo de aprender e não aquele que é imposto ao aluno. Não menosprezar o corpo e através dele buscar conhecer-se um pouco mais também eram questões tidas como bandeiras por Tolstói e por todos aqueles que defendiam seus ideais. Nesse contexto, Rubem Alves traz à tona a discussão que vem permeando os questionamentos humanos desde muito tempo:

“Os textos sagrados dizem que no princípio era o paraíso. Homem e mulher, seus corpos tranqüilamente nus, gozavam da felicidade do olhar do outro. Os olhos do outro eram uma carícia. O Paraíso começa no olhar. Aí houve uma perturbação: um fruto delicioso provocou uma metamorfose malvada – os olhos se transformaram. Homem e mulher começaram um a ter medo do olhar do outro. Tiveram vergonha dos seus próprios corpos. Fizeram precárias tangas de folhas de figueira. Deus teve pena deles. Compreendeu que o Paraíso, pelo poder do mau-olhado, estava definitivamente perdido. O criador lhes deu então, como presente de misericórdia, a permissão para viverem pelo resto dos seus dias se escondendo um do outro. E até lhes fez túnicas com que cobrissem seus corpos. O Paraíso foi perdido e os portões se fecharam. Tudo por causa do olhar.” (1998, p.49)

Ainda hoje as visões do educador russo chocam muitos docentes que ainda acreditam na falsa religiosidade que fez com que os homens repudiassem os próprios corpos para manter distância da culpa que vem atrelada a eles. Por podarem seus alunos, negam a eles descobertas que estão tão próximas de seus olhos e que seriam relevantes veículos de aprendizagem.

1.2 Janusz Korczak e o Lar das Crianças: A Esperança como Método.

“Quando eu era adulto, quanto mais uma coisa me interessava, melhor eu era capaz de falar a respeito. Mas com as crianças talvez seja diferente. Quando um assunto nos importa muito, torna-se difícil falar sobre ele, mesmo quando sabemos a matéria. Como se tivéssemos vergonha, medo de dizer algo que não se deve dizer. Porque tem uma coisa chata na escola: a gente tem de falar cientificamente, para ganhar uma boa nota, em elogio, ou mesmo uma reprimenda, mas nunca do jeito como a gente sente...”(1970, p.40)

Educar pela esperança, pelo amor. Proporcionar uma infância serena, lúdica e, por isso, completa. Talvez estes tenham sido alguns dos muitos desejos de Henryk Goldszmit, um médico judeu que ao tornar-se, segundo o que ainda consideram muitos pensadores, o mais radical educador de todos os tempos marcou de forma enfática toda a história da educação no mundo. O pseudônimo Janusz Korczak, pelo qual é conhecido, foi utilizado pela primeira vez em 1898, quando este ainda era um estudante da 8ª. Série, em homenagem a um herói de romance de sua época.

Idealizador de uma filosofia educacional de cunho marcante, Korczak nasceu na Polônia, em 1878. Filho de nobres, foi totalmente avesso à disciplina imposta a ele que, segundo suas concepções, podava o florescimento da infância e condenava as crianças a uma vida anulada. Por influência do pai, Josef Goldszmit, um conceituado advogado da época e do avô, médico, formou-se em medicina na Universidade de Varsóvia, em 1905. Sua família, profundamente envolvida em atividades comunitárias com círculos progressistas judeus através do Haskale, um movimento iluminista judaico, talvez tenha sido a grande geradora de sentimentos que seriam responsáveis pelo fato de o educador preconizar sempre por soluções extremas e também por toda a sua preocupação com a humanidade e os fins resultantes de sua conduta. Segundo Lewowicki *et al.*:

“ Sua luta contra o mal, a injustiça e a ignorância eram a continuação das ações das gerações precedentes. Há boas razões para acreditar que ele atribuía grande importância à genealogia. Em seus escritos ele freqüentemente expressou a convicção de que os indivíduos notáveis, os ‘bons espíritos da humanidade’, aparecem como resultado de aperfeiçoamento durante muitas gerações” (1998, p.14)

Apenas alguns anos mais tarde foi levado aos caminhos da educação através de uma aristocrata estudante de pedagogia por quem se apaixonou, Stefa Wilczinska. Segundo LEWOWICKI *et al*,

“Embora a medicina possa prevenir doenças, ela não pode tornar melhores as pessoas. Portanto, ele escolheu trabalhar como professor e educador, o que lhe daria maiores oportunidades de influenciar a formação de caracteres e, conseqüentemente, melhorar o ambiente social.” (1998, p.24)

Korczak buscou dignidade e justiça e através da afirmação de seus princípios doou a própria vida há 65 anos, em 10 de agosto de 1942. Carregando duas crianças, que já não mais podiam andar, caminhou pelas ruas de Varsóvia acompanhando suas duzentas crianças condenadas pelo nazismo à cidade de Treblinka. Com o intuito de amenizar o percurso de sua ‘última viagem’, aquela que as levaria à câmara de gás, Korczak ficou ao lado delas até a sua morte. O relato dos últimos dias de vida de Janusz Korczak pode ser encontrado na obra *Memórias*, escrita por ele no gueto nos meses de maio a agosto do mesmo ano.

Marcado por seu extremismo, escreveu obras de alcance mundial, tanto ao que respeita à literatura médico-pediátrica, quanto à literatura de cunho pedagógico. Seu primeiro romance *A criança no salão* e os artigos *Crianças e educação* (1900) e *As crianças de rua* (1901) compreendem os marcos de sua literatura. Todavia, sua maior obra, apesar de não literária, foi a de maior carga poética já construída por ele: *O Lar das*

Crianças, uma instituição dedicada a crianças judias, filhas de agricultores e totalmente sem recursos. Sobre a criação do Lar, declara Korczak:

“Fico imaginando que sou um professor. Reúno uma porção de pessoas e digo: ‘É preciso construir uma boa escola. Uma que não seja apertada para que a gente não precise se empurrar, pisar um no outro, esbarrar’. As crianças chegam à escola, e eu pergunto: ‘Adivinhem o que vamos fazer?’ Um responde: ‘Vamos fazer uma excursão’. Um outro diz: ‘Vai ter projeção de filmes’. Falam isso, falam aquilo. E eu: ‘Não, não. Tudo isso vamos ter também, mas além disso teremos coisa mais importante’. E só quando tiverem se acalmado anunciarei: ‘Vou construir uma escola para vocês’”(1998, p.3)

Norteando-se através do fato de o educador nunca se sobrepôr ao educando, um princípio que seria enfatizado algumas décadas depois por Paulo Freire, Korczak valorizava as experiências das crianças e através da busca da dignidade delas fez com que o Lar das Crianças acontecesse, mesmo que de forma tão efêmera ao lado de seu mentor. Segundo ele, era preciso cuidar, no sentido mais extremo, de seu orfanato e de seus alunos. O medo não deveria se confundir com respeito e a culpa não poderia, jamais, se tornar um sinônimo de consciência. Segundo o autor:

“O educador é um zelador que vigia os muros e os móveis, garante que haja silêncio na área do recreio, que os ouvidos e o chão estejam limpos, é o pastor que toma conta do gado, impedindo que invada terrenos alheios e atrapalhe o trabalho ou o despreocupado lazer dos adultos[...] A escola: um pobre comércio de medos e ameaças, butique de bugigangas morais, botequim onde é servida uma ciência desnaturada, que intimida, confunde e entorpece, em vez de despertar, animar e alugar” (1998, p.3)

Ao utilizar o respeito ao educando como via e entender que crianças são seres dotados de raciocínio avançado e capacidade para conhecer, experimentar sozinhas, o médico baniu totalmente leis dogmáticas e o despotismo da Rua Krochmalna, número 92, em Varsóvia, onde o Lar foi fundado e entrou em funcionamento em 1912. Sua forma respeitosa de conduzir as relações entre adultos e crianças marcou de forma tão incisiva a

história das relações humanas que a ONU – Organização das Nações Unidas utilizou-se de algumas de suas idéias ao tecer a Declaração dos Direitos da Criança, o que pode ser observado no trecho:

“... o primeiro passo em direção à emancipação da criança é pela elaboração e proclamação de uma Declaração dos Direitos da Criança. A criança tem o direito de exigir que seus problemas sejam considerados com imparcialidade e seriedade. Até o presente, tudo dependia da boa ou má vontade do educador, de seu humor no dia. É tempo de pôr a termo o despotismo...” (1998, p.3)

Para Korczak, os educadores devem levar em consideração a opinião do educando e seu ponto de vista, a fim de que sua personalidade e amor próprio não sejam abalados. Segundo o educador polonês:

“ Vocês dizem:
 _Cansa-nos ter de privar com crianças.
 Têm razão.
 Vocês dizem ainda:
 _Cansa-nos, porque precisamos descer ao seu nível de compreensão.
 Descer, rebaixar-se, inclinar-se, ficar curvado.
 Estão equivocados.
 _ Não é isto o que nos cansa, e sim, o fato de termos de elevar-nos até alcançar o nível dos sentimentos das crianças.
 Elevar-nos, subir, ficar na ponta dos pés, estender a mão.
 Para não machucá-las.”

(1970, p.11)

A idéia de criar o Lar das Crianças surgiu após Stefa Wilczinska alugar duas salas em Varsóvia e chamar Korczak para trabalhar como pediatra e, mesmo assim, por acharem que ainda não era chegada a hora, ambos viajaram por muitos países como Suíça, Itália, Holanda e Dinamarca, para conhecer orfanatos e aprender um pouco mais antes da fundação do Lar. Feito isso, Stefa permaneceu sozinha em sua administração por quatro anos enquanto Korczak se via envolvido com os horrores da Guerra.

Por se tratar de um ‘modelo docente em nada habitual’, até hoje muitos educadores comparam as atitudes de Korczak com as de outros estudiosos da educação. Sobre as comparações feitas entre Korczak e Jean Piaget, o estudioso Igor NEVERLY, Presidente Honorário da Associação Internacional Janusz Korczak, declara: *“Acrescentamos, de passagem, que Piaget teve a sorte de viver num país neutro, enquanto Korczak viveu quatro guerras”*. Durante os primeiros anos, o “Orfanato de Korczak”, como ficou conhecido, viveu dois ‘progronim’, atentados judeus que abalaram profundamente a estabilidade psicológica de seus habitantes.

A estrutura física do Lar das Crianças era modesta, sem ostentação. De início contavam com salas de estar e refeições, banheiros, uma biblioteca com poucos exemplares, dormitórios para alunos e professores, além de uma sala silenciosa com vários quadros e um aquário dedicados à meditação. Toda a disposição do orfanato mantido por Korczak e Stefa era financiada com a ajuda de alguns judeus ainda em condição financeira favorável, já que não podiam contar com as famílias das crianças que, em muitos casos, não mais existiam. A questão da orfandade fez com que a aproximação entre alunos e professores fosse levada ao extremo. As crianças viam em Korczak muito mais que um pai. Refletiam-se no médico as representações de todos os membros de uma família.

Respeitando o princípio de Janusz Korczak de que só a liberdade plena conduz à felicidade, o Lar adotava como instituições base o tribunal e o parlamento. O primeiro assegurava a proteção dos pertences, a higiene, a ordem e os direitos dos alunos. Através dele era possível pesquisar, investigar e interrogar, podendo-se chegar, até mesmo, à expulsão em casos em que o perdão não fosse mais possível. Já o segundo, tendo Korczak como Presidente Honorário, contava com cerca de vinte deputados, um secretário, uma comissão legislativa com cinco membros e um vice presidente. O parlamento tinha o intuito de decidir todas as normas do local de acordo com a constituição criada pelas

crianças. Embora fosse o Presidente Honorário do Parlamento, Korczak foi julgado várias vezes por atitudes cometidas dentro da instituição. Segundo SINGER,

“O fato de os educadores terem lugar garantido no Tribunal não os isentava de julgamentos. Korczak mesmo foi julgado algumas vezes, e os motivos que levaram a isso ilustram o tipo de conflito que era vivido no orfanato. Uma vez ele foi julgado por puxar as orelhas de um garoto; da segunda vez, por ter expulsado outro do dormitório; depois, por ter enviado um terceiro para refletir num canto; da quarta vez, por ter insultado um juiz, e finalmente por suspeitar de que uma menina tivesse roubado” (1998, p.73)

Recursos engenhosos eram utilizados pelos educadores e pelas crianças. Um dos mais interessantes era o mecanismo de aposta, através do qual as crianças apostavam com Korczak para se livrarem de algum vício e quase sempre ganhavam doces como recompensa. Um outro artifício também muito utilizado para melhorar as relações, a leitura e a escrita era a confecção de jornais. O Lar possuía dois jornais: O Semanário, que trazia os acontecimentos da República e era lido aos sábados; e A Pequena Supervisão, que recebia cartas de crianças espalhadas por toda a Polônia e funcionava como um difusor das idéias delas entre os alunos. Já os classificados eram desfrutados através de um meio mais simples: ficavam presos nas paredes para que todos que por ali passassem tivessem acesso aos mais variados anúncios. Sobre a utilização de jornais, declara o educador polonês:

“Seria necessário que todo estabelecimento educativo tivesse o seu jornal. O jornal cuja leitura se faz a viva voz é que liga uma semana à outra, como os elos de uma mesma corrente, e estreita os laços da solidariedade entre as crianças, os educadores e gente de serviço.” (1998, p.99)

As listas que possuíam como enunciado as frases ‘agradeço’ e ‘peço perdão’ eram preenchidas por aqueles que tinham algo mais a assumir perante os colegas. Já o mecanismo denominado plebiscito, tinha a função de discutir os resultados das listas e,

caso houvesse uma emergência, decidir o comportamento de qualquer membro daquela comunidade. O resultado do plebiscito gerava categorias como: recém-chegado suspeito, amigo simpático, colega, rei dos amigos e, até mesmo, hóspede indesejável.

A língua falada era uma exigência dos mantenedores do orfanato e, por tal motivo, deveria ser o polonês. Havia também aulas de iídich e hebraico, línguas peculiares aos judeus.

Devido ao fato de a proposta não se mostrar de forma alguma elitista, as férias eram simples e muito esperadas pelas crianças. Todas viajavam para Gotzlavek, um local cheio de bosques e belezas naturais que eram mostradas a elas por Korczak.

Embora o ambiente no Lar das Crianças fosse, quase sempre, de harmonia e companheirismo, punições eram mantidas quando se fizessem necessárias e fossem resultado de um mal causado à comunidade. Quando, mesmo após a utilização do Plebiscito, que era feito de forma anônima e servia para conhecer a visão dos alunos sobre um determinado fato, não era possível a redenção, chegava-se à expulsão.

A relação entre Korczak e seus educadores seria, ainda nos dias de hoje, considerada absurda, imprópria e contra todas as regras de coordenação de cursos. Contudo, para o educador soava como o caminho mais seguro a ser percorrido. Ele não almejava especialistas pois, para ele, o empenho seria maior se o educador não se sentisse completo. Korczak acreditava que a insegurança derivada da ignorância sobre um tema determinado faria com que seus educadores se empenhassem em pesquisar e, com isso, eles acabavam aprendendo através de novas descobertas. A busca pelo conhecimento era mais importante que a falsa sensação de domínio do mesmo.

O Lar das Crianças é fruto de uma grande movimentação em direção à busca de novos caminhos para a educação. Ele engloba uma grande gama de autores e experiências

que buscavam o que, talvez, tenha alcançado um maior êxito nesta escola. Segundo SINGER,

“ O momento era de fermentação de novas idéias e práticas, e os pedagogos mais citados eram o americano John Dewey (autor de *Escola e Sociedade*, de 1899; *A Escola e a Criança*, de 1902; *Democracia e Educação*, de 1916; *As Escolas de Amanhã*, de 1926, entre outros); o francês Francisco Ferrière (autor de *A Escola Ativa*, de 1920; *Autonomia dos Alunos*, de 1921; *Prática da Escola Ativa*, de 1922); o russo Makarenko (fundador da Colônia Gorki, em 1920, e cuja obra mais importante é *Poema Pedagógico*, de 1933); o francês Cèlestine Freinet (fundador de experiências pedagógicas inovadoras em Bar-sur-Loup, em 1920, e em Saint-Paul-de-Vence, 1929); o belga Decroly (fundador da Escola Hermitage, em Bruxelas, em 1907, e autor, entre outros livros, de *Os Jogos Educativos*, de 1914); a italiana Maria Montessori (fundadora da Casa das Crianças, em Roma, em 1907, e autora de *Pedagogia Científica*, de 1913, entre outros).” (1998, p.62)

Todavia, embora compartilhasse do idealismo contido em tais autores e suas experiências, o fundador do Lar discordava em muitos aspectos desses pioneiros. A discordância mais enfática pode ser observada no que se refere à obra de Henrich Pestalozzi, que, assim como o educador Jean Jacques Rousseau, acreditava na bondade natural das crianças, mas não permitia a elas que usufríssem de grande liberdade para decidirem sobre algo que fosse de seus interesses, o que faz com que todo esse crédito seja visto de forma incoerente. Se as crianças eram vistas como portadoras de uma bondade natural, era pertinente que fosse dada a elas a capacidade de decidirem de forma democrática sobre seus questionamentos. Korczak dava este crédito às crianças, acreditava na democracia entre elas e no surgimento de leis resultantes deste convívio democrático, contudo, não acreditava completamente na bondade interna, latente nessas crianças. Para o médico polonês, era possível, através da educação, abrandar instintos humanos, mas nunca eliminá-los. Diplomático, não questionou ou criticou o estilo dos pioneiros, pois todos

concordavam no que se referia à espontaneidade do educando, embora tivessem muito a discordar e, com isso, acrescentar um ao estudo do outro.

Korczak estudou ainda, Sigmund Freud, Wilhelm Reich e, principalmente, Melanie Klein e sua obra *A Psicanálise de Crianças*, de 1932. Através de tais autores buscou o entendimento de questões que insistiam em permanecer nas mentes dos alunos e, com isso, tentava solucioná-las.

Alguns dias antes de Janusz Korczak acompanhar as suas duzentas crianças em sua última viagem, o médico-educador deu uma de suas últimas e mais impactantes declarações. Ao ouvi-la, muitos daqueles que ainda não tivessem alcançado a grandiosidade de sua alma e, por algum motivo, não tivessem entendido a intenção imersa na proposta do Lar das Crianças, o fizeram:

“Não posso viver confortavelmente. Sinto vergonha de ter o que comer quando sei que as crianças têm fome; tenho desgosto de sorrir, quando vejo ao meu redor faces jovens atormentadas...” (1998, p.96)

Médico, escritor educador e, conseqüentemente, Mártir da Educação, Korczak foi capaz de, por seus alunos, entregar a vida. Muitos educadores no mundo têm este marco polonês como inspiração e através dele tentam implementar algo de novo em suas escolas. Associações Janusz Korczak tentam trabalhar os ideais do judaísmo e com eles usufruir um pouco de seu legado.

1.3 Neill e a Escola de Summerhill: A Liberdade como Caminho.

“Bem, nós decidimos fazer uma escola na qual pudéssemos oferecer às crianças a liberdade para que elas fossem elas mesmas. Com esse objetivo, tivemos que renunciar a toda a disciplina, todo direcionamento, toda sugestão, todo treinamento moral, toda instrução moral. Temos sido chamados de bravos, mas tal intento não requeria coragem. Tudo o que foi requisitado era o que tínhamos – uma completa crença na criança como um ser bom, não como um diabo. Por mais de quarenta anos, esta crença na bondade da criança nunca esmoreceu: bem ao contrário, tornou-se uma fé definitiva (1997, p.110)

Reconhecida por muitos como a experiência educacional mais bem sucedida graças a sua relutância, a escola a ser descrita a seguir tem uma fundação nômade, uma realização extremista e uma permanência que insiste em contrariar, ainda hoje, governantes ingleses que teimam em controlá-la de modo a não permitir que os ideais de seu fundador, Alexander Sutherland Neill (1883-1973), ultrapassem os limites tradicionais ingleses e percorram o mundo. É relevante salientar-se o fato de as informações contidas neste capítulo serem baseadas nos relatos de SINGER,1997, e que estas se referem às experiências vividas pela autora no encontro anual promovido pela escola em agosto de 1993.

Promotor de uma pedagogia que se apóia em conceitos psicanalíticos, Neill, como era chamado por seus alunos, nasceu em Forfar, Aldeburgh, na Escócia. Filho de um diretor de escola e de uma professora teve sete irmãos e destacou-se deles pelo fato de não conseguir se adaptar aos trabalhos conseguidos pelo pai, com quem trabalhou em uma escola por quatro anos e que em uma última tentativa o levou, aos quatorze anos, para uma fábrica. Não permanecendo nem mesmo neste último trabalho, Neill cita o diálogo ouvido por ele enquanto observava seus pais: “*Meus pais fizeram uma reunião sobre o meu futuro. Minha mãe disse: ‘George, por que não fazemos dele um professor?’ ‘É a única coisa para a qual ele serve’, sentenciou meu pai*” (1997, p.99)

A história de Alexander Neill se destaca pelas vastas possibilidades das quais usufruiu e principalmente, pelo modo sagaz com que ele as agrupou de modo a retirar das inúmeras possibilidades que teve uma forma de educar e amar que até hoje se caracteriza como inovadora e radical. Selecionado para trabalhar no Teacher Training College, teve problemas com a autoridade controversa de seu diretor e por não se curvar a ela, foi levado aos estudos de química e física na Universidade de Edinburgo, em 1908. Na Escócia dirigiu a escola Gretna Green, onde pôde colocar em uso algumas idéias relacionadas à educação de inspiração livre que seria seu coroamento como educador alguns anos depois. Seu primeiro livro, *A Dominie's Log*, publicado em 1915 é o resultado de algumas anotações feitas em um diário de classe e pode ser considerado a semente de tudo que estava por vir.

Na escola inglesa King Alfred, pioneira e aliada, em parte, aos ideais propostos por Neill, teve contato direto com os resultados de uma educação feita de forma diferente. Contudo, apesar de compartilharem de inspiração semelhante, ainda assim os ideais de Neill soavam como extremistas demais e fizeram com que esta parceria terminasse em 1920. Ele aproveitou o tempo para publicar romances e viajar pelo mundo a fim de conhecer novas experiências e fundamentar seus métodos.

Em Dresden, Alemanha, Neill e os Neustatter, pais de um ex-aluno da King Alfred, resolveram fundar uma escola internacional que deveria se destinar a crianças consideradas problemáticas por outras escolas e principalmente, um local que devesse abrigar jovens marginalizados que não tivessem, até aquele instante, sido aceitos por outras instituições. A idéia começou a ser concretizada em 1921, em um prédio que já abrigava outras duas escolas de inspiração similar. Todavia, com o passar dos dias, verificou-se que o fato de a escola de Neill e dos Neustatter não influenciar nas escolhas individuais dos alunos era

estranho demais até mesmo para as outras duas escolas que tentaram se concatenar aos ideais defendidos por eles. Isso fez com que ambos não concordassem em permanecer no mesmo local. Pouco tempo depois, em 1923, a Alemanha passou por momentos de guerra mais rígidos o que fez com que Neill, então casado com a ex-senhora Neustatter, levasse seus únicos seis alunos para a Áustria. Em 1924, a falência de alguns bancos mundiais, incluindo o que guardava as economias destinadas à manutenção da escola e as exigências feitas por autoridades que pregavam o ensino religioso fizeram com que houvesse uma volta às terras inglesas para a concretização e permanência da escola.

O nome Summerhill é originado em Lyme Regis, Inglaterra, onde havia uma montanha que era chamada desta forma pelos raros habitantes locais. Neill e os outros integrantes do projeto acharam o nome apropriado e decidiram que assim se chamaria a escola. Por algum tempo sobreviveram com a ajuda de doações até que Neill, através de uma de suas maiores obras, *The Problem Child*, em 1926, fosse capaz de conseguir fundos para comprar uma propriedade para as instalações definitivas.

Na propriedade em que se instalou a escola, Neill publicou obras que revolucionaram o enfoque dado aos problemas causados por crianças julgadas problema. Foi ele, um dos primeiros a promover a hipótese de haver o que chamou 'pais problema'. Desta forma, publicou *The Problem Parent* (1932); *The Problem Teacher* (1939); *The Problem Family* (1948); *The Dreadful School* (1936), sendo esta última a obra que descrevia o funcionamento da escola até então. Segundo suas obras, em quase todas as situações seria possível, através de uma abordagem diferenciada, salvar essas crianças. Ele acreditava que ao sermos deixados livres, podemos nos desenvolver de forma plena e usufruir de uma bondade latente que em muitos casos é ofuscada pela falta de liberdade.

Summerhill é, sem dúvida, o resultado mais radical que as reformulações da educação européia renderam no final da Primeira Guerra Mundial. Muito tempo depois,

época da Segunda Grande Guerra Mundial, a escola é novamente um foco de resistência, abrigando em suas instalações refugiados do nazi-facismo. Ao saber do envolvimento de Neill com os refugiados, o exército requisitou a escola e transferiu seus moradores para Llan Ffestiniog. Foi uma época muito conturbada para todos os moradores desta nova realidade que durou cerca de quatro anos. As dificuldades foram tantas que a esposa de Neill não suportou e adoeceu, sendo levada para um sanatório onde veio a falecer em 1944.

Ena Wood, uma enfermeira que foi para Summerhill com o filho Peter em 1940 é a nova companheira de Neill que publica ainda mais oito obras. Neste período a de maior destaque é, sem dúvida, *A Radical Approach to Child Rearing*, um best seller traduzido em centenas de línguas que no Brasil denominou-se *Liberdade sem Medo*. Em 1973 Alexander Sutherland Neill vem a falecer, deixando Ena Wood dirigindo a escola e a única filha do casal, Zöe ainda muito jovem. A partir de 1985, Zöe passa a dirigir Summerhill.

Assim como ocorreu no Lar das Crianças do médico Janusz Korczak, a educação de inspiração livre tem em Summerhill uma abordagem de cunho psicanalítico. Uma explicação possível para tal enfoque é o fato de Neill ter sido também um grande leitor da obra de Melanie Klein e ter tido contato direto com dois psicanalistas não tradicionais, Homer Lane e Wilhelm Reich. O primeiro conheceu Neill na escola reformatório Little Commonwealth, em Dorsetshire, Inglaterra, em uma visita feita em 1917. A escola foi acusada de abuso, fechada algum tempo depois e Lane, parceiro de Neill nos estudos sobre Sigmund Freud, criticado pelo colega anos mais tarde. Já o segundo, iniciou com Neill uma amizade que durou cerca de vinte anos. Neill e Reich se confrontavam, mas nunca houve notícia de qualquer forma de desrespeito entre os amigos que muito se admiraram até o fim.

O uso da autogestão na educação inglesa gerou um confronto profundo com os ideais tratados por ela até então. O fato de o processo educativo não ser centrado no

professor, o que conseqüentemente abala seu ego e o desestabiliza; a voz de comando não ser emitida por um único local e a obediência cega ser questionada, foram fatores que fizeram com que a aparente estabilidade obtida por Summerhill fosse algo extremamente difícil de ser alcançado. Muitos governantes ingleses não aceitaram e ainda não aceitam questões como o respeito à criança estar acima do autoritarismo, o apoio aos seus momentos de conflito ser, em muitos casos, o motivo para se parar uma aula e, principalmente, o fato de se ter o incentivo como mola propulsora do saber discente. Para Neill, o poder inglês nunca saberá aceitar o fato de os alunos em Summerhill terem a possibilidade de usar o vocábulo iniciativa em suas mais diversas acepções.

Em Summerhill a autogestão se faz através do uso da autonomia, que segundo Neill, deveria estar presente em cada pensamento e em ação a todo instante, em cada um de nós:

“Summerhill governa-se pelo princípio de autonomia, democrático em sua forma. Tudo quanto se relacione com a sociedade, o grupo, a vida, inclusive as punições pelas transgressões sociais, é resolvido por votação nas assembléias gerais da escola, nas noites de sábado.

Cada membro do corpo docente, e cada criança, independente da idade que possa ter, apresenta seu voto. Meu voto pesa tanto quanto de um garoto de sete anos.

Alguém pode sorrir e dizer:

_ Mas sua voz tem mais valor, não é mesmo?

Bem, vejamos. Certa vez levantei-me, numa das sessões, e propus que criança alguma, com menos de dezesseis anos, tivesse permissão para fumar. Argumentei: o fumo era droga venenosa, o fumar não correspondia a um verdadeiro desejo da criança, não passava de uma tentativa para parecer adulto. Argumentos contrários foram lançados de todos os lados. Fez-se a votação e fui batido por grande maioria.” (1960, p.41)

Por se tratar de uma escola que prega a liberdade, em Summerhill questões relacionadas ao desejo sexual crescente entre os alunos nunca foram foco de censuras e restrições de quaisquer tipos. Não houve, segundo Neill, nenhuma forma de incentivo às

práticas sexuais nas dependências da escola. Porém, por ser Summerhill uma bandeira de liberdade, tais comportamentos nunca deveriam ser vistos como um fruto proibido.

Para Neill, a naturalidade conduz à neutralidade deste tema entre os alunos:

“Em Summerhill, rapazes e moças são deixados em paz. As relações entre os sexos parecem ser muito salutareas. Um sexo não crescerá com qualquer ilusão ou desilusão no que se refere ao outro. Não se trata de dizer que Summerhill é uma grande família, onde todos os bons meninos e meninas são como irmãos ou irmãs, uns para com as outras. Se fosse assim, eu me tornaria, imediatamente, um antieducacionista fanático.” (1960, p.51)

As questões morais sempre foram alvo de questionamentos em Summerhill e se tornaram ao longo dos anos um meio que a imprensa inglesa utilizou para caracterizar a imagem da escola de maneira questionável. Tanto a nova administração, realizada hoje por Zoe Neill, quanto à que era feita pelo próprio idealizador da escola, tem sido realizada de forma cuidadosa e, principalmente, colocada de forma sensível de modo que não sejam podados os desejos dos alunos. O assunto é exposto de forma enfática na obra *Liberdade Sem Medo*, onde Neill exemplifica um dos casos que geraram tamanha preocupação com tais questões:

“Há alguns anos tivemos dois alunos chegados ao mesmo tempo: um rapaz de dezessete anos, vindo de uma escola particular, e uma jovem de dezesseis anos, também egressa de uma escola particular. Apaixonaram-se mutuamente, e estavam sempre juntos. Uma noite, já tarde, encontrei-me com eles e fi-los parar.

_ Não sei o que vocês estão fazendo – disse-lhes – e, moralmente, isso não me importa, pois não se trata absolutamente de uma questão moral. Mas, economicamente, importo-me, sim. Se você, Kate, tiver um bebê, minha escola ficará arruinada. Continuei a fala, explanando o tema.

_ Vocês acabam de chegar a Summerhill. Isso, para ambos, significa liberdade para fazer o que quiserem. Naturalmente, falta-lhes qualquer sentimento especial por esta escola. Se estivessem aqui desde a idade de sete anos, eu jamais teria que lhes falar como estou falando. Ambos seriam tão fortemente apegados à escola que pensariam nas conseqüências para Summerhill.

Foi essa a única maneira de tratar aquele problema. Felizmente, nunca mais precisei falar com eles tal assunto.” (1960, p.53)

Ex-alunos de Summerhill são os maiores exemplos do antagonismo gerado por esta escola. Para muitos, Summerhill e seus docentes deveriam ter sido mais enfáticos nos conselhos e encaminhamentos sobre educação. Para eles, faltou empenho e disciplina que, segundo seus posicionamentos, teriam gerado nos alunos que passaram por esta escola um maior desempenho profissional em suas carreiras. Alguns acusam Neill de ter sido omissos ao não forçá-los a estudar e, com isso, não ter contribuído de forma profunda em seus processos educativos. Já outros acreditam que a educação em Summerhill foi a responsável por toda a sua formação intelectual e afetiva, mas, principalmente, vêem na escola a semente da busca interior que travam em si mesmos até hoje. Ex-alunos de Summerhill são, em sua maioria, dotados de grande capacidade afetiva, sensibilidade, determinação, iniciativa e dinâmica, características estas que fizeram com que, ao longo dos anos, muitos se tornassem conhecidos na Europa como homens e mulheres criativos e felizes. São, ainda hoje, pessoas que possuem facilidades de adequação a quaisquer carreiras que desejem desempenhar, principalmente aquelas que têm ligação direta com as artes e as ciências.

Ameaçada de fechamento pelo governo de Tony Blair, em 1999, a escola continua sofrendo sanções constantemente e, devido ao seu posicionamento diferenciado, sendo observada de perto pelo governo inglês que se preocupa em verificar seus métodos tentando enquadrá-los, assim como faz com todas as escolas britânicas. Em entrevista realizada ao Jornal da UNESP, Zoe Neill declarou:

“Enquanto as escolas tradicionais são submetidas a visitas da Comissão de Ensino britânica a cada dois ou quatro anos, Summerhill recebe avaliações anuais. Isso já revela um preconceito. Em 1999, a instituição teve seu fechamento aconselhado. Entramos na justiça, contestando essa avaliação. Ganhamos, ao mostrar que nosso projeto pedagógico, por ser alternativo, tem que passar por uma avaliação igualmente diferenciada.” (2006, p.2)

Após a declaração de Zoe Neill, o governo inglês tentou propor modificações no sistema de avaliação de Summerhill que inclui visita com hora marcada, e não ‘surpresa’, como era feita anteriormente; profissionais que entendam e estudem as bases históricas e filosóficas que geraram o caráter singular da escola e, principalmente ouvir o depoimento dos alunos e seus responsáveis que são, na verdade, os maiores interessados no bem-estar da escola.

2 . POR UMA PEDAGOGIA DA INCONSCIÊNCIA: O PENSAMENTO ALVESIANO

Nascido em Minas, no dia 15 de setembro de 1933, na pequena cidade de Boa Esperança, Rubem Alves é, além de intelectual reconhecido e aclamado em diversas universidades de todo o mundo, o mais belo exemplar do que a indignação pedagógica já construiu.

Psicanalista, filósofo, cronista, pedagogo, ‘catador de estórias’, educador, ou, como síntese de todos os títulos que lhe são atribuídos, um teopoeta, um dos autores mais questionados de que já se teve notícia, foi criado por uma família simples em sua essência.

Filho de um pai rico que, como muitos brasileiros, precisou entender e viver ‘uma pobreza repentina’, o menino mineiro viveu longos anos cercado pela educação religiosa protestante, na qual tornou-se Pastor anos mais tarde e responsável por elucidações interessantes a respeito dos homens e as relações que travam com Deus. Tal assunto, assim como o tratamento dado às questões relativas à educação, a ser discutido por este trabalho, constitui um dos focos abordados de forma única nas crônicas que o tornaram escritor respeitado e educador singular.

Dotado de um carisma único, trata a educação, fonte de suas principais exposições, como jamais alguém tratou em Língua Portuguesa. Através de uma abordagem diferenciadora, Rubem cria o que chamou de “Pedagogia Lúdica” e, através desta inovação pedagógica, semeia conceitos de existência singular e provocação constante.

Trabalhando quase sempre através do uso de crônicas, o psicanalista vê na educação uma experiência de iluminação nunca antes enxergada. Segundo ele, é através do

espanto, do encantar pelo desconhecido que o desejo acontece e é ele, o desejo, o responsável pelo desencadear de todo o processo de aprendizagem significativa.

O pensamento pedagógico deste que se intitula um teopoeta acontece através do uso de metáforas que abordam temas de natureza cotidiana, corriqueira. Através de crônicas que quando lidas sem compromisso não constituem grandes dificuldades e nem objetivam isso, o filósofo evoca naqueles que o lêem as mais profundas indagações humanas, pois para se ler Rubem Alves é preciso desaprender o aprendido e lançar-se rumo a um desconhecido cheio de indagações e quebras da lógica. É preciso repensar as verdades estabelecidas e questionar o repetido. Desaprender o que foi ensinado e propor-se a enxergar o que ainda não se viu com olhos de espanto é prerrogativa básica para, mais que ler, sentir a poesia alvesiana disfarçada de sabedoria pedagógica.

A re-significação dos conceitos básicos que permeiam o universo significativo humano é o alicerce de toda a escritura deste autor. É um educador da re-significação e, por se tratar de alicerces que são construídos sobre a quebra de uma lógica natural tão repetidamente seguida, a atitude vista por muitos como pedagogicamente insana de Rubem desfaz estruturas e gera um caráter diferenciador aos que se propõem a ler e a vivenciar toda a filosofia contida em suas obras.

O autor repudia, ainda, a razão como norteadora. Segundo ele, não deve ser esta a única responsável pelo direcionamento das questões humanas. Dever-se-ia dar um valor inestimável a tudo aquilo que os sistemas estabelecidos pelo homem rejeitam e que jamais colocariam como base em qualquer constituição a ser seguida. Para o psicanalista o verdadeiro valor das coisas reside em atitudes que nascem da imaginação, da emoção e do desejo.

Esta ludo-pedagogia criada pelo educador tema deste capítulo é uma aprendizagem que deve acontecer em parceria e justamente por isso, por ver a educação como um sistema de parceria, através de sua ‘teoria da desconstrução’ o autor ultrapassa conceitos tão marcados e seguidos no cotidiano escolar.

Gerando o que muitos psicanalistas denominam se tratar de ‘uma revolução copernicana’ Rubem Alves move a posição mais que centenária em que se encontra o aluno. Ele não é, na pedagogia de Alves, o receptor de conceitos, o inativo, o castrado e, acima de tudo, a criança não é uma mera participante do processo educativo. Na ludo-pedagogia alvesiana o ser e o educar se fundem.

Para Rubem, uma aprendizagem que se dá sob a forma de parceria é aquela que mais benefícios consegue inserir na vida dos alunos. Por não negar o imaginário, incentiva; por incentivar os questionamentos, instiga; e, principalmente, por transformar o aluno em agente, em realizador, instiga o mesmo a ter responsabilidade na conquista de resultados fazendo dele mais um apaixonado pelo processo educativo em que está inserido. Segundo o autor, a escola que nega o imaginário, castra os sentimentos e ignora a emoção, gera pessoas que são como máquinas frias, seres sem amor e desejo pela vida.

Alves acredita que a condição passiva imposta aos discentes na maioria das escolas é, além de muitas outras coisas, uma condição propícia ao desenvolvimento de sujeitos sem alma, sem vontades e, em consequência disso, sem forças para questionar. É uma condição vítima de um sistema equivocado de educação que há séculos é seguido sem ser questionado e sem que sejam propostas a ele mudanças significativas.

O Teopoeta acredita que este sistema falido é o maior responsável pela constituição do que chamou de ‘adultos bem-sucedidos e infelizes’. Para ele, não basta colocar as

crianças em uma escola. É preciso saber que escola é essa e, principalmente, que males eternos esta escola trará aos que nela estudam.

Nesse contexto, em seus escritos sobre educação, Rubem Alves declara que o que as escolas fazem com os seus alunos é uma espécie de criação de um “Pinóquio ao contrário”. Segundo ele, os professores, diretores e inspetores que ‘cuidam’ dos alunos fazem com que, aos poucos, obviamente com o intuito de não serem notados, as crianças abandonem suas fantasias, deixem de sonhar, percam a capacidade de se espantar e de contar histórias. Desta forma, o ser humano feliz, sensível, flexível e vivo que entra na escola não é o mesmo que sai. A escola transforma o que é vivo em um boneco de madeira, sem sonhos, criatividade, emoção e, conseqüentemente, sem vida.

Através desta relativização do uso da razão em detrimento da adoção do uso da emoção, dos sonhos e dos desejos, Rubem Alves propõe o que ousou chamar “Pedagogia da Inconsciência”. Mais uma vez colocando-se contra o que é esperado e exercido até mesmo por Paulo Freire, seu amigo pessoal e mestre, Rubem, como pensava Freire, não acredita no fato de estar na consciência a essência dos valores humanos. Para o psicanalista é preciso um processo de inconscientização. É preciso trilhar caminhos não retos, não lógicos, para que seja possível fundamentar as ações nos princípios do prazer, uma das peculiaridades mais desregradas que o homem possui.

Após ouvir os relatos assustadores de alguns professores que davam aulas em comunidades de periferia, Rubem Alves concluiu que existem dois tipos distintos de escola. Segundo ele,

“Há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas.

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são os pássaros em vôo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros. O vôo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado... Violento, o pássaro que luta contra os arames da gaiola? Ou violenta será a imóvel gaiola que o prende? Violentos, os adolescentes da periferia? Ou serão as escolas que são violentas? As escolas serão gaiolas?" (2002, p.29e30)

O autor acredita ainda que, através de um processo de inconscientização profunda à escola como conhecemos talvez fosse dada a chance de se transformar em asas e proporcionar o vôo a seus alunos. Segundo ele, embora objetive muitas coisas importantes, na escola é ignorado o direito que os alunos têm de sonhar, tentar e ousar planar em vôos mais altos. São os alunos meros seguidores de ordens e preceitos que, quase sempre, não tiveram qualquer consulta aos discentes em suas formulações.

Mais uma dicotomia envolve as diferentes maneiras de se enxergar a escola. De acordo com a visão alvesiana de educação, as escolas que são as ditas 'gaiolas' se preocupariam em serem vistas como linhas de montagem a serviço do mercado. Tais linhas necessitariam de produtos, os alunos, fabricados de forma única por escolas que os colocariam em disponibilidade para ocuparem quaisquer vagas disponíveis. Seriam como peças de uma mesma máquina: enquadrar-se-iam em qualquer vaga, local ou necessidade. Já as escolas que são asas trariam em suas filosofias concepções diferenciadoras. São as escolas que valorizam as diferenças, que querem pessoas únicas em suas essências e que, por terem as suas peculiaridades exploradas como riquezas, por elas seriam reconhecidas. O valor da escola que Rubem chamou de 'escola artesã' está justamente nisso: valorizar o que cada ser tem de diferente e, através deste sistema trabalhoso, quase artesanal em que é preciso conhecer a fundo cada aluno, respeitar suas necessidades e passar a vê-las como tesouros. É preciso, segundo o autor,

“abandonar a linha de montagem de fábrica como modelo para a escola e andando mais para trás tomar o modelo medieval da oficina do artesão como modelo para a escola. O mestre – artesão não determinava como deveria ser o objeto a ser produzido pelo aprendiz. Os aprendizes, todos juntos iam fazendo cada um a sua coisa. Eles não tinham de reproduzir um objeto ideal escolhido pelo mestre. O mestre ficava andando pela oficina, dando uma sugestão aqui outra ali, mostrando o que não ficava bem, mostrando o que fazer para ficar melhor (‘modelo maravilhoso de avaliação’). Trabalho duro, fazer e refazer. Mas os aprendizes trabalham sem que seja preciso que alguém lhes diga que devem trabalhar.” (2002, p.95)

Muitas castrações foram efetuadas pelas escolas tradicionais ao longo dos séculos de agonia educativa. Contudo, talvez nada tenha sido tão censurado de forma tão incisiva quanto a relação que as crianças têm, ou deveriam ter, com o próprio corpo.

O corpo, para a escola que ainda persiste, não é um instrumento rico e poderoso, capaz de nos levar a uma série de descobertas profundas e instigantes. Ao contrário, o corpo é tudo que não se deve tocar, pesquisar ou tentar entender. Na escola as crianças têm, dentro de si mesmas, um templo intocável. Nada ali deverá ser mexido, sentido. A respeito disso, Rubem declara:

“Na minha experiência, a inteligência começa nas mãos. As crianças não se satisfazem com o ver: elas querem pegar, virar, manipular, desmontar, montar. Um amante se satisfaria com o ato de ver o corpo da amada? Por que, então, a inteligência iria se satisfazer com o ato de ver as coisas? A função dos olhos é mostrar, para as mãos, o caminho das coisas a serem mexidas” (2002, p.67)

Entender as necessidades do corpo é algo ainda mais complexo a ser administrado pelas mentes que teimam em repetir o equívoco em que se transformou a educação.

Para os educadores tradicionais o importante é trabalhar a mente. Treinar os pensamentos a fim de conseguir um bom emprego, uma posição administrativa confortável

no futuro. Para eles, entender o que pede o corpo não é importante, ou seja, desnecessário. A respeito disso, cita-se a frase de Woody Allen, em que o cineasta, contrariando, assim como Rubem, salienta: *“O supérfluo é tudo aquilo que é extremamente necessário”*. Ainda a respeito deste tema, SCOFANO cita:

“A escola força os alunos ao estudo daquilo que os professores decidem que eles devem estudar e como devem aprender. Trata-se de um grande equívoco, pois o sujeito da educação é o corpo e é nele que está a vida. É o corpo que deseja aprender para poder viver. Alves, assim como Merleau-Ponty, não trabalha com o dualismo corpo-alma. Quando ele usa a expressão “corpo” não é no sentido do homem como um todo. Nesse sentido a inteligência é um instrumento do corpo, cuja função é ajudá-lo a viver.” (2002, p.184)

A visão da escola tradicional sobre a importância das coisas mais simples e até mesmo da função delas na vida do aluno é algo de extrema relevância no discurso alvesiano. Para Rubem Alves, universos como a música, a poesia, a culinária e as artes em geral são muito raramente explorados nos cotidianos educativos. Para algumas instituições de ensino, o que “não cai no vestibular” pode ser facilmente dispensado do currículo pedagógico de seus alunos. Este desfazer é tão aparente que há escolas tradicionais que dispensam seus professores de educação física e artes das reuniões de conselho de classe visto que suas disciplinas ‘não tem peso’ ou ‘não interferem em nada’ no aprendizado das crianças. Há educadores que ainda acreditam que algo no mundo é capaz de “não interferir na aprendizagem”. Muitos profissionais da área de educação física, por exemplo, tem em sua auto-estima o abrigo de um grande sentimento de inferioridade em vista da importância dada aos seus trabalhos. É nessas carreira, ditas “sem importância pedagógica’ que registra-se o maior número de abandono da carreira docente.

Rubem reprova esta inferiorização gratuita das disciplinas tidas como as de ‘menor peso’. Segundo ele, é nelas que estão as fontes do prazer, da satisfação, da curiosidade e da criação. São vistas como disciplinas que ‘não servem pra nada’, mas que, segundo ele, constituem a felicidade tão escassa nas escolas desde o seu nascimento. Nesse contexto, aponta que o maior equívoco de tais escolas está no fato de darem ao aluno ‘a faca e o queijo’ mas, por outro lado, não conseguem despertar nele a fome.

Em uma crítica à relação distante que os alunos têm com os laboratórios escolares, o educador demonstra mais uma inadequação pedagógica tão comum em escolas tradicionais. Se os laboratórios existem, ou, se por algum motivo, é exigida a existência deles, por que não aproveitá-los e trabalhar conceitos que, com a experimentação, seriam facilmente entendidos? Ou, agindo de forma mais coerente, destruir os laboratórios fechados em salas escuras, com fragrâncias desagradáveis e luz sombria e passar-se a usar a cantina, o pátio, as praças, supermercados e outros locais tão simples em que a química, a física e a biologia saltam aos olhos de quem deseja vê-los. Talvez porque nesses locais os pais não possam ver empregados os recursos financeiros da escola ou talvez, pelo fato de o ‘mito aula no laboratório’ não poder mais causar o efeito amedrontador desejado pelos profissionais escolares. A respeito deste tema, cita o autor: “*A cozinha aberta a todos. A cozinha é um maravilhoso laboratório de química. Cozinhar educa a sensibilidade*”(2002, p.92)

Jamais instigaria desejos humanos. Para Rubem, assim tem sido a escola. Seus educadores parecem não reconhecer a necessidade de se semear o desejo para fazer nascer o aprender. Tais profissionais se preocupam em depositar uma quantidade enorme de informações e esquecem que, sem inteligência hábil para lidar com elas, serão todas

esquecidas com o passar do tempo. Serão informações que sobram. Saberes inúteis e empoeirados em armários que nunca mais serão abertos pelos alunos.

Mais que inutilidades, grande parte das informações que são depositadas nos ‘caixas’ dos alunos constituem falsos saberes que não possuem qualquer ligação com a vida. São questões isoladas, como se pertencessem a um mundo a parte, incomum. A escola dita tradicional possui em seus programas, currículos e grades, saberes que não são atrelados às realidades dos alunos.

Outro tema relevante nos processos educacionais vigentes na visão alvesiana até então é o universo lexical que os constitui. Fala-se em grades de horários; currículos, processos, planos de curso, programas, conselhos, reprovações e incapacidades... Pouco se ouve falar em palavras que estejam em um universo significativo sensível, ou, pelo menos, um pouco mais leve ou, até mesmo em uma ousadia, feliz. Geralmente, as denominações lexicais utilizadas em escolas tradicionais poderiam facilmente constituir assuntos relacionados a presídios, manicômios, delegacias... Pois nestes locais não é raro encontrarmos conselhos, grades, programas e, principalmente, pessoas incapazes ou que, no mínimo, ‘não acompanham’ algo que o sistema vigente espera que façam. A impressão passada pelas escolas é profundamente marcada pelo medo. Muitas despertam em seus alunos os males que presídios e manicômios têm despertado em seus detentos e pacientes ao longo dos séculos. Segundo José Pacheco:

“O que eu temia aconteceu. A primeira impressão foi de medo. A frágil representação que o meu neto teria de escola em nada corresponderia ao que ele presenciou. E, mesmo para um adulto que pense, é assustadora a idéia de as escolas se manterem fiéis ao paradigma da escola-presídio, adotado pelas suas congêneres do século XIX, e de que, até na arquitetura, elas sejam conformes ao modelo de escola-caserna, que inspirou os seus diabólicos

criadores. Enquanto cogitava sobre o conceito muito em moda de escola integrada na comunidade(uma das muitas tretas com que são enfeitadas as teses), sossegava o meu neto, falando-lhe de escolas que não têm portões fechados, nem vigilantes, nem obrigam o uso de cartões magnéticos,para acessar os seus mistérios.” (2006, p.96)

O fato de os alunos inseridos nesse processo doloroso terem que conviver com rótulos chama a atenção nos escritos de Rubem Alves. Para a escola, o aluno deve saber o que está prescrito e processar este saber como é descrito nos manuais dessas escolas. Os alunos têm que saber o que e como a escola ordena e por não encontrarem relação entre as informações que são despejadas e o mundo em que vivem, muitos são rotulados como incapazes e inadequados ao sistema. São reprovados por regras e, conseqüentemente, se sentem reprovados pela vida. Seguindo as insanidades cometidas, prêmios aos que correspondem e castigos aos que não se enquadram são entregues sem quaisquer cuidado ou sensibilidade. Nessa tentativa inócua, muitas escolas equivocadas mostram que sistemas são ultrapassados, falidos e em nada acrescentam aos seus educandos.

Outra indagação de extrema relevância no que concerne aos posicionamentos tomados pela escola diz respeito aos espaços nela contidos. Rubem Alves acredita que a escola, já em sua essência, não é construída para os alunos. Ela, no intuito de ser uma instância destinada a ‘passar conhecimento’, acaba sendo feita para gerar sofrimento. Para refutar tal indagação, é possível citar espaços em que os alunos não podem adentrar e que fazem parte das dependências escolares. Na “sala dos professores”, como a própria denominação salienta, não é permitida a entrada de alunos. Para que os mestres tenham total liberdade para comentar seu assunto preferido que é, quase sempre, tudo sobre alunos, ali não se permite a entrada dos mesmos. Os educandos têm o recreio para tecer comentários relativos a seus professores, mas o recreio é aberto, exposto. Já os professores

têm uma sala fechada, uma espécie de forte intransponível do saber. É uma sala restrita que dá a eles o sentimento de que não estão sendo observados e de que, por isso, podem falar livremente sem o risco de sofrerem alguma reprimenda. Isto tranquiliza professores que tecem abertamente comentários e fazem piadas sobre incapacidades e possíveis reprovações. Afinal, não se constrói “salas dos alunos”, em que os professores não possam adentrar. Mas a existência da “sala dos professores” é secular.

Outro espaço questionado na literatura alvesiana é a Biblioteca. Local que possui em sua natureza o intuito de fornecer conhecimento, semear a busca e satisfazer as dúvidas mais secretas, funciona, na verdade, de todas as maneiras punitivas possíveis.

Visto como “o local dos piores castigos”, quase como uma masmorra, a biblioteca amedronta e castiga os alunos através de cópias passadas por professores que, para piorar um pouco mais a situação, ainda dão como matrizes para estas cópias um acervo que compreende o Hino Nacional Brasileiro, o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa e até algumas obras como Grande Sertão Veredas. Assim sendo, a biblioteca será o local em que o desenvolvimento do ódio por símbolos nacionais acontecerá e a visão mágica que teriam dos livros será sepultada.

Fato interessante ao que concerne aos usos e males da biblioteca escolar respeita ao acesso. Observa-se constantemente uma espécie de restrição aos usos da biblioteca que muito raramente é visitada sem a presença de um professor. Atitude que não incentiva as consultas, pois para procurar, sentir os livros em suas mãos, os alunos precisariam de uma indispensável dose de solidão. É extremamente constrangedor para eles se sentirem vigiados como vândalos que a qualquer momento podem incendiar o acervo. Há, como em qualquer sociedade, exemplos de desrespeito ao patrimônio de todos, mas são apenas exemplos, não regras. Alunos que se sentem vigiados na biblioteca tentam, uma ou duas

vezes, mas, na terceira, desistem e com isso não é criado neles qualquer hábito de consulta e não nasce, de forma natural, qualquer sentimento pela leitura. Nessa atitude está mais um erro da escola. Não se acredita nos alunos. Não se confia neles. O erro de um, é visto como a culpa de todos.

Foco de críticas e constatações radicais, o vestibular é outro tema recorrente na literatura feita por Rubem Alves. Segundo o autor, ao comparar a aprovação no vestibular com a aprovação na vida, os pais estão coroando um erro começado no início do percurso de vida dos seus filhos.

Já ao nascer, grande parte das crianças tem pais que gastam minutos de seus dias relatando as possíveis profissões que seus filhos terão e como os encaminharão na vida a fim de que “sejam alguém”, com a certeza de que ainda nada são. Este processo é dirigido de forma elitista, pois dificilmente algum pai diria “meu filho será um ótimo electricista”, ou “ele será um encanador cheio de habilidades! Você vai quantos clientes meu filho terá!”. Essa realidade não é sonhada pelos pais. Por desejarem carreiras ditas “superiores” os pais se lançam em uma empreitada séria e dirigida ao ponto máximo de teste que um adolescente pode suportar, ou seja, o exame vestibular.

Determinado por seres que há muito deixaram a escola, o vestibular tão criticado por Alves é um dos maiores equívocos pelos quais os jovens passam em suas vidas. A pressão desmedida que sofrem, a responsabilidade de ter que decidir nos primeiros dezoito anos de suas vidas o que farão nos outros quarenta que ainda faltam, a aflição, a angústia e competição individualista, são apenas alguns dos fatores que chamam atenção na jornada aflita denominada vestibular.

Originado na palavra ‘vestíbulo’, ou seja, entrada, o termo vestibular não funciona com a mesma significação para todos. Aqueles que não “passam no vestibular”, “não

entram”, são vistos como incapazes, menos eficientes, fracos e recebem muitas outras denominações grosseiras que seguirão em suas consciências para o resto de suas existência. Muitos alunos ao ficarem reprovados no vestibular se sentem reprovados na vida e adquirem um sentimento de reprovação ampla, direcionado a todas as outras possibilidades que ainda não foram cogitadas. Os que passam, após uma sensação de superioridade arrogante, são premiados com carros, recebem louvores e seguem cheios de ilusões que, em muitos casos, terminam no primeiro semestre de curso por dois motivos óbvios; Ou estão no chamado “curso errado” em que entraram de forma antecipada para satisfazer alguém, pai, mãe; Ou acabam verificando que toda aquela ‘festa’ serviu apenas para disfarçar a dura realidade que se iniciaria nos semestres seguintes.

Definidor dos rumos educacionais de um país, o vestibular direciona os projetos e currículos escolares. Todas as disciplinas são voltadas para ele, as escolas colocam placas em seus portões em que se lê claramente “Aqui se prepara para o vestibular” e até mesmo tem o poder de direcionar as chamadas disciplinas escolares de acordo com a serventia que terão elas no futuro exame.

Disciplinas que geram prazer e alegria geralmente são as que não “caem no vestibular”. Desta forma, mesmo querendo ousar em alguns casos, as escolas não têm autonomia para acrescentar em seus projetos temas como música, escultura, poesia, teatro... Algumas até ousam, mas logo são importunadas por pais aflitos por resultados que rapidamente argumentam a respeito do número de tempos dados a elas. Música ou escultura, por exemplo, não podem ocupar mais que dois tempos por semana e quase sempre, no caso de uma reposição para o vestibular, são as primeiras a serem retiradas “da grade”, pois segundo os pais, “não têm importância alguma”.

Em alguns casos é relevante observar o posicionamento dos pais e tentar-se entender através de suas atitudes uma preocupação imensa com o que denominam “o futuro de seus filhos”. Todavia, esta preocupação com o futuro deixa de lado um fator importante: o presente dos alunos. Os pais não percebem que “no presente” seus filhos estão infelizes, desorientados e repetindo tudo aquilo que foi feito com eles em um época anterior. Outros, pensam desta maneira por não conhecerem, por exemplo, pesquisas científicas que comprovam a eficácia da música clássica, e até mesmo do rap no desenvolvimento da linguagem humana.

Fator interessante é a efemeridade dos conhecimentos adquiridos nos cursos pré-vestibulares. Todo aquele conhecimento cultivado, polido durante todo o ano não dura mais que alguns meses na cabeça dos alunos. Caso lhes fosse perguntada, alguns meses depois, alguma questão muito estudada durante os meses de cursinho, este não saberia dar qualquer tipo de resposta, justamente por não ter aprendido de forma verdadeira.

Efêmera também é a ilusão criada sobre o diploma de graduação. São meses de cursinho, semestres de faculdade e após todo o processo, muitos alunos se formam e não sabem o que fazer com seus diplomas. Foram inseridos inúmeros conceitos, fórmulas, leis, mas raramente os professores se preocupam em vincular tudo isso a vida. Ensino sem vínculo com a vida não acontece de verdade. Decora-se e, com o passar do tempo, tudo perde o sentido.

Sobre a crítica feita ao sistema de vestibular, Rubem Alves ilustra:

“Os pais, muitas vezes, são os piores inimigos da educação, a maioria não está interessada no aprendizado dos filhos. Só querem que eles passem no vestibular. Eu até compreendo, porque eles são movidos pela ilusão de que entrando na Universidade seus filhos terão um diploma e isso vai garantir uma sobrevivência econômica digna – o que aliás, não é verdade. O Ministério da Educação registra o aumento de

matrículas nas universidades. Por que? Porque educação é um negócio muito bom, todo mundo quer ter educação, ganhar dinheiro. Só que não há emprego para todo esse pessoal que está se formando.” (2002, p.46)

Agentes de um sistema de educação compartimentada, em que saberes são divididos ao soar de campanhas por toda a escola, professores e alunos têm que conviver com uma divisão grosseira do seu pensar.

Por haver uma hierarquização das disciplinas escolares, os alunos não são incentivados a pensar de forma global. A divisão metódica das disciplinas que consegue separar, por exemplo, história e geografia, assuntos tão homogêneos, tão comprometidos um com o outro, consegue também separar os pensamentos dos alunos que, por acreditarem que matemática e física são assuntos extremamente diferentes, distantes, que não podem acontecer ao mesmo tempo, acabam repetindo tais concepções ao longo da vida. Eles não podem, por exemplo, nas aulas de literatura, que nada mais é que um retrato histórico dos escritos do país, pensar de forma histórica. Além do fato de haver uma separação metódica dos saberes escolares, tais saberes são “passados” e não “criados” em conjunto. Eles não acontecem, são saberes que chegam prontos.

Rubem salienta a questão da desvinculação dos saberes escolares com relação à vida. São horas e horas de teoria e nenhuma aplicação. Aulas e mais aulas de história sem visualização alguma do que está sendo estudado, a não ser através das mesmas figuras didáticas que em nada se alteram ao longo dos anos. Para ele,

“Esse é o destino de toda a ciência que não é aprendida a partir da experiência: o esquecimento. Quanto à ciência que se aprende a partir da vida, ela não é esquecida nunca. A vida é o único programa que merece ser seguido.” (2002, p.193)

Crítica recebe também a questão relativa aos métodos compartimentados de ensino utilizados ainda em escolas tradicionais que, além de dividirem seus horários de maneira sistemática e criarem a separação sistemática das disciplinas, separam, também, as maneiras de ensinar, como se desejassem desvincular o ensino de forma eficaz.

Ao contrário do que ocorre na Escola da Ponte, escola dos Sonhos de Rubem é um dos temas discutidos por este trabalho, o ensino de música e leitura é extremamente desinteressante, quase “matemático”. É como se as letras e notas musicais tivessem valores que, quando agregados, são somados nas mentes dos alunos a fim de gerar-se um resultado. A respeito disso, Rubem Alves escreve:

“Lembro-me da criançada repetindo em coro, sob a regência da professora: ‘be a ba; be e be; be i bi; be o bo; be u bu’ ...Estou olhando para um cartão-postal, miniatura de um dos cartazes que antigamente se usavam como tema de redação: uma menina cacheada, deitada de bruços sobre um divã, queixo apoiado na mão, tendo à sua frente um livro aberto onde se vê ‘fa’, ‘fe’, ‘fi’, ‘fo’, ‘fu’...(Centro de Referência do Professor, Centro de Memória, Praça da Liberdade, Belo Horizonte, MG).

Se é assim que se ensina a ler, ensinando as letras, imagino que o ensino da música deveria se chamar ‘dorremizar’: aprender o dó, o ré, o mi... juntam-se as notas e a música aparece! Posso imaginar, então, uma aula de iniciação musical em que os alunos ficassem repetindo as notas, sob a regência da professora, na esperança de que, da repetição das notas, a música aparecesse...

Todo mundo sabe que não é assim que se ensina música. A mãe pega o nenozinho e o embala, cantando uma canção de ninar. E o nenozinho entende a canção. O que o nenozinho ouve é a música, e não cada nota, separadamente! E a evidência da sua compreensão está no fato de que ele se tranqüiliza e dorme – mesmo nada sabendo sobre notas!” (2002, p.40)

Para Rubem Alves, uma forma interessante de incentivar a ida aos livros ou à música clássica, atitudes tão raras em crianças de todo o mundo, seria fazendo-as ouvir desde a barriga da mãe, ou até mesmo lendo para elas, a fim de que o desejo nascesse de

forma natural. Segundo ele, antes de se iniciarem os processos de alfabetização, é preciso iniciar-se um processo de sedução. Seduzir através da leitura para que esta se torne uma ferramenta a serviço do bem estar, da realização humana. E, principalmente, mostrar as crianças que, quando é lido, um livro pode ser lido com prazer, com vontade. Ler com um sinalizador, sublinhando itens e anotando coisas que quase nunca serão lidas, não é incentivar. É importante mostrar o que há de belo em um livro e isso não se faz através de fichamentos de conceitos.

Um tratamento especial e profundo recebem as questões relativas aos educandos e seus dilemas nos processos de aprendizagem vistos pelos olhos de um Teopoeta.

Rubem Alves declara em seus escritos que a maior parte dos alunos em escolas tradicionais são mais que oprimidos, como nomeou Paulo Freire em sua Pedagogia. Para Rubem, os alunos são sofridos, ignorados, punidos e com tudo isso, vítimas de um sistema falido que teima em não os enxergar.

Têm no início de suas vidas escolares a nítida sensação de que nada são, isto é, só serão alguma coisa em um futuro bem distante que só acontecerá se, por acaso, o que são sobreviver a tudo aquilo que acontecerá em seus dias escolares. A inutilidade social dos alunos é algo visível e extremamente utilizado como arma contra eles mesmos. Para ser útil, é preciso passar por um processo de pinoquização. Endurecer é preciso. Para explicitar melhor a profunda ignorância destinada aos alunos, Rubem Alves utiliza uma metáfora radical, porém precisa, em que cita o fato de as vacas, seres dotados de uma serenidade profunda, só se tornarem úteis após suas mortes. Para ele é nisso que reside a escola ainda hoje: É preciso exterminar o que está vivo, feliz, sensível, para usar o que for possível extrair.

“Ao passar por um açougue, Alves, que é apaixonado por vacas, despertou para uma reflexão. O açougue é o lugar onde a mansidão bovina é transformada em utilidade comercial. Para serem úteis elas tem de morrer... De forma bastante criativa, o autor então inicia uma ‘conversa’ no açougue com os rolos de carne moída que saem da máquina.

‘Perguntei-lhes se sentiam saudades dos pastos, dos riachos, das paineiras floridas... Mas parece que haviam se esquecido de tudo. Pastos, riachos, paineiras... o que é isso?’

Parece que a máquina de moer carne tem o poder de produzir amnésia.

Perguntei-lhes então sobre seus sonhos. E me responderam: hambúrgueres, MacDonal’d’s, Bob’s, churrascos...

Só sabiam falar de sua utilidade social. Até falavam inglês...”
(2000, p.42)

Dotados de uma preocupação constante, os pais dos alunos os enchem de atividades, a fim de seja preenchido o tempo ocioso dos mesmos. Atividades físicas e de cunho intelectual são benéficas, porém o que é alcançado ao ocupar-se o todo dos horários das crianças não é apenas o que é pretendido. Este sistema deixa seqüelas. Sem perceber, pais e mães desesperados por ocupações para seus filhos ultrapassam os limites sadios e transformam essas crianças em verdadeiros operários de atividades. Esquece-se, com isso, que o maravilhoso da infância é o brincar. O ficar “a toa” é bom, mas, na visão de muitos pais, “não serve pra nada!”.

Crianças que são impostas às atividades determinadas pelos pais raramente se identificam com elas. Cursos, projetos e outros compromissos enchem os dias dessas crianças que, geralmente, não são consultadas a respeito de suas matrículas. Muitos pais esquecem que o sonhar pode e deve ocorrer em qualquer lugar e que, ao contrário dos cursos de informática, fazem a criança feliz e ‘não custa nada’.

A relação de objetividade imposta pelos pais a essas crianças produz um indivíduo frio, direcionado e que, por ser vítima deste direcionamento, passa pela vida sem senti-la. Trava-se, portanto, uma relação que o filósofo Martin Buber chamou de Relação Eu-Isso.

A criança vê nos seus afazeres as respostas a serem dadas no futuro ao empenho de seus pais e, por acreditarem que estão “devendo algo”, muitas seguem em meio a uma jornada de sofrimentos e pagamentos a longo prazo, enxergando pessoas como coisas e realizações pessoais como metas calculadas.

A visão de Rubem Alves, em uma atitude um tanto singular, delega também aos pais a responsabilidade compartilhada no processo de aflição em que são inseridas algumas crianças. Geralmente responsabiliza-se a escola por todos os males, mas o autor deixa impressa em sua obra a tamanha responsabilidade contida nas atitudes dos pais que, em uma preparação para o convívio escolar, demonstram como o aluno poderá proceder em sua nova comunidade, a escola. As visões tidas pelos alunos são baseadas em tudo que viram e ouviram em casa, ao lado dos pais. Com isso, verifica-se a importância fundamental de uma boa estruturação familiar como facilitadora da inserção destas crianças no cotidiano escolar.

Vítimas de um sistema educacional falido e castrador, os alunos entendem que, enquanto estão na escola, são vigiados e que, ao mínimo sinal de indisciplina, serão punidos. A punição geralmente é feita chamando-se os pais à escola e, mesmo que o objetivo seja contrariar a lógica secular da educação que diz que um pai só deve ser chamado se seu filho tiver cometido algum erro, o erro já estará feito. A angústia por ter o pai ‘chamado’ pelo diretor já terá sido gerada, afinal, nenhum pai é chamado para ouvir elogios sobre o seu filho. Tal atitude faz com que a ida à escola seja vista como uma obrigação para os pais e uma ameaça para os filhos e, com isso perde-se toda a riqueza de uma educação que poderia ser um instrumento de condução à felicidade e que, de forma eficiente, acaba sendo o oposto. Sobre a alegria dos estudantes, Rubem Alves cita:

“Os técnicos em educação desenvolvem métodos de avaliar a aprendizagem e, baseados em seus resultados, classificam os alunos. Mas ninguém jamais pensou em avaliar a alegria dos estudantes – mesmo porque não há métodos objetivos para tal. Porque a alegria é uma condição interior, uma experiência de riqueza e de liberdade de pensamentos e sentimentos. A educação, fascinada pelo conhecimento do mundo, esqueceu-se de que sua vocação é despertar o potencial único que jaz adormecido em cada estudante. Daí o paradoxo com que sempre nos defrontamos: quanto maior o conhecimento, menor a sabedoria. T.S. Eliot fazia esta terrível pergunta, que deveria ser motivo de meditação para todos os professores: ‘Onde está a sabedoria que perdemos no conhecimento?’ (2000, p.19)

Um atravessador de dificuldades, um questionador, um indignado. Tais definições são algumas das que Rubem elegeu como possíveis definidoras de um bom educador. Segundo ele, há professores, que são aqueles que encaram a tarefa de ensinar como encarariam qualquer profissão, assim como há, também, os educadores.

Os educadores para a escritura alvesiana são aqueles em que a vida confiou a maior das atribuições: despertar o desejo do outro. Para ele, o educador é, além de muitas outras coisas, um despertador de desejos.

Assim como o cozinheiro que prepara pratos a serem degustados, o educador, para Rubem Alves, é o ser que chama os alunos à degustação das delícias e, por tal motivo, instiga neste aluno o desejo de sentir, experimentar, ousar, enfim, fazer acontecer a aprendizagem dentro de si. Para ele, a aprendizagem é construída com o auxílio do educador e não, como ainda teimam em fazer algumas escolas, com a ‘passagem de matéria’ do professor para o aluno.

Visto como o segundo pilar mais importante da vida de uma criança, pois a família é a sua primeira referência, o educador tem suma importância no desenrolar das vivências de seu educando. É ele que resolverá, quando a família não puder ou, até mesmo, quando a criança preferir, conflitos, esclarecerá dúvidas internas, e servirá de referência básica para

algumas resoluções a respeito da vida de seus educandos. O educador é uma matriz, uma fonte segura, enfim, um exemplo.

Em sua distinção dos dois tipos de profissionais, Rubem Alves compara as ‘espécies’ a duas árvores de natureza distinta. Segundo ele, há professores eucalipto e educadores jequitibá. Os professores eucalipto são, assim como as árvores, dotados de funcionalidade com valor de mercado. São os professores adequados ao sistema da linha de montagem, da escola prática que não se preocupa com a individualidade e florescimento de seus alunos. Já os professores jequitibá, são sem valor algum para o mercado, mas, assim como as grandes árvores de jequitibá, têm muitas histórias para contar. São os professores artesãos, ideais para realizarem os sonhos de seus alunos e, justamente por isso, dispensáveis para o mercado frio e funcional que o mundo exige atualmente.

O autor chama a atenção ainda para o fato de a passividade dos educadores não ser responsabilidade única destes. Na verdade, salienta a questão do sufocamento pelo qual passa o educador em escolas ditas tradicionais. Os seres que poderiam gerar, criar, incentivar o desejo, são tolhidos de forma brusca e sufocados por uma realidade que os impede de tentar o novo. As tentativas de mudança têm que passar por uma triagem que vai do coordenador ao diretor, figuras que nunca estão em sala, e que conseguem com tamanha eficácia interromper a busca do educador.

Essa maneira incansável de ousar que, segundo Rubem Alves, é característica básica a um educador vivo, existe, ainda segundo seus pensamentos, em todos os profissionais da educação. Para o filósofo, todo professor guarda um educador dentro de si. Em muitos casos, este educador está adormecido, cansado, triste e amargurado, mas, acima de todas as dificuldades, existe.

Na universidade, o papel do educador é, ainda, mais conflituoso. Professores universitários quase nunca podem viver o educador que guardam dentro de si. Em Universidades, professores são cientistas, produtores de artigos e são obrigados, devido a sua condição acadêmica, a fazerem entregas de textos constantemente. Segundo o psicanalista em voga neste trabalho, a condição docente na universidade gera entre professor e aluno uma relação de incômodo. O professor deve entregar seus artigos, capítulos e teses e o aluno, que em muitos casos espera por ele em vão dentro de uma sala, é aquele que o incomoda e atrapalha a sua produção. Professores universitários são aqueles que respondem ao que a sociedade acadêmica deseja e, por tal motivo, não têm com seus alunos a disponibilidade que gostariam de ter. Sobre tal assunto, declara o educador Rubem Alves:

“ O resultado da pressão *publish or perish* , bote ovos ou sua cabeça será cortada: a docência termina por perder o sentido. Quem, numa universidade, só ensina não vale nada. Os alunos passam a ser trambolhos para os pesquisadores: estes, em vez de se dedicarem à tarefa institucionalmente significativa de botar ovos, são obrigados pela presença de alunos a gastar o seu tempo numa tarefa irrelevante: ensino não pode ser quantificado (quem disser que o ensino se mede pelo número de horas-aula é um idiota).

O que está em jogo é uma questão de valores, uma decisão sobre as prioridades que devem ordenar a vida universitária: se a primeira prioridade é desenvolver, nos jovens, a capacidade de pensar, ou se é produzir artigos para atender à exigência da comunidade científica internacional de *publish or perish*. ” (2002, p.106)

Há ainda um outro sentimento peculiar de extrema relevância nesta relação professor universitário x aluno de graduação. Muitos intencionalmente, outros, levados pelas circunstâncias, tratam seus alunos com um descaso absurdo. Não é raro ouvir-se alunos pelos corredores acadêmicos declararem que seus professores doutores os ignoram e não têm tempo para eles, o que fortalece, mais uma vez, a relação secular de ódio entre

partes que poderiam, em conjunto, constituir um todo significativo. Não há qualquer relação de proximidade entre eles e, quando esta é tentada, quase sempre é repelida pela parte que a tradição julga superior. O descaso que assombra os alunos de graduação é descrito por SCOFANO:

“É coisa comum observar um calouro de uma Universidade qualquer ‘mastigando’ o primeiro ‘prato’ que lhe deu o professor com a mesma expressão dos alunos da Universidade do Lagado. Seu rosto expressa um mixto de espanto, estupidez, horror e desespero. A alegria que se vira no seu rosto desde a notícia de que passou no vestibular desapareceu. Ao relatar um fato concreto que vivenciou numa visita a uma turma de 1º período que estava lendo um texto proposto pelo professor, Alves ilustra o que quer dizer:

Um único parágrafo continha referências a WEBER, KANT, HEGEL e MARX, sem nenhuma explicação, como se o leitor já soubesse de tudo, e pelo texto se encontravam espalhadas palavras em alemão como STAATHILFE, HERRENVOLKS, REALPOLITIK, WIRLICHKEIT, entre outras traduzidas, é bem verdade. O esnobismo dos intelectuais não tem fim. Não foi o texto que me espantou. O texto horroroso do ponto de vista literário correspondia ao gosto que a educação universitária desenvolve: a erudição se revela pela capacidade de escrever feio. Os eruditos se deleitam com o feio e o confuso e suspeitam do simples e do belo. O que me espantou foi que o professor tivesse escolhido precisamente esse texto como o texto por meio do qual os alunos seriam iniciados na sua ciência. ALVES, 1997, p.112” (2002, p.229)]

Tema deste trabalho, a escola dos sonhos de Rubem Alves é, ainda hoje, motivo de suas crônicas e exemplo em suas metáforas.

Vista por muitos como uma escola desregrada, a escola artesã em que Rubem encontrou as respostas tão buscadas ao longo de sua travessia na área da educação concretiza suas ideologias de forma profunda e marca a educação como um todo. Para ele, o bem-estar na Escola da Ponte acontece não somente por ter esta escola uma ideologia

inovadora e eficaz, mas por se tratar de um local onde a força contida nos pais, alunos e professores encontrou um denominador comum.

A experiência de iluminação de Rubem Alves traz à tona um repúdio ao sofrimento que é, nas escolas tradicionais, tão diluído nos processos educativos. Para ele, a Escola da Ponte é mais que uma escola, é uma proposta de felicidade e plenitude. Uma escola retrógrada, artesanal e, em muitos momentos, insana. A respeito da Escola da Ponte, declara o autor:

“Escrevi porque tenho estado pensando na magia da Escola da Ponte. Qual o seu segredo? Sua magia se encontrará, por acaso, nos seus princípios pedagógicos? Não. Definitivamente, não. Princípios, quaisquer que sejam, são normas gerais. Por isso eles pertencem ao mundo do eu-isso. Se tentássemos reduplicar a Escola da Ponte usando os mesmos princípios pedagógicos como receitas, apenas conseguiríamos construir uma linha de montagem mais gentil e, talvez, mais eficiente. Parece-me que o segredo da Escola da Ponte se encontra em outro lugar. Ele se encontra no mesmo lugar do ipê florido: o absoluto abandono do uso do poder e da manipulação. Imaginem uma escola onde não há um diretor. Todos os professores são diretores. Pela simples razão de não haver quem tome as decisões finais; onde diretores não usam e nem querem usar do poder para fazer valer suas idéias. Onde as decisões são todas compartilhadas. Onde os professores não valem mais que as crianças. Onde os professores não dão ordens e as crianças obedecem. Sabedoria, disse Roland Barthes, é ‘nada de poder, uma pitada de saber e o máximo possível de sabor’”. (2001, p.49)

Informações aprofundadas acerca da Escola da Ponte são elencadas no capítulo UMA ESCOLA ARTESÃ, destinado à descrição de tal instituição.

3. UMA ESCOLA ARTESÃ

3.1 . Escola da Ponte: Fundamentação Histórica

Localizada há cerca de trinta quilômetros da cidade do Porto, no Conselho de Santo Tirso, em Vila das Aves, Portugal, a Escola Básica de São Tomé de Negrelos iniciou seus trabalhos no ano de 1976. Conhecida por educadores de todo o mundo como a Escola da Ponte por razões a serem explicitadas ao longo deste trabalho, a instituição chama atenção por sua ideologia e pedagogia extremamente libertadoras e até mesmo por ser vista por alguns que não a conhecem como uma escola anárquica.

Tendo um início tradicional, a escola enfrentou, ao longo dos mais de trinta anos de existência, problemas habituais a muitas realidades escolares no mundo. Contudo, procurou, através das adversidades encontradas, criar uma ideologia que, mesmo sendo vista como ‘mais uma utopia pedagógica’, buscasse uma saída para solucionar o caos em que se encontrava a educação local.

Nesta época, alunos que dependiam do bom funcionamento do sistema escolar contavam com apenas três professores que, contrariando as atitudes previsíveis aos sistemas habituais, preferiram unir todos os alunos, independentemente suas faixas etárias, graus de escolaridade e históricos de dificuldades pessoais. Esta ‘união’ foi realizada após uma consulta a todos os responsáveis que, de imediato, confiaram na iniciativa da escola.

Com o andamento da nova forma de ensinar, docentes e discentes foram percebendo que a comunicação entre os membros da escola e a comunidade local não

existia, o que dificultava em demasia a realização de projetos no cotidiano. Foi assim que, através dos sonhos de um educador chamado José Augusto Pacheco, nasceu o Projeto Fazer a Ponte e a tentativa ousada de integrar cada vez mais as iniciativas de membros daquela comunidade em torno de um bem comum.

Seguindo os princípios de filósofos como Ivan Illich que acreditava que *“a maioria dos homens têm seu direito de aprender cortado pela obrigação de freqüentar a escola”*, o projeto buscou, ao longo desta construção, romper com tudo aquilo que provoca a apatia pedagógica tão comum em muitas escolas. Tentou gerar a inquietude, a indignação e, através de tudo isso, semear o desejo de transformar, de tentar o desconhecido.

3.2 Por uma “Escola do Olhar”

Vista por muitos como uma escola “Destrutivista”, a escola portuguesa não deseja somente desconstruir sem um propósito. Ao semear nos alunos responsabilidade para criar regras, autonomia no gerenciamento de projetos e a fundamentação coerente de conceitos primordiais à convivência humana, a escola busca ir além de tudo que já foi tentado. Busca-se gerar um ser humano pleno, capaz e acima de tudo, dotado de felicidade e desejo pela vida.

Conceituada por muitos estudos acadêmicos como um mero instrumento de utopia e ingenuidade pedagógicas, a escola portuguesa não é capaz de convencer a todos que a visitam e nem tem isto objetivado em seu cotidiano. Para aqueles que compartilham das idéias ponteanas, basta enxergar-se o projeto com olhos que nunca esperaram por algo assim. Para entender o que está sendo visto na Escola, não é preciso teoria, fundamentação. Não é necessário pensar. Na poesia de Alberto Caeiro vemos que *“Pensar é estar doente*

dos olhos...” e a escola deseja justamente isso: tratar como poesia o que tem sido pensado e sistematizado por tantos séculos. Sobre a visão e as impressões que construímos, Rubem Alves declara:

“Nietzsche dizia que a primeira função da educação é ensinar a ver. Ver é coisa complicada, não é função natural. Precisa ser aprendida. Os olhos são órgãos anatômicos que funcionam segundo as leis da física ótica. Mas a visão não obedece às leis da física ótica. Bernardo Soares: ‘O que vemos não é o que vemos, senão o que somos’. É preciso ser diferente para ver diferente. Mas, e o ‘Ser’? Ele é feito de quê? ‘Os limites da minha linguagem denotam os limites do meu mundo’, dizia Wittgenstein. O ‘Ser’ é feito de palavras. Prisioneiros da linguagem, só vemos aquilo que a linguagem permite e ordena ver. A visão é um processo pelo qual construímos nossas impressões óticas segundo o modelo que a linguagem nos impõe.” (2001, p.28)

Tendo como lema a interseção entre liberdade, autonomia e senso crítico a escola vista por Rubem Alves como “uma experiência de iluminação” se distingue justamente por conseguir entender que a realização pessoal de seus alunos deve ser o foco de todo o fluir educativo. Lá ocorre uma revolução na posição ocupada por discentes e docentes: Os alunos são o centro, os geradores de temas e gestores dos projetos que são elaborados através deles.

Por acreditarem que a sociedade é um reflexo de tudo aquilo que os homens vivem em seus primeiros anos escolares, a questão da cidadania é profundamente explorada e construída ao longo dos momentos de convívio. Para os educadores que estão inseridos no projeto, não há motivos para se preparar alguém para a cidadania durante as aulas. A cidadania ponteana é exercida, vivida, sejam quais forem os momentos de convívio. Segundo Alves:

“Mais do que um projeto de educação para a cidadania, o que verdadeiramente distingue a Escola da Ponte é uma práxis de educação na cidadania. Essa classificação é verdadeiramente fundamental para se entender o que se passa na Ponte. O sentimento profundamente arraigado no indivíduo de pertença a uma comunidade e a consciência que dele decorre dos direitos e deveres que nos ligam aos outros não se aprendem nas cartilhas ou nos manuais de civismo, mas na experiência cotidiana de relacionamento e colaboração com os que estão mais próximos de nós. O civismo não se ensina e não se aprende – simplesmente (como diria o publicitário Fernando Pessoa) ‘entranha-se’, isto é, organiza-se e pratica-se no dia-a-dia, de uma forma permanente, consistente e coerente. E é da prática do civismo que resultam a aprendizagem e a consciência da cidadania. Há muito que a Ponte o percebeu – e que age em conformidade.” (2001, p.15)

Uma das primeiras barreiras quebradas pela educação ponteana é o fato de na escola as crianças possuírem identidade e terem o reconhecimento dela por parte de todos os funcionários. Todos se conhecem pelo nome. Os alunos não são apenas números que constam nas chamadas, que no caso da Escola da Ponte são desnecessárias, pois há dentro das crianças que lá convivem o ‘desejo de estar na escola’, de ‘tornar a Escola um acontecimento’.

As crianças, por desde o início terem uma visão diferenciada da relação professor-aluno, ou seja, uma visão não autoritária e, justamente por isso, democrática em todos os sentidos, não têm o hábito de recorrer apenas aos mestres para solucionar quaisquer dificuldades. Desde cedo, reconhecem o fato de estarem em uma sociedade cooperativa e que, por tal motivo, nela podem aprender umas com as outras. Aprendem a ajudar e, principalmente, a reconhecer a necessidade de se pedir ajuda. Na escola não é enfatizada a questão da competição desmedida e individualista, pois os membros compreendem por si mesmos a durabilidade do aprendizado diferenciado que constroem. Como resultado de uma convivência amistosa, saberes coletivos e de natureza democrática norteiam todas as atividades. Sobre o tema, relata Rubem:

“A Ponte é, desde logo, uma comunidade profundamente democrática e auto-regulada. Democrática, no sentido de que todos os seus membros concorrem genuinamente para a formação de uma vontade e de um saber coletivos - e de que não há, dentro dela, territórios estanques, fechados ou hierarquicamente justapostos. Auto-regulada, no sentido de que as normas e as regras que orientam as relações societárias não são injunções impostas ou importadas simplesmente do exterior, mas normas e regras próprias que decorrem da necessidade sentida por todos de agir e interagir de uma certa maneira, de acordo com uma idéia coletivamente apropriada e partilhada do que deve ser o viver e o conviver numa escola que se pretenda constituir como um ambiente amigável e solidário de aprendizagem.” (2001, p.14)

A Escola tema deste trabalho é o que podemos chamar de ‘uma escola do olhar’. Tendo diluídas em seus princípios questões como cooperatividade, solidariedade e afeto, seus alunos e professores ‘vivem’ a escola em todas as suas dimensões. Ao contrário das ditas escolas normais, os alunos não são colocados como meros receptáculos de informações através de planos que já chegam até eles prontos. Na Escola da Ponte não é desta forma que o saber acontece, ele se constrói em parceria e, por se tratar de uma escola que valoriza o ‘olhar do outro’, é justamente através deste olhar que o saber se motiva e é construído pelas mentes inquietas que lá trabalham. Os professores sugerem caminhos e, através do olhar do outro, desenvolvem a sensibilidade necessária para avaliar qual será a melhor via de aquisição do conhecimento a ser utilizada.

3.3 Os Alicerces da Aprendizagem Ponteana.

A lógica singular exercida pela Escola da Ponte deixa alguns educadores tradicionais um tanto quanto estarecidos. Lá não existem as turmas criadas pelos professores, mas sim, grupos que incluem alunos em busca de um interesse comum e que se unem justamente por vontade própria. Lá, os alunos têm seus desejos respeitados e é justamente ele, o desejo, que move seus interesses. Dessa forma, a educação é vista como

um percurso e, para que este seja facilitado, é importante que seja trilhado da maneira mais agradável possível que é, segundo eles, ao lado de quem se deseja.

A principal razão que leva às crianças a formação do grupo de estudos é a afetividade entre elas. Ao concretizar mais esta meta, a escola desconstrói uma repetição educacional sem reflexão e que é responsável por se anular a identidade e as peculiaridades dos seres humanos: o conceito de turma.

Na educação ponteana a questão da adoção de séries, salas e turmas é sempre trabalhada por seus alunos que geralmente argumentam a favor da não adoção de conceitos estáticos e tradicionais como estes. Preferem trabalhar em espaços que abriguem com menos rigidez a coletividade entre eles. Além disso, vêem a si mesmos como partes que se reconhecem em um mesmo processo, facilitado, a todo instante, por esta integração permanente.

Por não contar com a divisão por séries, ou turmas, o trabalho no dia a dia da escola se dá através de Núcleos de Projeto, a saber: Iniciação, Consolidação e Aprofundamento.

O desenvolvimento das primeiras competências necessárias para que seja possível trabalhar com autonomia é feito na Iniciação. Nesta fase objetiva-se proporcionar um equilíbrio entre a criança e a administração de seu tempo e espaço utilizados no convívio diário.

No Núcleo denominado Consolidação são trabalhadas habilidades difundidas na Iniciação. Ter a capacidade de auto-planejar as atividades, exercitar a auto-avaliação, pesquisar em grupo e entender como se processam as metodologias de trabalho da escola, são requisitos indispensáveis para aqueles que transitaram do primeiro Núcleo para o segundo. É na Consolidação que as competências relativas ao primeiro ciclo do ensino básico são alcançadas.

Já as competências definidas como fundamentos para o segundo ciclo do ensino básico são desenvolvidas no Núcleo de Aprofundamento. Os alunos que possuem mais de treze anos de idade têm ao seu dispor alguns projetos de pré-profissionalização que podem ser trabalhados neste nível, caso desejarem.

Por se tratar de uma educação que respeita o aluno e faz de suas diferenças riquezas, em alguns casos, após a análise de um conselho, crianças com menos de sete anos poderão ser inseridas no Núcleo de Consolidação, caso esta mudança seja vista como proveitosa para a criança e para o grupo.

Nas palavras de Rubem Alves, a escola portuguesa é “uma escola artesã” e não “uma linha de montagem”. Segundo ele, há as que funcionam como linhas de montagem a serviço do mercado. São as que se preocupam em formar peças e não indivíduos. Tais seres não têm marcas pessoais e são vistos pelo mercado como ‘produtos padrão’ que têm a capacidade de se encaixar em qualquer lacuna que este mercado venha a oferecer. Já na ‘educação artesã’ que acontece na Escola da Ponte, cada aluno tem suas impressões do mundo formadas de acordo com o próprio olhar. É este olhar que se torna o criador de um indivíduo único que, através de suas imperfeições, se mostra perfeitamente singular.

Para estar totalmente integrado ao processo educativo de educação ponteana, são necessárias algumas peculiaridades a quem a escola convencionou denominar Orientador Educativo. O perfil requerido a este profissional é descrito no ANEXO 2, Projecto Educativo da Escola da Ponte, e dentre as atribuições descritas cabe ressaltar: assiduidade, motivação, contribuição ativa e construtiva para a resolução de conflitos, assim como, autonomia, responsabilidade e solidariedade. O perfil possui atribuições direcionadas ao tratamento dado à escola e ao projeto, aos colegas de trabalho e aos alunos. Segundo o Projecto Educativo da Escola da Ponte, no item 27,

“O orientador educativo não pode ser mais entendido como um prático da docência, ou seja, um profissional enredado numa lógica instrutiva centrada em práticas tradicionais de ensino, que dirige o acesso dos alunos a um conhecimento codificado e predeterminado. O orientador educativo é, essencialmente, um promotor de educação, na medida em que é chamado a participar na concretização do Projecto Educativo da Escola, a co-orientar o percurso educativo de cada aluno e a apoiar os seus processos de aprendizagem.”

O sistema artesanal incentivado pelos orientadores educativos é algo que envolve uma complexidade de natureza singular. Por se tratar de um meio inovador, requer atenção constantemente e, por ser algo que necessita de trabalho profícuo, é preciso total engajamento por parte de todos que lá trabalham. Neste trabalho, grupos são formados e recebem nomes que são reconhecidos por todos os integrantes do projeto. Tais nomes refletem a faixa etária e as ideologias de seus participantes, quais sejam: ‘somos de Portugal’, ‘Harry Potter’, ‘Blue Champions’, ‘Wild Horses’, ‘Três Natures’... (Anexo 4)

Após a escolha do nome pelo grupo, este marca uma reunião com um Coordenador de Núcleo que poderá alterar a constituição do mesmo caso haja algum problema de convívio que requeira uma reformulação, e só então é estabelecido um plano de trabalho para os próximos quinze dias. Neste plano constará o tema da pesquisa, através de quais metodologias ela será realizada e, principalmente, em quais fontes o grupo poderá procurar por respostas. Por se tratar de uma educação ativa e modernizada, os meios virtuais quase sempre norteiam as pesquisas desses grupos de estudo organizado.

Passados os quinze dias, os alunos se reúnem com os professores para avaliarem primeiramente se a aprendizagem foi proveitosa para todos, depois justificam-se as dificuldades encontradas e só então, estes verificam se houve solidez nos conceitos adquiridos. Após realizar tais constatações, o grupo se dissolve e seus membros irão

incluir-se na formação de outros que reiniciarão todo o percurso novamente. Todo o trabalho realizado, embora orientado pelo coordenador de núcleo, tem apenas um objetivo: colocar o aluno na posição de agente do processo, um fazer com que este perceba a importância do seu engajamento na conquistas de resultados para ele e seu grupo. O Projeto Educativo da Escola da Ponte deixa isso bem claro ao citar o item 32, “Sobre a organização do trabalho”, a saber:

“A organização do trabalho na escola gravitará em torno do aluno, devendo estar sempre presente no desenvolvimento das atividades a idéia de que se impõe ajudar cada educando a alicerçar o seu próprio projecto de vida. Só assim a escola poderá contribuir para que cada aluno aprenda a estar, a ser, a conhecer e a agir.” (Anexo 2, item 32)

Por explorar o que a maioria das escolas estereotipa, as diferenças não são norteadoras do tratamento dispensado a cada membro. Por reconhecer que todos são diferentes e, justamente por isso, se complementam, portadores de várias síndromes são tratados e tratam a si mesmos de forma simples, natural. Os alunos com necessidades especiais são dispostos e inclusos de forma verdadeira, ao contrário do que acontece em muitos ‘projetos de inclusão’ que são escritos e quase nunca vividos. Por ser esta uma preocupação constante no cotidiano escolar, os ítems 8 e 9 do Projecto Educativo da Escola da Ponte descrevem:

“O aluno, como ser em permanente desenvolvimento, deve ver valorizada a construção da sua identidade pessoal, assente nos valores de iniciativa, criatividade e responsabilidade. As necessidades individuais específicas de cada educando deverão ser atendidas singularmente, já que as características singulares de cada aluno implicam formas próprias de apreensão da realidade. Neste sentido, todo o aluno tem necessidades educativas especiais, manifestando-se em formas de aprendizagem sociais e cognitivas diversas.”

Cidadania e solidariedade são questões presentes em muitos dispositivos criados pelos alunos e professores adeptos da educação ponteana. Entre os dispositivos gerados está o quadro “Tenho necessidade de ajuda em...” e “Posso ajudar em...” em que, alunos com dificuldades de aprendizagem e outros com uma facilidade um pouco maior trocam experiências e com elas criam uma rede de relações de ajuda que os favorece como um todo. A estratégia gera mais que uma mera assimilação de conteúdos, semeia um espírito participativo e uma aprendizagem de valores, pois quem sabe se propõe a ajudar quem ainda não sabe e quem tem alguma dificuldade consegue reconhecer isso.

Já o dispositivo “Eu já sei”, “Eu ainda não sei” e “Eu pensava que sabia” funciona como um auto-avaliador dos conhecimentos adquiridos ao longo dos trabalhos. Educadores da Escola da Ponte acreditam que através desta rede de relações é possível exercer o que de mais consistente há no que se refere ao pleno exercício da cidadania, a preocupação com o outro e o trabalhar dos limites e habilidades humanas.

No quadro onde ficam expostas expressões como “Acho bom” e “Acho mau” os alunos colocam as opiniões relativas às atitudes dos colegas. Casos de indisciplina e dificuldades de convívio são relatados e geram reflexões após a exposição nas respectivas listas.

Por se tratar de uma instituição que tem em sua natureza o fato de abrigar excluídos sociais, crianças não aceitas em outros sistemas são muito bem-vindas ao convívio ponteano. A escola não admite que fiquem fora do sistema quaisquer crianças vítimas de alguma restrição que as impeça de estudar ou que, de alguma maneira, as coloque fora da sociedade. Devido à aceitabilidade irrestrita exercida pela escola, cerca de ¼ de seu corpo discente é constituído por crianças com algum diagnóstico psicológico comprometido ou até mesmo alguma restrição psiquiátrica relevante.

O fato de lidar com questões sociais complexas particulares ao seu alunado faz com que a escola portuguesa seja mais que uma escola. Ela é vista por educadores de todo o mundo como uma instituição diferenciadora em todos os sentidos, tanto com relação aos métodos inovadores como com relação à conduta de seus membros. Esta diferenciação metodológica não obriga seus membros a cumprirem os mesmos prazos seguidos por outras instituições. Todo trabalho é realizado respeitando-se o tempo e as peculiaridades dos grupos envolvidos em todo o processo de aprendizagem.

Por ser o aluno o foco, e não um mero receptáculo de programas previamente elaborados sem a sua participação, a educação ponteana procura trabalhar as desigualdades em todas as suas instâncias fazendo delas, fontes para a extração do verdadeiro potencial de seu alunado. Nas palavras de José Pacheco, grande idealizador do projeto que chamou de utopia possível,

“A escola deveria ser uma instância de igualdade de oportunidades, mas, em sua maioria, aprofunda e agrava as desigualdades, quando confirma o potencial dos alunos que vêm de um meio sociocultural favorecido e deprecia os que vêm dos meios desfavorecidos” (2006, p.27)

A singularidade do projeto se deve também ao fato de pais e filhos estarem do “mesmo lado do jogo”. Ambos se envolvem em prol de um trabalho único, conjunto a fim de se alcançar um bem comum. Não é encorajada entre eles uma relação de troca utilitária em que o filho que produz é recompensado pelo pai, enquanto o que não se adequa como é devido se esconde do sistema e engana os pais através de métodos milenares de desonestidade cotidiana executados entre filhos e pais sempre que o assunto gira em torno de notas, boletins, faltas e atrasos...

Os alunos da Escola da Ponte não escondem o que fazem na escola. Ao contrário, contam com a cooperação cotidiana de familiares e amigos da comunidade que estão constantemente engajados no processo de aprendizagem coletiva. O engajamento é tão forte que, contrariando o sistema tradicional vigente na maioria das escolas do mundo, a reunião de pais é mensal e tida por todos como um encontro de colaboradores entretidos e dispostos a trabalhar. Na Escola, os pais e demais responsáveis de forma alguma se caracterizam como aqueles tradicionais que comparecem à escola para apenas ouvir críticas e reclamações a respeito do comportamento de seus filhos indisciplinados.

Partilhando dos conceitos e adepta desta ideologia está a Associação de Pais de Portugal que financia o referente às lacunas deixadas pelo governo. Tal governo por discordar das vias inovadoras escolhidas pela escola, mesmo sem conhecer o projeto de forma aprofundada, tentou diversas vezes fechá-la alegando incompatibilidade com o sistema nacional de educação vigente no país. Contudo, mesmo sofrendo com processos e repressões governamentais, ela é uma das poucas instituições públicas do mundo com autonomia suficiente para escolher, por exemplo, seu próprio corpo docente.

Os espaços nos quais o conhecimento é compartilhado são variados e neles os alunos produzem de forma livre tudo que necessitam para auxiliar em seus trabalhos. Em entrevista à Revista Nova Escola, José Pacheco cita

“Não há salas de aula, e sim, lugares onde cada aluno procura pessoas, ferramentas e soluções, testa seus conhecimentos e convive com outros. São os espaços educativos. Hoje, eles estão designados por área. Na humanística, por exemplo, estuda-se História e Geografia; no pavilhão das ciências fica o material sobre Matemática, e o central abriga a Educação Artística e a Tecnológica” (2002, p.25)

Em tais espaços, além do exercício constante em favor do cumprimento dos planos quinzenais, há também o acontecimento de trabalhos individuais. Os professores acreditam nos trabalhos feitos de forma individual pelos alunos, mas não é encorajada a postura individualista, muito menos solitária. O que se busca, contudo, é a administração das necessidades humanas respeitando-se o outro e reconhecendo nele uma fonte inesgotável do que os educadores da escola chamam de saber compartilhado. Embora seja buscado, com isso, o exercício de saberes nobres, como solidariedade e cidadania por exemplo, muitos alunos e professores que nesta escola ingressam acabam deixando-a em busca de novos sistemas que tenham uma adequação mais exata às suas necessidades particulares que, na Escola da Ponte, não são as que mais importam.

A arte ocupa um espaço privilegiado no projeto Fazer a Ponte. Utilizando repertórios sugeridos pelos próprios alunos, os professores trabalham mais que a música como assunto. É explorada a musicalidade de forma poética e nessa atividade exploratória os professores e alunos percorrem um caminho que envolve o estudo de músicas que vão de Ravel à Britney Spears. Os educadores da escola acreditam que são capazes de explorar os fundamentos da musicalidade utilizando o que as crianças ouvem no cotidiano e que esta é mais uma maneira de vincular a escola à vida. O importante na Escola da Ponte não é saber decorar as teorias da música, mas sentir como a música se expande dentro de cada um e fazer o conhecimento acontecer a partir das sensações vividas. Não se trata apenas de ‘uma escola do olhar’, trata-se, em especial, de ‘uma escola do sentir’. Por ter valorizado o sentir, acredita-se que o gosto musical nasce em cada um de acordo com as sensações vividas. Para os educadores da Ponte, não é preciso ensinar alguém a gostar de música. O gosto nascerá naturalmente, como qualquer sentimento por algo sublime.

Partilhando do pensamento grego que acreditava que todo pensamento se inicia no espanto, as crianças envolvidas no projeto têm o conhecer iniciado a partir do espanto causado pelo desconhecido. Por serem extremamente curiosas, como todo ser, buscam responder ao que não sabem e é desta forma que se inicia o movimento. Em busca dos temas dos projetos que trazem contidos em seu fazer a capacidade de resolver questões que vão das mais simples, como responder a perguntas tais como “Por onde as árvores respiram?” até outras mais complexas, quais sejam: “Quando não têm folhas, por onde as árvores respiram?” ou “Como, há tanto tempo atrás, as caravelas portuguesas chegaram tão longe e hoje, com tanta tecnologia, na comemoração dos 500 anos do Brasil, a réplica não conseguiu navegar?” “Que tecnologias foram usadas naquela época que hoje, 500 anos depois, ainda não conseguimos entender?” As crianças fazem questões que são resultados de um ensino que acontece de forma consistente e, seja ele realizado de forma conjunta ou individualizado, ocorre naturalmente. Sobre a defesa do ensino individualizado e não individualista, o item 20 do Projecto Educativo da Escola da Ponte declara:

“É indispensável a concretização de um ensino individualizado e diferenciado, referido a uma mesma plataforma curricular para todos os alunos, mas desenvolvida de modo diferente por cada um, pois todos os alunos são diferentes. Os conteúdos a aprender deverão estar muito próximos da estrutura cognitiva dos alunos, bem assim como dos seus interesses e expectativas de conhecimento.”

São as dúvidas, não as certezas, que têm valor nesta escola. São as questões não respondidas que constroem o presente educativo da escola. Nela o presente é o tempo que importa e a felicidade a ser compartilhada nele é o maior motivador da aprendizagem. Questionar o que parece imóvel e fazer desmoronar algumas certezas é algo cotidiano e

gera resultados consideráveis. Sobre essa diferenciação estrutural, argumenta José Pacheco:

“Hoje, somente restam vestígios da ‘estrutura tradicional’ que transformamos em cavoucos sobre os quais assentamos os andaimes de uma escola que já não é herdeira ou tributária de necessidades do século XIX. Na Escola da Ponte, como em outros lugares, é indispensável alterar a organização e interrogar práticas educativas dominantes. É urgente interferir humanamente no íntimo das comunidades humanas, questionar convicções e, fraternalmente, incomodar os incomodados. Apesar dos progressos verificados na teoria (e até mesmo contra eles), subsiste uma realidade que as exceções não conseguem escamotear: no domínio das práticas, o nosso século corre o risco de se completar sem ter conseguido concretizar sequer as propostas do fim do século que o precedeu.” (2001, p.99)

Para Rubem Alves que acredita no fato de as escolas tradicionais realizarem uma ‘pinoquização cultural’ ao contrário, ou seja, que tais instituições criam do indivíduo puro, livre, ingênuo e feliz, um ser humano rígido, preso aos traumas, contido e sem esperanças, a escola portuguesa é uma das poucas no mundo capaz de concretizar de forma profícua as metas de seus alunos. Para ele, sentimentos comuns que caracterizaram o século da agonia da educação são minimizados através de uma relação cordial entre seus membros, pois a quase ausência da rivalidade habitual em muitas escolas é capaz de fazer nascer a liberdade e a leveza no pensar. Sobre tal tema, o autor declara:

“O que mais fortemente começou por me impressionar na Escola da Ponte foi a doce e fraternal serenidade dos olhares, dos gestos e das palavras de todos, crianças e adultos. Ali, ninguém tem necessidade de engrossar ou elevar a voz e de se pôr em bicos de pés para se fazer ouvir ou reconhecer pelos demais – porque todos sabem que a sua voz conta para ser ouvida. E quem diz a voz diz o mais. Como as crianças não são educadas para a competição, mas para a entajuda (e o exemplo vem dos adultos, porque a rotina de entajuda está instruída na Escola em todos os níveis como se fosse a verdadeira matriz de seu projeto cultural), as pulsões de inveja, ciúme ou rivalidade, e toda a agressividade comportamental que lhes anda associada, estão quase ausentes dos gestos

cotidianos dos membros dessa comunidade educativa. Por isso é que na Escola da Ponte não faz sentido falar de problemas de indisciplina, porque todos apóiam todos, todos acarinhos todos, todos ajudam todos, todos são, efetivamente, cúmplices de todos, todos são, solidariamente, responsáveis por todos.” (2001, p.13)

O início do período letivo é marcado pela organização do processo eleitoral com a eleição dos membros da Assembléia da Escola da Ponte.

Iniciada sempre com um poema, a Assembléia, um dos dispositivos mais interessantes e que tem seus fundamentos extraídos de práticas de inspiração livre já citadas no corpo deste trabalho, encontrou na escola portuguesa uma de suas mais resistentes realizações.

Eleitos para trabalhar durante um ano, os membros da Assembléia se reúnem às sextas-feiras, no horário das 14 horas, no Cine Aves, um cinema local, com os membros da Escola. À mesa ficam doze alunos que têm entre sete e doze anos constituindo a comissão. Um presidente organiza e tranqüiliza o ambiente em casos de exaltação desmedida, que raramente ocorrem. Por terem como meta solucionar problemas relativos ao convívio escolar e que envolvem questões como carência de espaço físico, casacos fora do cabide, desperdícios de água e luz, o executar da Assembléia deve ser objetivo e extremamente direcionado à resolução das questões propostas inicialmente.

Um assunto muito exposto nas últimas assembléias da escola diz respeito ao número excessivo de visitantes que almejam conhecer o projeto. Muitas pessoas têm atrapalhado o andamento dos trabalhos e para não terem que privar os curiosos do contato com o projeto, algumas soluções têm sido discutidas em Assembléia, como a determinação de horários e dias específicos para a visita com o intuito de não se atrapalhar o desenvolvimento dos alunos.

Por se tratar de um dispositivo de extrema importância para o convívio ponteano, a Assembléia da Escola da Ponte é descrita no art. 38º. do Regulamento Interno da Escola como a “estrutura de organização educativa que proporciona e garante a participação democrática dos alunos na tomada de decisões que respeitam à organização e funcionamento da escola”. Sobre as competências da Assembléia, o artigo de mesmo número declara:

“Incumbe, prioritariamente, à Assembléia:

- a) Elaborar e aprovar o seu regimento;
- b) Pronunciar-se sobre todos os assuntos que os diferentes órgãos da Escola entendam submeter à sua consideração;
- c) Reflectir por sua própria iniciativa sobre os problemas da Escola e sugerir para eles as soluções mais adequadas;
- d) Apresentar, apreciar e aprovar propostas que visem melhorar a organização e o funcionamento da Escola;
- e) Aprovar o código de direitos e deveres dos alunos;
- f) Eleger a Comissão de Ajuda;
- g) Aprovar o mapa de responsabilidades e supervisionar o exercício das mesmas.”

Além de discutir as questões anteriormente citadas, a Assembléia tem o intuito de direcionar casos mais complexos a resolução em outro dispositivo ponteano, o Tribunal.

Este sistema criado para assegurar a paz entre os alunos da escola através da manutenção das regras básicas de convivência só é acionado em casos de extrema necessidade. Alunos que não têm suas questões resolvidas em Assembléia têm as mesmas direcionadas à resolução perante um Tribunal composto pelos membros da comunidade escolar. Nesta reunião, em que todos incorporam a seriedade de que a decisão necessita, após a exposição do caso que geralmente está ligado a problemas graves de indisciplina, o aluno que tem suas questões indisciplinares debatidas é levado a uma pena que inclui

pensar em sua conduta durante três dias e após este tempo, retornar para dizer a que conclusões conseguiu chegar. Relevante é o fato de destacar-se que o aluno levado à Sessão de Tribunal já usufruiu de outros dispositivos de apoio permanente, como a Comissão de Ajuda, dispositivo composto por um grupo de cerca de três alunos que permanecem ao seu lado todo tempo para que possam influenciar nas mudanças de sua conduta dentro da escola. Devido à presença marcante deste grupo de colegas, o aluno não tem como argumentar a favor do abandono e nem ao menos justificar alguma indisciplina com base nas condutas de outros. A Comissão de Ajuda, em casos de extrema gravidade, também serve como testemunha.

Todas as resoluções tomadas pela Escola da Ponte são sempre resultado de um processo de responsabilidade compartilhada em que estão envolvidos, além dos alunos, focos do processo, os cinco órgãos gestores da Escola.

O primeiro deles, intitulado Conselho de Pais/Encarregados de Educação é, segundo o art. 10º. do Regulamento Interno da Escola da Ponte, “a fonte principal de legitimação do Projecto e o órgão de apelo para a resolução dos problemas que não encontrem solução nos demais patamares de decisão da escola”. É através deste Conselho que, questões ainda não resolvidas encontram solução através do voto de pelo menos dois terços de sua composição. Para a realização de votação sobre algum tema, o mesmo deve ter sido formalmente inscrito e agendado.

Outra instância de decisão ponteana é o Conselho de Direção da Escola. Maior responsável pela orientação das atividades escolares, é constituído por onze elementos que, segundo o art.14 do Regulamento Interno, devem ser:

- “a) três representantes dos Encarregados de Educação;
- b) O Presidente da Direcção de Associação de Pais;
- c) O Presidente da Junta de Freguesia de Vila das Aves;

- d) Um representante das actividades culturais ou sócio-econômicas locais;
- e) Os cinco elementos que constituem o Conselho de Gestão.”

O artigo ressalta ainda o fato de o aluno que ocupa o cargo de presidente da Assembléia ter participação, se assim desejar, neste Conselho, todavia, sem direito de voto. É descrito ainda que, qualquer exercício de cargo no Conselho de Direção é interrompido quando o ocupante do mesmo perde a qualidade que tornou relevante a sua eleição.

As competências cabíveis ao Conselho de Direção são descritas pelo art.18º. , a saber:

- “a) Elaborar e aprovar o respectivo Regimento;
- b) Eleger o seu presidente.
- c) Nomear o Gestor do Conselho de Gestão e aprovar o Regulamento do respectivo concurso de admissão;
- d) Ratificar a designação do Coordenador Geral do Projecto e dos Coordenadores dos Núcleos de Projecto e aprovar a substituição dos mesmos;
- e) Aprovar as alterações ao Projecto Educativo e acompanhar e avaliar a sua execução;
- f) Aprovar as alterações ao Regulamento Interno da Escola;
- g) Emitir pareceres sobre as actividades desenvolvidas, verificando a as conformidade com o Projecto Educativo;
- h) Apreciar as informações e os relatórios apresentados pelo Conselho de Gestão;
- i) Aprovar propostas de contrato de autonomia;
- j) Definir as linhas orientadoras para a elaboração do orçamento da escola;
- k) Apreciar o relatório de contas de gerência;
- l) Apreciar os resultados dos processos de avaliação da Escola;
- m) Promover e incentivar o relacionamento com a comunidade envolvente;
- n) Requerer ao Coordenador Geral do Projecto a convocatória do Conselho de Pais/Encarregados de Educação.”

Constituído por um gestor para presidir, um coordenador geral e coordenadores dos Núcleos de Projecto, o Conselho de Gestão elabora as propostas relativas às alterações do Projeto Educativo e do Regimento Interno, as propostas de contrato e protocolos, assim como o regime de funcionamento da escola. São competências direcionadas ao Conselho de Gestão descritas no Regulamento Interno da Escola, no item dois:

- “a) Elaborar e aprovar o seu regimento;
- b) Representar a Escola;
- c) Assegurar o correcto funcionamento dos Núcleos de Projecto, garantindo a articulação das suas actividades nos planos funcional e curricular;
- d) Elaborar e aprovar o projecto de orçamento anual, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo Conselho de Direcção;
- e) Planejar e assegurar a execução das actividades no domínio da acção social escolar;
- f) Supervisionar a organização e realização das actividades de enriquecimento curricular ou de tempos livres;
- g) Superintender na gestão de instalações, espaços, equipamentos e outros recursos educativos;
- h) Definir os requisitos para a contratação de pessoal docente e não docente, nos termos do contrato de autonomia e com observância das normas aplicáveis do presente regulamento;
- i) Proceder à selecção do pessoal docente e não docente da Escola;
- j) Proceder à abertura de concurso para a admissão do Gestor;
- K) Proceder à atribuição das tutorias, ouvido o Conselho de Projecto;
- l) Proceder à avaliação do pessoal docente e não docente;
- m) Exercer o poder disciplinar em relação aos alunos;
- n) Exercer o poder hierárquico relativamente ao pessoal docente e não docente.”

Escolhido por um concurso público, o Gestor do Conselho deverá ter experiência no exercício de funções de administração e gestão escolar, assim como preencher as outras expectativas descritas no edital de seu concurso. Os mandatos têm três anos de duração e podem ser interrompidos a partir de uma avaliação que comprove alguma conduta

desfavorável ao bem-estar comum a todos. As reuniões deste Conselho ocorrem uma vez por semana ou, em casos eventuais, quando houver necessidade.

Constituído por Orientadores Educativos de diversas formações e por alguns membros da comunidade escolar, o Conselho de Projeto é a instância que se destina à orientação e coordenação dos alunos.

Reunindo-se duas vezes por semana, o Conselho de Projeto possui as seguintes incumbências descritas no art.30º. do Regulamento Interno da Escola da Ponte:

- “a) Elaborar e aprovar o seu regimento;
- b) Elaborar as propostas de alteração do Projecto Educativo da Escola;
- c) Elaborar as propostas de alteração do Regulamento Interno da Escola;
- d) Aprovar orientações relativamente à elaboração de projectos;
- e) Pronunciar-se sobre as propostas de celebração de contratos de autonomia;
- f) Aprovar as estratégias de formação contínua do pessoal da Escola;
- g) Aprovar orientações no âmbito da organização e gestão curriculares;
- h) Definir princípios gerais nos domínios da articulação e diversificação curriculares, dos apoios e complementos educativos e das modalidades especiais ou supletivas de educação escolar;
- i) Escolher e elaborar os suportes de trabalho de seus alunos;
- j) Incentivar e apoiar iniciativas de índole formativa e cultural;
- k) Proceder ao acompanhamento e avaliação da execução das suas deliberações e recomendações.”

O Conselho Administrativo é reunido uma vez por mês e tem por objetivo ater-se às competências administrativas e financeiras da Escola. Constituído por dois membros do Conselho de Gestão, o Gestor e qualquer outro que tenha disponibilidade, e pelo Chefe de Serviços de Administração Escolar, tem cinco incumbências descritas no art.34º. do Regulamento Interno, quais sejam:

- “a) Elaborar e aprovar o seu Regimento;
- b) Aprovar o projecto de orçamento anual da Escola em conformidade com as linhas orientadoras estabelecidas pelo Conselho de Direcção;
- c) Elaborar o relatório de contas da gerência;
- d) Autorizar a realização de despesas e respectivo pagamento, fiscalizar a cobrança de receitas e verificar a legalidade da gestão financeira da Escola;
- e) Zelar pela actualização do cadastro patrimonial da Escola.”

Tal Conselho poderá ser convocado para uma sessão extraordinária, caso isso seja julgado necessário.

Além das competências já descritas pelos Conselhos elencados, cabe também ao Conselho de Gestão em consenso com o Conselho de Projeto, ter a responsabilidade de designar os tutores que acompanharão os alunos na confecção de seus projetos de trabalho. Tais tutores terão, além de qualquer competência que lhes seja designada pelo Conselho de Gestão, as seguintes responsabilidades descritas no art.36º, intitulado “Tutoria”, do Regulamento Interno da Escola da Ponte:

- “a) Providenciar no sentido de regular actualização do dossier individual dos alunos tutorados, muito especialmente, dos respectivos registos de avaliação;
- b) Acompanhar e orientar, individualmente, o percurso educativo e os processos de aprendizagem dos alunos tutorados;
- c) Manter os encarregados de educação permanentemente informados sobre o percurso educativo e os processos de aprendizagem dos alunos tutorados;
- d) Articular com os encarregados de educação e com os demais orientadores educativos as respostas a dar pela Escola aos problemas e às necessidades específicas de aprendizagem dos alunos tutorados.”

O Tutor não tem poder coercitivo, assim como todos os membros da escola. Ele apenas transita entre os alunos e a escola como um mediador no processo de aprendizagem.

Navegando mais uma vez em direção contrária aos rumos tradicionais da educação, a Escola portuguesa tema deste trabalho não faz o currículo escolar o norteador cerne de suas atividades. O Projeto Educativo da Escola da Ponte defini currículo como sendo um *“conjunto de atitudes e competências que, ao longo do seu percurso escolar, e de acordo com as suas potencialidades os alunos deverão adquirir e desenvolver”*. O currículo nesta Escola é exercido a partir de duas vertentes, quais sejam: o currículo exterior, ou currículo objetivo, que compreende as metas dos alunos; e o currículo interior, ou subjetivo, que compreende o desenvolvimento de caráter pessoal, peculiar a cada aluno. Ainda segundo o item 14 do Projeto Educativo, *“Só o currículo subjectivo (o conjunto de aquisições de cada aluno) está em condições de validar a pertinência do currículo objectivo.”*

Na educação ponteana o aluno é o centro do processo e a ele se adequam às questões curriculares pertinentes ao processo de aprendizagem compartilhada que ocorre na Escola. Todo esse processo é realizado através de uma atitude de articulação curricular integrada que é descrita no art.37º. do Regulamento Interno da Escola da Ponte:

“Para além de articularem permanentemente a sua acção no âmbito dos Núcleos de Projecto que integrem, numa lógica de trabalho horizontal, os Orientadores Educativos deverão ainda, numa lógica de trabalho vertical e transversal, articular construtivamente a sua acção com os colegas dos demais Núcleos, por forma a garantir a coerência e a qualidade dos percursos de aprendizagem dos alunos à luz do Projecto Educativo da Escola.”

O conceito de aprendizagem significativa é tido pela Escola como “ um processo social em que os alunos, heurísticamente, constroem significados a partir da experiência” (RegIntp2), ou seja, a aprendizagem acontece a partir da descoberta, por cada aluno, da verdade que os pensamentos alheios nos expõe a todo instante. Por ser definida também pelo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, como “conjunto de regras e métodos que conduzem a descoberta, à invenção e a resolução de problemas”[p.1040], a heurística busca uma espécie de aprendizagem que acontece através de uma articulação feita com o intuito de se valorizar o maior número de dimensões humanas possíveis. As dimensões ressaltadas pelo projeto e que são trabalhadas de forma incessante pelos alunos estão na esfera do desenvolvimento lingüístico, lógico-matemático, naturalista, identitário e artístico. A questão da dimensão tecnológica é vista pela Escola de forma transversal, assim como as questões que respeitam o domínio afetivo e emocional que devem ser exploradas em todos os âmbitos.

Uma das dimensões trabalhadas de forma diferenciada pela Escola é a Dimensão Lingüística, pois ao contrário dos métodos de alfabetização utilizados em todo o mundo, não é no alfabeto o que o iniciar da aprendizagem lingüística acontece. As crianças têm a ordem alfabética em suas mentes, mas só a utilizam quando há a verificação dos significados de vocábulos desconhecidos no dicionário. Para os educadores da Escola da Ponte, a leitura deve nascer de forma natural, assim como as experiências vividas.

Denominado pela comunidade ponteana como Método de Leitura Natural, a aprendizagem lingüística nasce naturalmente, de forma ampla à restrita, ou seja, é nas palavras e frases inteiras que se tem o iniciar da alfabetização. Tais palavras são diretamente vinculadas à vida de cada aluno, isto é, de seu universo lingüístico-significativo e é a partir desta significação que a alfabetização acontece. Não se acredita na

escola em sistemas como “ba – be – bi – bo – bu” ou “ a, e , i , o, u”, pois para eles “ba” não é nada, não possui significação aparente e utilidade no dia a dia do alunado. Segundo os educadores da Ponte, esta forma tradicional não passa de decorar algo, atitude totalmente abolida da educação ponteana. Têm-se a preocupação, sempre, de se vincular significados a toda a aprendizagem e isso justifica a atitude de se adotar um método tão diferenciado. A adoção de tal método têm gerado na escola leitores com proficiência comprovada e um desejo pela leitura que ocorre, em vista de outras escolas, de forma antecipada.

Tema de reflexão em todos os inícios letivos, o Código de Direitos e Deveres da Escola é elaborado e aprovado pelos alunos da Escola em Assembléia.

Vivenciados de forma intensa, os Direitos são requeridos em momentos de esquecimento ou desrespeito por parte de algum membro da Escola. São eles:

1. Debater os problemas;
2. Ser respeitado;
3. Trabalhar sozinho e em grupo;
4. Aprender e ser ajudado pelos outros;
5. Ir à casa de banho quando necessário;
6. Ser livre e feliz;
7. Sair da sala a determinadas horas;
8. Ter e utilizar o material comum;
9. Ter professores alegres, bons e amigos;
10. Ter uma alimentação saudável;

11. Dar opinião;
12. Brincar com quem queremos;
13. Ter amigos;
14. Trabalhar em silêncio;
15. Ouvir música na sala e no intervalo;
16. Ir ao computador;
17. Estudar;
18. Cantar quando necessário;
19. Ter intervalo;
20. Ao conforto;
21. Fazer trabalhos na plástica, mas com a autorização dos professores.

Vistos como resultado do processo de conscientização coletiva no qual estão inseridos os alunos da Escola da Ponte, os Direitos refletem preocupações fundamentais debatidas em todo o mundo, tais como: o debate de problemas de importância coletiva, o direito de ir e vir, questões sobre a alimentação de crianças e adolescentes, assim como o respeito às escolhas pessoais que incluem até mesmo trabalhar ouvindo música.

Os Deveres estipulados na Escola da Ponte são sempre fruto de muita discussão nas Assembléias da Escola, visto que englobam questões sérias e ponderação por parte dos alunos. Quais sejam:

1. Levantar o dedo quando se quer falar;
2. Estudar;

3. Ser amigo dos amigos;
4. Respeitar os professores, auxiliares e colegas;
5. Chegar cedo;
6. Fazer trabalhos de casa, quando houver;
7. Fazer o que os professores pedem;
8. Estar em silêncio na sala de aula e falar quando necessário;
9. Não mascar chiclete na sala de aula;
10. Não atirar lixo no chão;
11. Tratar os animais como irmãos;
12. Ajudar os colegas que precisam de ajuda;
13. Ajudar os outros a serem felizes;
14. Ser limpos e arrumados;
15. Cumprir e respeitar as responsabilidades;
16. Poupar água e luz;
17. Cuidar do material;
18. Colocar os casacos nos cabides;
19. Não devemos baloiçar nem arrastar as cadeiras;
20. Não se deve atirar papéis de uma mesa para a

outra. □□

□□

□□

□□

□□

□□

□□

□□□
 □□□
 □□□
 □□□
 □□□ mesmo
 trabalhar ouvindo mcluem atir, questate dreocupaçde esquecimento ou desrespeito
 por parte de algum membro da Escola. os

Portanto, é de fácil observância a correspondência inerente exercida entre as listas em questão. Quando se exercita a primeira, vive-se a segunda. E, desta forma, a ordem e o bem estar comum tão necessários à sobrevivência do projeto, acontecem.

Tratados de forma relevante pela Escola, os Direitos e Deveres são descritos no art.39º. do Regulamento Interno da Escola da Ponte e dizem respeito direto às atitudes dos alunos, dos pais e encarregados de educação, assim como de seus orientadores educativos. (Anexo 3)

Dois códigos ainda chamam a atenção na Escola. O primeiro deles diz respeito a uma série de responsabilidades que são de competência dos níveis de Iniciação e Consolidação, que incluem o mapa de presenças, datas e aniversários; arrumação do material comum; organização de clubes criados pelos alunos e etc...[conferir anexo]

Por se tratar de uma organização voltada para o mundo, o uso dos computadores se faz de forma contundente na Escola. Embora não possuam um número significativo de máquinas, os alunos conseguem através de uma organização respeitosa, utilizar os meios virtuais para a realização de trabalhos diários. Por ser esta uma utilização constante, gerou-se regras de manutenção dos meios eletrônicos, quais sejam:

1. Não comer perto dos computadores;
2. O rato deve estar sempre em cima do tapete;
3. Corrigir os textos antes de os escrever nos computadores;
4. Não imprimir sem a autorização do professor;
5. Quando chover, nos intervalos, os miúdos têm o direito de consultar os computadores;
6. O grupo da responsabilidade dos computadores ajuda os miúdos à utilizá-los;
7. É proibido eliminar documentos ou pastas;
8. Não guardar documentos sem correção;
9. Preencher a ficha de utilização dos computadores;
10. Não ligar e desligar os computadores, exceto os responsáveis;
11. Não ligar a internet sem a autorização do professor;
12. Não clicar ao mesmo tempo em todas as teclas do computador;
13. Não alterar as imagens do ambiente de trabalho.

Ao retomar-se as palavras de Fernando Pessoa, “*Quando te vi, amei-te muito antes*” encontra-se a essência do Projeto Fazer a Ponte. Para entendê-lo, é preciso ter-se um olhar diferenciado capaz de captar as peculiaridades envolvidas em sua confecção. É preciso, antes de mais nada, navegar de forma livre, sem medo do que está por vir. Aceitar este projeto, é muito mais do que aceitar simplesmente. É vivê-lo em todas as suas vicissitudes e através delas incorporar-se as questões difundidas e exercidas por ele.

Visto como uma ‘utopia pedagógica’ no ano de 1976, a Escola dos Sonhos de Rubem Alves é, atualmente, uma das mais visitadas e tidas como exemplo em muitas realidades do mundo. Embora muitos educadores procurem em seu projeto um modelo a ser seguido, José Pacheco, com toda a sabedoria acumulada ao longo dos trinta e um anos do Projeto Fazer a Ponte declara em suas palestras sobre educação:

“Viemos de um velho edifício, sem mesas e portas nos banheiros. Tínhamos que fazer paredes para que fosse possível usá-los e hoje me perguntam se o modelo de educação da Ponte pode ser instalado aqui ou lá. A respeito disso eu digo: a Escola da Ponte não é um modelo a ser seguido. A Ponte é para se inspirar...” (2001, p.64)

4. METODOLOGIA

4.1 Descrição

Com o intuito de se realizar o levantamento dos dados acerca das representações discentes encontradas na Escola da Ponte, optou-se pela utilização de um questionário de aplicação ampla. O questionário aplicado aos alunos da Escola da Ponte encontra-se neste trabalho sob a forma de anexo.

Pretendeu-se com o uso do instrumento de pesquisa escolhido captar as significações, através dos registros da linguagem escrita, que o educando imerso no Projeto Fazer a Ponte atribui às experiências vividas por ele nos domínios da escola.

O material utilizado foi entregue aos educadores da Escola da Ponte pelo Professor José Pacheco e consistiu em uma questão de complementação ampla, a saber: “Na minha escola...” em que o educando continuaria a expressão de acordo com a visão que este atribui a sua relação com a escola, e em duas outras questões cujas respostas teriam um direcionamento maior. São elas: “Como é que você aprende em sua escola?” e “Quais são os direitos e deveres que você possui quando está em sua escola?”. É de extrema importância salientar-se o fato de a abordagem diferenciada dada às questões, ou seja, uma de direcionamento mais amplo e outras duas de exigência mais específica, ter sido feita com o intuito de se manter certa fidelidade aos princípios da escola em questão que abordam, além de muitos outros, os diversos meios de se realizar o processo da escritura de textos.

Os orientadores educativos que se propuseram a aplicar os oitenta e quatro instrumentos no dia dez de junho de dois mil e seis demonstraram interesse pelo projeto e deixaram explícita, em suas falas de apresentação do instrumento, a questão de que de forma alguma era pretendido o preenchimento obrigatório. Todos os alunos participantes do processo de pesquisa trabalharam de forma autônoma e motivados pelo desejo de participar. No momento desta aplicação, foi pedido aos orientadores educativos do projeto Fazer a Ponte que quatro fatores de relevância para a captação de resultados na pesquisa fossem respeitados. São eles:

1º. o clima descontraído e o ambiente natural da Escola da Ponte não deveriam ser modificados. Dever-se-ia manter o ambiente longe do ‘clima’ tenso tão comum no preenchimento de questionários de avaliação;

2º. o tempo não deveria ser cronometrado, a fim de que todos pudessem usufruir com calma de suas idéias, a imaginação fosse acionada e, principalmente, fosse respeitado um

dos princípios básicos da escola que, de maneira alguma, estipula limites temporais ou de cunho conteudista no que respeita às capacidades dos alunos;

3°. todos os textos deveriam ser frutos da reflexão e da autonomia que permeiam o ambiente da escola. Em nenhum momento da pesquisa foi pedida a interferência dos orientadores educativos na escrita das crianças;

4°. foi dada aos alunos autonomia no que concerne ao preenchimento de todos os campos do documento intitulado questionário de pesquisa. Não se buscou obrigatoriedade qualquer no preenchimento dos campos dispostos. Cada aluno poderia preencher o que desejasse, seja o relativo aos dados pessoais, como: nome, idade e tempo que frequenta a escola, como no referente às questões propostas.

Justifica-se a escolha deste instrumento pelo motivo de ser este um material básico, folha impressa com questões e que poderia ser aplicado pelos orientadores educativos da escola, visto que ao proponente desta pesquisa não foi possível o acesso às dependências da escola por se tratar de uma instituição localizada em um país europeu.

Tendo devolvidos os questionários ao Brasil em um tempo de trinta dias, houve o início dos processos de análise. Com isso, iniciou-se também um breve levantamento estatístico dos dados pessoais relativos aos sujeitos da pesquisa a fim de que tais dados auxiliassem no entendimento pretendido com a análise de conteúdo. Desta forma, constatou-se que:

- a. 25 % dos educandos estão no projeto há cerca de dois anos;
- b. 20 % há três anos;
- c. 17 % há quatro anos, assim como também 17 % há cerca de seis anos;
- d. 12 % estudam na escola há cinco anos;
- e. 5 % há sete anos;
- f. 2 % há oito anos;

g. 1 % há apenas um ano.

As idades dos sujeitos da pesquisa oscilaram entre cinco e quinze anos de idade, sendo: dois alunos com cinco anos de idade, outros dois com sete, treze alunos com oito anos, quinze alunos com nove, quatorze alunos com dez anos de idade, dez alunos com onze anos, oito alunos com doze anos e sete alunos com treze anos de idade. A minoria quantitativa verificou-se nos alunos com quinze anos, apenas dois. Há, ainda, onze alunos que optaram por não declarar as respectivas idades e tiveram, obviamente, seus direitos respeitados pelos orientadores educativos da escola em questão.

Para o levantamento dos dados optou-se pela análise de conteúdo, tendo como base teórica o texto de Laurence Bardin, a fim de que, através do levantamento de categorias de análise, fosse possível captar as representações que os educandos da Escola da Ponte constituem acerca do projeto de mesmo nome.

4.2 Linguagem e Lingüística

A diferenciação dos termos linguagem e lingüística faz-se relevante neste trabalho com o intuito de esclarecer ao leitor conceitos que serão tratados no decorrer da análise dos dados levantados a partir da referente pesquisa. Para a compreensão de tais conceitos, baseiam-se as elucidações abaixo nem recentes estudos lingüísticos. (MUSSALIM & BENTES, 2004)

Denomina-se Linguagem o conjunto de signos capazes de satisfazer a comunicação entre os homens. Desde o nascimento o ser humano percebe o mundo ao seu redor através

da linguagem. É, por meio dela, que as crianças realizam as primeiras formas de comunicação humana. Seja através do choro, do olhar, de manifestações de desacordo, tudo aquilo que deseja expressar, a criança demonstra através da linguagem.

Cumpramos ressaltar ainda alguns aspectos teóricos relevantes a respeito do que vem a denotar o termo Lingüística.

Segundo manuais de história da lingüística, esta só adquiriu status de ciência a partir do século XIX e com a publicação póstuma em 1916 do *Curso de Lingüística Geral* de Ferdinand Saussure. Para estabelecê-la como ciência, o estudioso precisou recorrer a um ‘corte epistemológico’, pois entendia que, assim como as ciências biológicas, já em desenvolvimento profundo, a lingüística deveria ter seus próprios pressupostos teóricos e metodologias para a experimentação dos fatos.

No intuito de fornecer explicações de cunho científico, necessidade muito em voga no fim do século XIX, Saussure instaura a lingüística como ciência e fornece à comunidade acadêmica as bases científicas para o estudo das representações da linguagem humana.

De acordo com os estudos lingüísticos de Castellar de Carvalho, o estudo da linguagem antes de Saussure compreende três momentos distintos. O primeiro tem seus alicerces na antiguidade clássica. Nesta fase, a natureza da linguagem era explicada através de juízos de valor, de fenômenos não comprovados. Cabe ressaltar o fato de a gramática da língua portuguesa ter suas normas fundamentadas nesta fase da história da lingüística, o que explica, portanto, seu caráter ditatorial. O segundo momento ocorre com a publicação do *Curso de Lingüística Geral* de Ferdinand Saussure que fornece à lingüística, como já foi mencionado anteriormente, status de ciência. Após 1950 inicia-se o terceiro momento de história da lingüística, conhecido pelos estudiosos no assunto como lingüística pós-saussuriana.

4.3 Lingüística e Análise de Conteúdo

Segundo Laurence Bardin, a lingüística, por se preocupar com os aspectos da língua, restringe seus domínios aos exemplos coletivos e virtuais da linguagem trabalhando com eles em uma lógica teórica. Descreve, ainda, o funcionamento da língua e estuda as variações sociais ou individuais nela impressas. Já a análise de conteúdo escolhe a fala, ou seja, o aspecto individual da linguagem. Esta prefere trabalhar com a palavra, com a prática da língua realizada por emissores identificáveis. Bardin realiza a distinção entre os termos tendo como ilustração a metáfora do jogo de xadrez, utilizada por Ferdinand Saussure, que demonstra através dela o fato de à lingüística não ser dada a tarefa de significar apenas as partes de um todo, mas sim de estabelecer o manual do jogo. Já à análise de conteúdo é dada a tarefa de compreender os jogadores ou mesmo o ambiente em que o jogo acontece em um dado momento. Cabe à lingüística descrever o funcionamento do sistema em que as línguas estão inseridas. Já à análise de conteúdo entender o que as palavras guardam dentro de si, isto é, enquanto a análise lingüística se preocupa com o estudo da língua, a análise de conteúdo busca informações ocultas dentro das mensagens obtidas.

4.4 O Processo de Categorização

Habitual à vida humana, a distinção de elementos em categorias se faz com frequência. Desde os jardins de infância, às crianças são dados objetos, exercícios e outros elementos que, para serem utilizados, são separados por categorias.

Segundo Bardin, entende-se por categorização a “*operação de classificação de elementos constitutivos em um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género(analogia), com os critérios previamente definidos.*”

[p.111] Ainda segundo Bardin, após o agrupamento de tais elementos em classes, tais campos devem receber títulos em razão dos caracteres comuns destes elementos.

Bardin ressalta o fato de a categorização possuir duas etapas, quais sejam: o ato de isolar os elementos, denominado inventário; e a classificação, na qual organiza-se tais elementos de acordo com o conteúdo observado. Ilustra ainda que esta categorização deve seguir alguns princípios. São o da exclusão mútua de dados, ou seja, cada elemento não poderá existir em mais de uma divisão; o da homogeneidade dos elementos, que pressupõe que um único princípio de classificação deve ordenar a organização dos dados da pesquisa; a questão da pertinência que diz que uma categoria só é pertinente quando está adaptada ao material da análise de conteúdo; os princípios de objetividade e fidelidade, que determinam que as diferentes partes de um mesmo material, ao qual se aplica a mesma grelha categorial, devem passar pela mesma maneira pela codificação; e, por último, a produtividade que pressupõe o fato de toda categoria ter em si índices férteis, produtivos em si.

Os escritos de Laurence Bardin levaram ao fundamento de um corpo constituído por sete categorias de análise. É de extrema relevância ressaltar-se o fato de as categorias de análise estarem descritas na ordem de importância atribuídas a elas pelos educandos da Escola da Ponte, ou seja, a categoria 1 intitulada Saber Coletivo foi a que mais ocorrências teve no decorrer desta pesquisa.

As categorias de análise encontradas foram:

1. Saber Coletivo;
2. Responsabilidade Compartilhada;

3. Plenitude Discente;
4. Cidadania na Vida;
5. Reconhecimento do Projeto;
6. Liberdade e Autonomia;
7. Exercício do Senso Crítico.

4.5 As Categorias de Análise

4.5.1 Saber Coletivo

Para Rubem Alves, o saber não deve ser o resultado da obra de um só. Deve ser o fruto de um trabalho contínuo, integrado e sensível, capaz de unir pensamentos em prol de um único objetivo. Ainda segundo o autor, o saber só acontece se for subsequente ao desejo, à necessidade. É preciso querer, desejar saber.

Em sua analogia sobre os moluscos, Rubem declara:

“Moluscos e homens têm algo em comum: ambos têm corpo mole. Os moluscos, para proteger o seu corpo mole - delicadas delícias culinárias, como é o caso das ostras e dos scargots - e sobreviver, constroem casas chamadas conchas. Os homens, para proteger seu corpo mole e sobreviver, têm também de construir casas. Moluscos e homens são ambos "construtivistas". A diferença é que o corpo dos moluscos já nasce sabendo a arte de construir suas casas. O modelo, os materiais e a forma de suas casas já está dentro deles. Moluscos não precisam ir à escola. Não precisam pensar para inventar suas conchas. Mas, ai de nós! Nascemos com um corpo mais mole que o dos moluscos: a pele frágil, desprotegida. Não temos nem penas, nem escamas, nem couro, nem cabelos e nem carapaças. Nascemos nus no sentido mais bruto da palavra. Nus, não sobreviveríamos diante do frio, da neve, da chuva, do calor. Sem saber o que fazer - inferiores, portanto, aos moluscos - esse corpo mole, nu e desajeitado teve de inventar sua casa. Para isso, teve de aprender a pensar. Foi da moleza do nosso corpo que nasceu a inteligência. Você sabe isso por experiência própria: a inteligência só funciona quando o corpo não dá conta de resolver um impasse prático. Diante de um impasse prático, ele pensa. Inventa. Como diz o ditado: "A necessidade é a mãe da invenção". A inteligência é a função que torna possível aos homens construir suas casas. E como o nosso corpo, mais incompetente que o corpo dos moluscos, não pode secretar sua própria casa, o jeito é fazer a casa com os materiais que se encontram espalhados pelo espaço ao redor, no mundo. A construção da casa exige conhecimento do mundo. Essa é a origem da ciência. A inteligência sai à procura dos seus materiais.” (2002, p.63)

A experiência da aprendizagem não pode ser isolada, individualista. Nascida a partir de uma necessidade, deve ser elevada ao maior nível possível e explorada de forma compartilhada. Rubem Alves não acredita no “saber sozinho”. Para ele, os seres humanos são dotados de uma das mais belas capacidades já produzidas pela natureza: a integração de seus pensamentos.

A categoria Saber Coletivo incluirá toda e qualquer fala sobre: aprendizagem em grupos de pesquisa, trabalhar através de metas e pedindo ajuda aos amigos, buscar a partir do desejo, entender através de um interesse comum, consultar a natureza e os professores.

4.5.2 Responsabilidade Compartilhada

A questão da responsabilidade discente é extremamente difundida em toda a literatura que respeita aos escritos sobre educação. Todavia, nos relativos à educação de inspiração livre, o assunto recebe um tratamento diferenciado.

Desde os alicerces desta pedagogia inovadora, seja em Tolstói, Korczak ou Neill, a responsabilidade vem sendo trabalhada de forma a valorizar-se no educando a capacidade de lidar com ela. Não é retirada a responsabilidade das crianças, pois entende-se que, trabalhada de forma coesa, esta pode se tornar uma aliada nos estudos e uma orientadora para as decisões a serem tomadas na vida.

Nas escolas que compartilham a inspiração de Yasnaia Poliana que, anos mais tarde, se espalhou pelo mundo em exemplos já citados por este trabalho, a responsabilidade é vista de forma compartilhada. Os feitos e méritos conseguidos eles são bens que pertencem a todos os envolvidos no processo. A responsabilidade é mola propulsora do bem-estar na escola e por ele, deve ser exercida de forma organizada e comprometida.

A categoria Responsabilidade Compartilhada consistirá na descrição das falas concernentes às participações dos alunos nos assuntos relacionados ao andamento do ambiente escolar, tais como: assembléia, reuniões e confecções de projetos.

4.5.3 Plenitude Discente

A Escola da Ponte é uma instituição diferenciada e diferenciadora. Diferenciada pela adoção de métodos, caminhos, pedagogias tão singulares e de efeitos imprevisíveis. Diferenciadora porque, antes de qualquer coisa, semeia a plenitude emocional coletiva.

Os alunos não são receptores da agressividade docente. Estão ao lado dos professores em todas as tarefas e têm seus desejos colocados acima das tradicionais ordens dadas aos alunos que compõem os corpos discentes tradicionais. São motivados a serem felizes e a gerar, também nos outros, a felicidade. Estar na escola gera prazer. “Ser” a escola é um motivo para ser feliz.

A Escola não precisa ser o local do sofrimento. Os alunos não precisam julgar como melhores momentos o recreio e o horário da saída. Pode e deve haver plenitude entre seus membros e, acima de qualquer coisa, a escola não precisa ser o que Rubem Alves chamou de “Instituição destinada à destruição das crianças”.

Num processo denominado “pinoquização cultural”, já explicitado neste trabalho, a escola tradicional é aquela que engessa os sentimentos e poda o florir emocional de seus alunos. Não há, nessas escolas, a felicidade exercida de forma plena. Para Rubem, a escola que deveria ser o local das aprendizagens significativas e, portanto, felizes, acaba sendo uma espécie de masmorra pedagógica onde tudo que é feito é feito sem que se pense em felicidade. A plenitude do aluno não é objetivada nas escolas tradicionais e, mais que isso, muitos professores acreditam que aprender e ser feliz não combinam. Alguns até pregam que, em sala de aula, não é lugar para brincadeiras, risos e estórias. Ali, segundo alguns “carrascos da educação”, a aprendizagem deve acontecer de forma rígida, fria e objetiva.

Mesmo tendo sofrido a educação tantas reformas, alguns professores não conseguem administrar o fato de suas disciplinas poderem e deverem ser, também,

fontes de alegria para seus alunos. Rubem Alves acredita no dueto aprendizagem-felicidade e sobre o assunto declara:

“Ah !, retrucarão os professores, ‘a felicidade não é disciplina que ensino. Ensino ciências, ensino literatura, ensino história, ensino matemática...’ Mas será que vocês não percebem que essas coisas que se chamam disciplinas, e que vocês devem ensinar, nada mais são que taças multiformes coloridas, que devem estar cheias de alegria? Pois o que vocês ensinam não é um deleite para a alma? Se não fosse, vocês deveriam ensinar. E se é, então é preciso que aqueles que recebem, os seus alunos, sintam prazer igual ao que vocês sentem. Se isso não acontecer, vocês terão fracassado na sua missão, como a cozinheira que queria oferecer prazer, mas a comida saiu salgada e queimada...” (2002, p.12)

A categoria destinada ao tema Plenitude Discente englobará as falas concernentes à questão do bom humor dos docentes, das brincadeiras, da beleza que há no ato de estudar nesta escola, e, principalmente, no sentimento coletivo de felicidade que permeia os corações daqueles que lá estudam.

4.5.4 Cidadania na Vida

O educador José Pacheco, idealizador e ícone do Projeto Fazer a Ponte há trinta e um anos, critica com veemência o posicionamento das escolas ditas tradicionais com relação à questão da cidadania. Para ele, as escolas se preocupam muito com as bases teóricas da cidadania e com o fato de se preparar, na escola, as crianças para serem cidadãos no que chamam de ‘mundo lá fora’ e, com isso, pergunta:

“A educação será para a cidadania ou na cidadania? Não se trata de uma sutil diferença entre a palavra *na* e a palavra *para*. A primeira ser

contração de preposição e artigo e a segunda se apresentar como preposição simples é questão de somenos importância. Importante é o espírito da coisa, pelo que prefiro a expressão “educar na cidadania”, no *hic et nunc*, do drama escolar. Fazemo-nos no que fazemos. Aprendemos cidadania, como todo o resto, no devir que já somos no aqui e agora.

Mas onde estão os espaços de exercício de liberdade responsável? Se nem os professores a exercem, como poderão ensiná-la? Assim como é absurdo pensar que, nas universidades, se ensinam ‘métodos ativos’ em aulas caracterizadas pela passividade, também é inútil pensar que a cidadania pode ser ensinada em aulas expositivas amaciadas pela análise de dilemas, ou por via de discursos de moralidade duvidosa e eficácia nula. Não vamos lá com sermões...” (2006, p.47)

Segundo o Projeto Fazer a Ponte, não é fora dos limites da escola que a cidadania deve acontecer. Para que a cidadania aconteça, é preciso acabar com a imagem do professor sozinho em sala, imerso em angústias e falsamente entregue às próprias certezas.

Este idealizador dos sonhos de Rubem Alves acredita que educar ‘para’ a cidadania é um erro grave. Para ele, desde os primeiros anos escolares é preciso fazer a cidadania acontecer. Exercer a cidadania ‘na’ escola é o objetivo de todos os educandos e educadores imersos no Projeto Fazer a Ponte.

Na escola da Ponte o que se vive não é uma preparação para o mundo. As crianças não estão em um plano a parte esperando para se tornarem cidadãs. Elas já o são. Para todos os que coadunam com o projeto, crianças são sábias e capazes de introjetar os fundamentos básicos ao convívio cidadão.

O fato de se atribuir a elas a responsabilidade de lidar com questões complexas e que envolvem de forma direta o convívio com o outro gera um sentimento de cidadania que faz com que todas se empenhem em prol de um bem estar coletivo. As crianças da Escola da Ponte têm o hábito de ‘pensar no outro’, conviver com ele e saber que, por mais estranho que possa parecer às escolas tradicionais, podem usufruir do bem estar que é gerado em comum acordo dentro da escola.

A diferença fundamental entre a visão de cidadania ponteana e a conferida às escolas tradicionais é que, enquanto estas criam verdadeiros tratados sobre como é ser cidadão, aquela vive isso na prática.

A categoria destinada às falas sobre o exercício da cidadania na escola englobará as referências feitas ao que remeter significação à consciência coletiva do bem estar da escola e de todos que lá convivem, envolvendo, desta forma, as noções de respeito, ajuda, direitos e deveres e cuidado com os espaços de trabalho da escola.

4.5.5 Reconhecimento do Projeto

O projeto educativo da Escola da Ponte é um verdadeiro exercício de desaprendizagem. Não se trata apenas de negar o que as escolas tradicionais pregam. Trata-se, acima de qualquer outra coisa, de uma forma singular de estabelecer metas e propósitos tendo o aluno como gerenciador do processo. É um verdadeiro processo de resignificação de fontes estabelecidas de forma centenária e que, na Escola da Ponte, caem por terra.

Em todos os inícios de semestres os alunos da Escola da Ponte votam e reformulam as bases de seu Projeto Educativo. Nada é seguido sem ter passado por uma verdadeira auditoria dos educandos. Todos, sem exceção, estão engajados na formulação das diretrizes básicas do Projeto e, com isso, têm acesso direto aos assuntos por ele discutidos.

Há um conhecimento profundo por parte dos educandos das normas que servem de alicerce para a discussão dos problemas da escola. A Escola da Ponte, ao contrário do que muitos pensam, não é uma escola desregrada, mas sim, uma escola que tem suas regras discutidas a fim de que o bem estar seja alcançado.

Por conhecer bem o projeto, o aluno o executa no dia-a-dia. Na escola se vive o projeto de forma concisa e profunda. As crianças conhecem as competências contidas nele e as utilizam em todas as instâncias possíveis.

Por ter sido gerado há cerca de trinta e um anos, o Projeto Fazer a Ponte passou por reformulações inúmeras e adaptações ao mundo que o cerca. Entretanto, nunca deixou de ser um projeto voltado para os educandos e, principalmente, gerado a partir das necessidades deles.

Segundo José Pacheco, que se intitula ‘mais um colaborador’, o Projeto Fazer a Ponte nasceu de uma utopia e, no passar de todos esses anos, mostrou que até mesmo a utopia é possível. Costuma citar que, para quem começou com um espaço que nem portas nos banheiros possuía, o Projeto já foi muito longe e continuará indo enquanto houver, dentro dos corações alvesianos que lá estudam, um pouco que seja de um projeto elaborado com tanto cuidado por todos os membros desta escola. Para ele,

“Esse projeto sugere um modelo de escola que já não é a mera soma de atividades, de tempos letivos, de professores e alunos justapostos. É uma formação social em que convergem processos de mudança desejada e refletida, um lugar onde conscientemente se transgride, para libertar a escola de atavismos, para a repensar. Não é um projeto de um professor, mas de uma escola, pois só poderemos falar de projeto quando todos os envolvidos forem efetivamente participantes, quando todos se conhecerem entre si e se reconhecerem em objetivos comuns. Não há escolas-modelo, mas há referências que poderão ser colhidas nesse projeto como em tantos outros anonimamente construídos, cujo intercâmbio urge viabilizar. Nos últimos cinco ou seis anos, outras escolas se acercaram de nós: umas movidas pela curiosidade; outras, por outras boas razões. Poderemos já falar de uma ‘rede de escolas’, que também já chega ao Brasil.” (2001, p.103)

Nesta categoria serão apresentadas as referências feitas pelos educandos ao Projeto Fazer a Ponte com o intuito de mostrar-se como e quanto deste projeto fica nos alunos inseridos no cotidiano da escola.

4.5.7 Liberdade e Autonomia

Ensinar tendo a autonomia como incentivadora e a liberdade como meio. São estes alguns dos muitos princípios que unem educadores como Leon Tolstói, Janusz Korczak, Alexander Neill e José Pacheco, homens que, ancorados em uma sabedoria definitiva, lançaram as reais sementes da educação de inspiração livre no mundo.

A questão da autonomia discente vem sendo discutida por escolas de todo o mundo e, através de métodos singulares, tem sido colocada em prática no despertar da consciência em algumas delas.

Rubem Alves trata a autonomia como requisito básico para o acontecimento da educação. Segundo ele, crianças que são incentivadas a pensar de forma autônoma serão adultos felizes, pois decidiram desde o início todas as questões relativas às suas existências. Incentivar os alunos a governar a vida norteando as decisões através dos próprios sentimentos é função básica da escola. Sem autonomia para decidir se querem ou não aprender algo a experiência da educação não vale nada. É preciso poder escolher, desejar, querer. Sobre as regras dos programas e a falta de escolha, Rubem declara:

“Baseados em nossa própria experiência, acreditamos que aprender é muito divertido. Bem disse Aristóteles, na primeira frase da *Metafísica*, que todos os homens têm, naturalmente, o desejo de aprender. Mas a potência que faz com que todos tenham o desejo de aprender é a curiosidade. Sem ela, ninguém quer aprender. Quem está possuído pela curiosidade não descansa. Não é necessário que se lhe imponham obrigações e deveres porque o prazer é motivação mais forte.

O Gilberto e eu, vivemos em épocas e situações diferentes, tivemos experiências escolares semelhantes. Não nos interessava aquilo que os programas diziam que tínhamos de aprender. Assim, não aprendíamos. Fomos empurrando a escola com a barriga, arrastando-nos, tirando más notas, passando vergonha, possuídos pela preguiça. Ah! A suprema felicidade de quando um professor adoecia e não aparecia para a aula! E a suprema felicidade dos feriados e das férias! A felicidade começava quando a escola terminava! Mas o problema é que havia um

acordo tácito no julgamento que se fazia sobre nós, julgamento sobre o qual concordavam pais e escolas. Todos estavam de acordo: éramos maus alunos.” (2003, p.10)

Crianças que não são incentivadas a exercer a autonomia em todas as suas instâncias, também não são felizes. Somam, no final do processo, mais alguns números indicadores de insatisfação escolar, tanto por parte delas, como pela parte dos professores, diretores e pais.

Nas escolas tradicionais liberdade é fator em extinção. Os alunos não têm seus direitos respeitados. São levados, a todo instante, ao cumprimento de ordens, regras e várias formas de se mascarar a ‘camisa de força’ que constitui a educação. Não estão em liberdade nem dentro e nem fora dos muros da escola.

Censurados e proibidos, são impedidos de conhecerem o que é uma existência plena, pois um homem sem liberdade não conhece a plenitude. São alunos retidos, vigiados, muitos hoje em dia até por câmeras ligadas à internet, e que, em meio a tudo isso, já não conseguem mais se aproximar do verdadeiro significado da palavra liberdade.

O direito de ir e vir é um dos primeiros que perdem. Em escolas tradicionais há horários para tudo: banheiro, almoço, entrada, saída e, até mesmo, para pensar. Rubem Alves declara que, por uma insistência equivocada *“na escola, os pensamentos devem aparecer nas horas certas. Há uma hora para pensar matemática. Passada a hora, soa uma campainha. É hora de pensar em ciências... Mas o pensamento não funciona com hora marcada!”* (2003, p.39)

4.5.7 Exercício do Senso Crítico.

Meta pretendida por diversas escolas da atualidade, o exercício do senso crítico dos alunos é algo alcançado cotidianamente na escola da Ponte.

Participantes de um processo em que a capacidade de analisar e criticar os fatos é um dos focos, os alunos são instigados a todo tempo a participarem ativamente das decisões baseando estas em suas reflexões pessoais. Todos estão engajados em um único projeto e esse engajamento gera uma capacidade de tecer comentários favoráveis ou não sobre tudo que se vive na escola portuguesa.

Rubem Alves acredita que aquele que é capaz de, através de suas críticas, tecer considerações que acrescentem algo e modifiquem, por pouco que seja, a agonia em que se encontra a educação, merece respaldo e deve ser motivo de contemplação. Em uma sociedade fria e individualista as pessoas têm perdido a capacidade de analisar, refletir, enfim, não “têm tempo” e disposição para pensar de forma crítica sobre as situações cotidianas.

Nesta categoria estarão todas as falas relativas às observações acerca das necessidades do espaço escolar, do desempenho da escola e de outros aspectos importantes citados de forma crítica pelos alunos do projeto.

5. AS UNIDADES DE SENTIDO

Segundo Bardin, a unidade de sentido compreende a significação intencional mais presente no falar dos sujeitos da pesquisa.

A análise das unidades de sentido será feita em dois momentos distintos. Em um primeiro momento será exposta a síntese da unidade de sentido das falas por categoria. Em

último momento, serão expostas as falas relativas às categorias explicitadas anteriormente. Os documentos contendo as falas em sua totalidade constam no anexo deste trabalho.

5.1 Unidade de Sentido: Saber Coletivo

O saber é visto de forma coletiva no exercício do Projeto Fazer a Ponte.

Visto como o “caminho mais seguro para a aprendizagem” o saber se institui na escola a partir da coletividade. Nascem os desejos, deles os projetos e só então se inicia o trabalho. Os alunos se sentem bem trabalhando de forma coletiva e aprendendo a partir do ato de compartilhar as informações adquiridas.

Mais que um projeto, a escola semeia em seu corpo discente uma série de representações acerca do mundo e como este pode ser vivido de forma plena a partir da consciência da coletividade. Os alunos aprendem pedindo ajuda, entendem o que vem a ser trabalhar respeitando o silêncio necessário à aprendizagem do outro, conseguem depreender uma meta a partir de um desejo comum a todos e, principalmente, fazem o saber acontecer de modo que seu ápice atinja a todos envolvidos no projeto. Os que, por algum motivo, tiveram alguma dificuldade no desenrolar das atividades, têm a ajuda dos colegas para que todos cheguem juntos ao final do processo.

É relevante ressaltar o fato de, mesmo sendo o questionário direcionado de forma individual a cada aluno do projeto, quase todas as respostas são escritas na terceira pessoa do plural, “desenvolvemos”, “trabalhamos”, “estudamos”, o que demonstra através da linguagem de forma mais enfática o senso de coletividade que envolve a aprendizagem na Escola da Ponte.

Ilustração das falas:

- a. *“Na minha escola eu aprendo com os amigos.”*
- b. *“Na minha escola eu ajudo e sou ajudada pelos colegas do grupo.”*
- c. *“Eu aprendi com a ajuda dos professores e com o meu grupo.”*
- d. *“Eu aprendo com as visitas.”*
- e. *“Eu aprendo pedindo ajuda.”*
- f. *“Na minha escola eu aprendo pesquisando e perguntando aquilo que eu tenho dúvidas.”*
- g. *“Na minha escola eu aprendo com os outros.”*
- h. *“Aprendo trabalhando em grupo.”*
- i. *“por objectivos e projectos que criamos.”*
- j. *“aprendo pelos livros, pelos colegas, pelo interesse e pelos professores.”*
- k. *“aprendo na seguinte forma: estou com um grupo que me ajuda e quando uma dificuldade em que o grupo não consegue ajudar vou aos livros ou pergunto ao professor.”*
- l. *“estamos em grupo para nos ajudarmos, os livros são de todos.”*
- m. *“nós numa mesa estamos 3 alunos e ajudámo-nos uns aos outros.”*

5.3 Unidade de Sentido: Responsabilidade Compartilhada

A responsabilidade acontece de forma diferenciada na Escola da Ponte. Em primeira instância, nota-se que esta não é atribuída, é buscada. Os educando envolvidos pelo projeto se sentem impelidos a buscar responsabilidades que serão as norteadoras de seus cotidianos educativos. Cada aluno traz para si os afazeres e compromettimentos necessários para que possa, perante a sociedade educativa, implicar em alguma diferença.

As participações invocadas pelo projeto, seja em assembléias, reuniões, grupos de discussão, ou qualquer outro tipo de congregação, não são obrigatórias. O desejo de ter responsabilidades nasce no aluno. É ele que procura pelas reuniões e se sente engajado nas tardes de resoluções em assembléias.

Ilustração das falas:

- a. *“nós temos projectos que desenvolvemos durante o ano. Estes projectos surgem de alguns problemas da escola, ou seja, é como qualquer actividade que fazemos para melhorar o funcionamento da escola.”*
- b. *“participo nas oficinas, na reunião de professor tutor , reunião de responsabilidade.”*
- c. *“vou à assembléia.”*
- d. *“leio textos com responsabilidade”*
- e. *“aprendo a ter responsabilidade trabalhando em grupo e ajudando uns aos outros.”*
- f. *“na minha escola trabalha-se com responsabilidade.”*
- g. *‘temos responsabilidades: fazemos o plano do dia e começamos a estudar os objectivos que pôs no plano do dia e acabamos com a auto-avaliação.’*
- h. *“é uma escola diferente porque temos responsabilidades.”*

- i. *“temos responsabilidades quando andamos a mostrar a escola as visitas diariamente.”*
- j. *“na minha escola há liberdade autonomia e responsabilidade.”*
- k. *“eu aprendo aqui na minha escola de uma forma diferente porque aqui não a testes a avaliações e nos que pedimos as avaliações.”*
- l. *“acho que o melhor da escola é a responsabilidade, os alunos têm que ter muita responsabilidade.”*

5.3 Unidade de Sentido: Plenitude Discente

Os alunos da Escola da Ponte vivem em estado de plenitude. São felizes simplesmente por estarem na escola. Gostam de participar e conviver com todos que lá trabalham.

Algo salientado pelos alunos e que é mostrado de forma singular nesta escola diz respeito à postura dos profissionais que lá trabalham. Além do fato de todos se conhecerem por nomes, a aprendizagem ocorre de forma tão satisfatória que os próprios alunos destacam a postura desses profissionais. Os professores são gentis, simpáticos, ao ponto de muitos alunos destacarem em suas redações a amabilidade que há entre eles. São receptivos e, no sentido mais profundo que pode se atribuir à palavra, educadores.

Rubem Alves distingue “professores eucalipto” e “professores jequitibás”. Na escola da Ponte os eucalipto não se adaptariam ao meio, um ambiente coletivo e longe das chamadas “linhas de montagem da educação”. Os professores da Escola da Ponte são “jequitibás”, árvores sem valor comercial algum, mas que guardam em si uma das grandes

riquezas da vida que é, segundo ele, a arte de contar histórias. Os alunos sentem isso e compartilham deste sentimento.

Muitos destacaram também o fato de a escola ser o local das brincadeiras. Um fato interessante citado é o exercício de criatividade que realizam esses alunos, pois muitos deixaram por escrito um de seus principais afazeres enquanto estão na escola: inventar as próprias brincadeiras. Essa é a alma da escola da Ponte. Dona de uma lógica singular, lá até as brincadeiras não poderiam ser as mesmas do mundo escolar tradicional, teriam que ser, como tudo nesta escola, “inventadas”.

Um dos, ou talvez, o mais relevante ponto a ser destacado nesta unidade de sentido é a necessidade que as crianças têm de dizer o quanto gostam da escola. Muitas iniciam seus discursos desta forma, como se tivessem vontade de mostrar a todos que lá são felizes de verdade.

O sentimento de amor pela escola é tão grande que muitas declaram que os intervalos ‘são muito grandes’. Outras, que deveriam ter “mais escolas como a nossa”. Enfim, a plenitude é, antes de qualquer coisa, exercida, vivida pelos alunos da escola em todas as suas dimensões.

Ilustração das falas:

- a. “Na minha escola eu brinco nos intervalos com meus amigos.”
- b. “os professores são muito simpáticos pra mim.”
- c. “eu gosto muito, muito desta escola.”

- d. “nós viemos contentes para a escola. Eu sinto-me bem com isso. Acho que devia haver mais escolas como esta.
- e. “acho que ela é muito bonita, muito boa.”
- f. “gosto dos livros da escola.”
- g. “eu tenho amigos em quem posso brincar.”
- h. “gosto de ter colegas e amigos.”
- i. “tenho professores alegres.”
- j. “sou respeitado e ajudo no que posso. Isso é bom.”
- k. “Sou feliz.”
- l. “eu acho que essa escola é muito boa, gosto muito, tem professores alegres, amigos e gosto deste estudo.”
- m. “Eu posso exprimir meus sentimentos.”
- n. “É bonita e gosto da escola e quero continuar.”
- o. “sou feliz e tenho muitos amigos.”
- p. “tenho professores alegres que ajudam com muito esforço.”
- q. “os funcionários também ajudam.”

5.4 Unidade de Sentido: Cidadania na Vida

As representações levantadas a respeito do significado de cidadania na Escola da Ponte são de profunda relevância ao desenvolvimento deste trabalho.

Verificou-se que, ao contrário do que ocorre em muitas escolas, o conceito de cidadania na Escola da Ponte não é apenas mais um ponto do programa ou um item a ser decorado. As crianças conhecem o exercício da cidadania e exigem o cumprimento dela em todos os sentidos.

A consciência de que em cada atitude está implícita a intenção de gerar um bem estar na escola permeia todas as atividades na escola. Não há um 'eu' individualista. Tudo é feito com o intuito de se beneficiar a todos.

Há um respeito significativo pela natureza, não apenas no sentido de contemplar o que é belo, mas ter na natureza uma fonte de informação. As crianças preservam o espaço da escola não só por gostarem dela, mas por terem em cada flor disposta no pequeno pátio que possuem, a consciência de que se trata sempre de um bem coletivo.

Ajuda e respeito ao outro também são maneiras de exercer a cidadania. Entre os vários dispositivos já descritos neste trabalho, a Ponte utiliza as noções de ajuda, amparo e instrução ao outro para que, desta forma, todo aluno possa reconhecer que sempre será apenas a parte de um todo e que, principalmente, sem este senso de coletividade nada será.

Outro dado importante a ser ressaltado neste trabalho é o fato de todos os alunos pesquisados terem a profunda consciência de seus direitos e deveres na sociedade ponteana. Todos conseguem descrever com exatidão, independente da idade que possuam e, principalmente, independente do seu tempo de inclusão na escola, todos os direitos que tem e todos os deveres que podem exigir de seus educadores e de outros profissionais que estão envoltos na ideologia da escola.

Ilustração das falas:

- a. “Os direitos e deveres na minha escola são assim: tenho o direito de sair a horas se me portei bem. Tenho o direito de ter uma refeição equilibrada. Tenho o dever de não mastigar pastilha plástica dentro da sala de aula. Tenho o dever de ir à casa de banho só quando necessário.”
- b. “tenho o dever de ajudar os outros a serem felizes.”
- c. “Tenho que falar baixinho, respeitar os professores, colegas e funcionários. Devemos estar em silêncio no espaço de trabalho. Tenho o dever de levantar o dedo quando quero falar e não deixar lixo na escola”.
- d. “Tenho o dever de fazer meus trabalhos de casa.”
- e. “tenho o direito de pedir a palavra para não atrapalhar os outros.”
- f. “não podemos arrastar as cadeiras para não atrapalhar os colegas.”
- g. ‘tenho que ter bom comportamento e posso dar a minha opinião.’
- h. “Ajudar-nos e respeitar-nos.”
- i. “se eu tenho o direito de brincar, tenho o dever de levar trabalho pra casa.”
- j. ‘tenho o direito de trabalhar em liberdade.’
- k. “tenho o direito de ter professores alegres e bem dispostos.”
- l. “tenho o dever de marcar a minha presença.”
- m. ‘tenho o direito de estar a ouvir música no espaço de trabalho.’
- n. “chegar e sair as horas.”

- o. “tenho o direito de escolher se vou trabalhar sozinho ou em grupo.”
- p. “tenho que respeitar os mais velhos e ajudar os mais pequenos.”
- q. “tenho o ‘dever de brincar’ no intervalo.”
- r. “tenho que portar-me bem.”
- s. “temos que andar a melhorar a escola para as visitas diariamente.”
- t. “temos o dever de ir à assembléia e às reuniões da escola.”
- u. “temos o dever de cuidar da água para ter água potável.”
- v. “debater problemas para ajudar a escola.”
- w. “como não sei todos de memória, só escrevo um direito e um dever, mas posso dizer que são vinte direitos e vinte e três deveres.”
- x. “tenho o dever de respeitar a opinião dos outros e que respeitem a minha opinião.”

5.8 Unidade de Sentido: Reconhecimento do Projeto

Verificou-se através das representações levantadas por este trabalho que o Projeto Fazer a Ponte semeia de forma singular todos os objetivos nele contidos.

Os alunos da escola têm consciência da existência dos itens descritos no Projeto Educativo e dele usufruem com maestria. Sabem o que podem fazer e, principalmente, reconhecem em que pontos devem se manifestar em benefício da escola.

Há uma total consciência ao que respeita à participação de todos os alunos em assembléias, reuniões e votações gerais. Tudo é sempre discutido levando-se em

consideração o que é proposto inicialmente nas discussões de elaboração. Todos se preocupam em cumprir os planejamentos de atividades e reconhecem, nesta forma autônoma de trabalho, a singularidade que diferencia a Escola da Ponte de todas as outras do mundo.

A natureza também ocupa um lugar de destaque no Projeto Fazer a Ponte. O respeito obtido através do contato direto com a terra através de quintas ecológicas, onde os alunos plantam e colhem os próprios alimentos, gera neles uma sensibilidade que levarão por toda a vida. Acham belo trabalhar com a terra e demonstram felicidade ao falarem sobre ela.

Ilustração das Falas:

- a. “na minha escola aprendemos por objectivos.”
- b. “minha escola tem um ensino diferente.”
- c. “na minha escola eu aprendo a estudar livre.”
- d. “no projeto cada disciplina tem placas com folhas afixadas, essas folhas têm objectivos que escolhemos para estudar. Quando já sabemos pedimos a avaliação. No projecto também aprendemos, investigamos, pesquisamos, trabalhamos, fazemos de tudo para alcançar as etapas do projecto, desde a escolha do problema à realização.”
- e. “estes projetos surgem de alguns problemas da escola, ou seja, é como qualquer actividade que fazemos para melhorar o funcionamento da escola.”
- f. “no projecto trabalhamos fazendo de tudo para alcançar as etapas do projecto, desde a escolha do problema à realização.”
- g. “no nosso projecto é bom trabalhar em grupo.”

- h. “eu na minha escola aprendo de uma maneira diferente porque simplesmente não passamos coisas no quadro e não copiamos, entre outras coisas.”
- i. “Nós numa mesa estamos três alunos e ajudamo-nos uns aos outros. Outra coisa que eu gosto muito nesta escola é que temos oficinas, por exemplo: ‘quinta ecológica’. Nós na quinta ecológica aprendemos a trabalhar como agricultores plantando batatas, tomates, feijões, alfaces, couves, nabos, etc.”

5.9 Unidade de Sentido: Liberdade e Autonomia

Os alunos da Escola da Ponte exercem de forma nobre e intensa as significações relativas aos conceitos de liberdade e autonomia. Reconhecem as referências contidas em cada um dos termos e as utilizam de forma concisa no cotidiano da escola. Escolhem e demonstram os porquês de suas escolhas, têm liberdade para pensar e decidir sobre tudo que respeita o ambiente escolar e estão sempre conscientes das responsabilidades que derivam de tudo isso. Entendem que em um ambiente em que liberdade e autonomia trabalham juntas, se trabalha de forma eficiente e, acima de todo, feliz.

Dois fatos de extrema relevância têm destaque nesta unidade de sentido. O primeiro deles diz respeito à questão de a liberdade de escolha dos alunos ter sido demonstrada de forma verdadeira até no que concerne o preenchimento dos questionários. Dos oitenta e quatro sujeitos desta pesquisa, apenas sete preencheram o campo destinado à identificação por nome, sendo seis com seus nomes próprios e um que preferiu identificar-se como “anônimo”. O segundo foi demonstrado através da escolha lexical dos alunos. Na segunda questão da pesquisa, “como é que você aprende em sua escola?”, todos, na hora em que

escolhiam a ordem das palavras nas respostas, colocavam a figura do professor em último. Para os alunos, o professor só deve ser acionado ao se esgotar todas as fontes de pesquisa.

As atitudes dos alunos demonstram a profundidade com a qual a gerenciada a questão dos usos dos conceitos de liberdade e autonomia. Na Escola da Ponte vive-se cada um deles.

Serão elencadas nesta unidade de sentido as falas que fazem referência às escolhas e expressões de liberdade encontradas.

Ilustração das Falas:

- a. “na minha escola eu tenho o direito de escolher com quem eu quero brincar.”
- b. “eu aprendo a estudar livre.”
- c. “tenho o direito de ser livre.”
- d. “tenho liberdade para escolher o que eu quero fazer.”
- e. “eu tenho o direito de trabalhar em liberdade.”
- f. “eu estudo as línguas que eu quiser.”
- g. “eu na minha escola estudo com a ajuda dos livros, do grupo e dos professores.”
- h. “aqui na minha escola se aprende de uma forma especial, porque quando nós não conseguimos fazer alguma coisa, nós em primeiro pesquisamos nos livros e se não tiver pedimos ajuda ao grupo e se o grupo não souber é que pedimos ajuda aos professores.”
- i. “trabalha-se com autonomia e responsabilidade.”
- j. “o mais importante é debater os problemas e dar a minha opinião em momentos oportunos.”
- k. “temos liberdade de escolha.”

- l. “primeiro escolho aquilo que acho que é o mais indicado para eu trabalhar depois estudo e quando acho que já estou preparada para a avaliação, ponho no ‘eu já sei’ e o professor vê que eu já estou preparada, passa um objetivo e fico alegre.”
- m. “posso dar a minha opinião.”
- n. “posso expressar os meus sentimentos.”
- o. “há liberdade, autonomia, mas com responsabilidade.”
- p. “os objectivos são escolhidos por mim.”
- q. “eu aprendo com categoria e autonomia.”

5.10 Unidade de Sentido: Senso Crítico

Os alunos da Escola da ponte, em geral, exercem de forma incisiva a análise crítica da realidade. Têm um pensamento que realiza ponderações e, geralmente, estabelecem relações entre as críticas que fazem.

A carência de espaço físico foi um dos temas mais relevantes levantados pelos alunos nesta pesquisa. Muitos, em discursos bem políticos, assumem um papel importante no que respeita às estruturas escolares. Reclamam e deixam a indignação expressa em suas respostas. Segundo eles, a falta de estruturas adequadas e, principalmente, um espaço maior, prejudicam a escola.

Alguns dispensaram uma atenção especial ao que concerne a alimentação tida por eles na escola. Tiveram o desejo de ressaltar a importância de uma alimentação equilibrada e, desta forma, teceram sérias considerações sobre o que deve-se ter em uma dieta balanceada na escola em que vivem.

Algo interessante foi o grande número de reflexões a respeito da singularidade do projeto educativo da escola. Os alunos não somente entendem o projeto, refletem sobre ele de forma profunda. Sabem que estão em uma escola singular e que, por isso, devem pensar muito antes de qualquer atitude que venha a comprometer a imagem da escola.

Ilustração das Falas:

- a. “minha escola poderia ter mais instalações.”
- b. “a escola deveria ter mais espaço para as crianças brincarem.”
- c. “minha escola tem paredes riscadas, é pequena e tem poucas condições, tem campo estragado.”
- d. “temos uma alimentação equilibrada.”
- e. “aprendo aqui de uma forma diferenciada porque aqui não a testes e avaliações , nós é que pedimos as avaliações.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a obtenção dos dados gerados com a análise de conteúdo, algumas questões importantes para a constituição da relevância deste trabalho foram observadas.

Verificou-se que, além de tratar a educação de forma singular, a Escola da Ponte ainda consegue, através de uma pedagogia libertadora e de natureza singular, iniciar conceitos que em muitas escolas tradicionais constam apenas em projetos educativos que jamais são consultados.

Ao serem trabalhados os dados da categoria de análise intitulada Saber coletivo observou-se que na escola tema deste trabalho a identificação das crianças com a proposta de coletivizar a aprendizagem é direta. O saber acontece no todo, no ato de compartilhar as dúvidas e, através delas, estabelecer redes de relações de ajuda. Nesta escola o saber não é um mérito individualizado, pois só é alcançado após o empenho do grupo. Tal maneira de trabalhar a aprendizagem gera nos alunos muito mais que as aulas tradicionais tendem a gerar, pois eles não estão preocupados apenas com as notas, como geralmente ocorre. O que se pretende é aprender, ou melhor, todos aprenderem juntos. Nesta escola ninguém aprende de forma individualizada, sem preocupação com o outro. A preocupação com a aprendizagem do grupo torna o aluno um ser consciente, sensível e muito mais humano.

A questão da Responsabilidade também é tratada com grande relevância pela escola. Tema de discussões em escolas de todos os tipos, a responsabilidade ponteana, assim como todas as outras questões, é exercida com cuidado e consciência. Verificou-se com análise dos dados que, independente da idade dos sujeitos ou de seu tempo de permanência e convívio na escola, sua relação com as questões que envolvem responsabilidade são bem trabalhadas. Há um processo de conscientização entre os alunos que, a partir disso, entendem que todas as atitudes devem ser refletidas em prol do bem-estar da escola e, principalmente, que suas atividades diárias não são obrigações, apenas etapas que precisam ser vencidas.

Mesmo sendo uma escola de natureza singular, a Escola da Ponte apresentou um comprometimento com questões ditas disciplinares. Embora tais questões não sejam trabalhadas de forma normativa, como acontece com todos os assuntos da escola, há um cumprimento fiel de tudo que é discutido em assembléia. O exercício das normas acontece e, justamente por serem fruto de debates e votações, tais normais são exercidas em todas as instâncias que lhes são pertinentes. Ao contrário do que muitas instituições educativas

declaram, a Escola da Ponte não é uma escola anárquica, ou até mesmo uma máquina desregrada. As regras existem, porém, a diferença é perceptível tomando-se por base dois fatores, quais sejam: o primeiro deles diz respeito ao fato de haver uma maneira diferenciada de se gerar estas regras, ou seja, através de diálogos cotidianos. O segundo diz respeito à forma como essas regras são exigidas dos alunos, isto é, cada aluno se preocupa com o cumprimento de suas funções. Não há inspetores verificando cadernos, conteúdos ou quaisquer outros dispositivos reguladores de conduta. As responsabilidades são criadas pelos e para os alunos. Desta forma, cabe somente a eles zelar pelo cumprimento das mesmas.

A Escola analisada é uma escola diferente também ao que respeita a um tema tão em voga ultimamente. Fala-se muito em exercício de cidadania, porém, em grande parte das escolas este é mais um tópico que serve apenas de item nos longos capítulos dos projetos pedagógicos. As escolas tradicionais se preocupam em dizer “aqui se pratica a cidadania para preparar o aluno para a sociedade lá fora!”. Na Escola da Ponte não. Os alunos não têm a cidadania como um de seus temas, pois não há uma separação entre as noções de cidadania e a vida deles. A cidadania acontece na escola. Ela está diluída em todas os acontecimentos rotineiros. É no dia-a-dia que os alunos exercitam seus valores, direitos, deveres e demonstram preocupação com o que está ao seu redor.

Embora um pouco jovens, demonstram preocupações relevantes ao que respeita o dia-a-dia deles na escola. Aparecem nos dados levantados questões como: cuidado com a natureza ao redor, preocupação com os domínios da escola, assim como a alimentação que consomem diariamente. São alunos imersos em um profundo processo de informação constante. Procuram a informação e exercitam seus desdobramentos ao longo da vida.

O Projeto Educativo da Escola da Ponte é mais que um documento. As crianças conhecem seus itens e, através disto, exigem o cumprimento de normas e direitos. Mais

que um amontoado de frases de grande impacto, como ocorre geralmente, o projeto da escola se faz de forma completa no íntimo dos alunos que lá estudam, pois no dia-a-dia seus itens são exercitados. Há um reconhecimento profundo entre os educandos e o Projeto Educativo da escola.

Questões como Liberdade e Autonomia são de clara identificação ao que respeita ao convívio escola na sociedade ponteana. Desde o início de sua fundação, objetivou-se dentro da Escola da Ponte o respeito mútuo. Alunos e professores vivem em sintonia e um dos motivos de essa sintonia ser estabelecida é o fato de entre ambos existirem como direcionadores fatores como liberdade e autonomia.

Na Escola de José Pacheco, as atividades são sempre motivadas pelo desejo de aprender e, segundo muitos educadores que coadunam com a inspiração livre, o desejo só nasce na liberdade. A Escola da Ponte utiliza o vocábulo liberdade em todas as significações cabíveis e, mais do isso, possibilita, através de uma atitude única, que este vocábulo seja presente na vida de seus alunos.

O sentimento de autonomia que permeia as atividades da escola portuguesa é um dos temas que mais tem chamado a atenção dos que estudam este tipo de educação. Os alunos que compartilham a educação ponteana sabem relativizar as situações e escolher os momentos oportunos para trabalhar. Sabem que podem escolher e que, através de suas escolhas, são capazes de desvincular a relação de dependência existente entre professor e aluno desde o início do século. Tema relevante no levantamento de dados da análise de conteúdo, a questão da autonomia é expressa de forma concisa ao ser a figura do professor a última a qual os alunos recorrem no caso de um problema com relação à administração de seus trabalhos. Todos os recursos são utilizados e só mesmo em última instância se recorre ao professor.

A singularidade do Projeto Fazer a Ponte gera nos alunos uma capacidade de análise crítica não muito usual em crianças e adolescentes. Eles conseguem observar instalações e tecer comentários pertinentes às lacunas existentes, analisam a postura de seus professores e os benefícios gerados através delas e, além disso, conseguem se posicionar com segurança em discussões acerca dos desdobramentos gerados pelas atitudes tomadas em assembléia.

Assim sendo, constatou-se que a Escola Básica de São Tomé de Negrelos, ou Escola da Ponte, é a responsável pela construção de uma linguagem inovadora e singular. Os alunos inseridos no projeto são diferenciadores e possuidores de uma felicidade nunca antes objetivada por uma escola. Trata-se de uma educação construída com o aluno e direcionada respeitando-se a sua existência. Coloca-se ele, o educando, como o centro de tudo e é justamente assim, ao seu redor, que a aprendizagem acontece.

BIBLIOGRAFIA:

ABRAHAM, Bem. 1986. *Janusz Korczak(1878-1942): Coletânea de Pensamentos*. São Paulo, Associação Janusz Korczak do Brasil.

ABRÃO, Baby & COSCODAI, Mirtes. *História da Filosofia*. São Paulo: Best Seller, 2002.

ADORNO, Theodor. 1973. “*La educación después de Auschwitz*”. Consignas. Buenos Aires, Amorrurtu, pp.80-95.

ALVES, Rubem. *Sobre o Tempo e a Eterna Idade*. 11ª. ed. Campinas: Papirus, 1995.

_____. *Concerto para corpo e alma*. Papirus: Campinas, 1998.

_____. *A Alegria de Ensinar*. 6ª. ed. São Paulo: Papirus, 2000.

_____. *A Escola com que Sempre Sonhei sem Imaginar que Pudesse Existir*. 6ª. ed. São Paulo: Papirus, 2001.

_____. *Por uma educação romântica*. 4ª. ed. Campinas: Papirus, 2002.

_____. *Na Morada das Palavras*. Campinas: Papirus, 2003.

_____. *Dogmatismo e Tolerância*. São Paulo: Loyola, 2004.

ALVES, Rubem & DIMENSTEIN, Gilberto. *Fomos Maus Alunos*. São Paulo: Papirus, 2003.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. São Paulo: Moderna, 1996.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. 3ª. ed. Lisboa: Edições 70, 2006.

BORUCHOVITCH, Evely & BZUNECK, José. *A Motivação do Aluno*. Petrópolis: Vozes, 2001.

BULCÃO, Elyana & BARBOSA, Marly. *Pedagogia da Razão, Pedagogia da Emoção*. Petrópolis: Vozes, 2004.

CAROLYN, Edwards. *As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999.

CARVALHO, Castelar de. *Para Compreender Saussure*. Petrópolis: Vozes, 1991.

CHAUI, Marilena. *Introdução à História da Filosofia: dos Pré-Socráticos a Aristóteles*. Vol. 1. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

DAHER, Valquíria. *Não Basta Estudar. Tem Que Participar*. Revista O Globo, Rio de Janeiro, n.96, p.4-5, jul. 2005.

_____. *Por Uma Escola de Verdade*. Revista O Globo, Rio de Janeiro, n.103, p. 26-28, jul. 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda, 1910-1989. *Novo Dicionário Aurélio Século XXI: O Dicionário da Língua Portuguesa*. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GALLO, Sílvio. *Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ILLICH, IVAN. *Sociedade Sem Escolas*. 2ª.ed. Petrópolis: Vozes, 1973.

KLEIN, Melanie, 1982-1960. *A Psicanálise de Crianças*. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

KORCZAK, Janusz. *Quando Eu Voltar a Ser Criança*. 3ª. ed. São Paulo: Summus, 1970.

_____. *Como amar uma criança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. 1924. (original: Prawo dziecka do szacunku). In: DALLARI, Dalmo de Abreu & Korczak, Janusz. *O Direito da Criança ao Respeito*. São Paulo: Summus, 1986.

LAROSA, Jorge. *Nietzsche & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LEWOWICKI, Tadeusz; MURAHOVSKI, Jayme & SINGER, Helena. *Janusz Korczak*. São Paulo: Edusp, 1998.

LUZURIAGA, Lorenzo. *Antologia de Pestalozzi*. Buenos Aires: Losada, 1946.

MUSSALIM, Fernanda. & BENTES, Ana Cristina. *Introdução à Lingüística: Fundamentos Epistemológico*, vol.3. São Paulo:Cortez, 2004.

NEILL, Alexander Sutherland. *Liberdade sem Medo*. 15ª.ed. São Paulo: Ibrasa, 1960.

No Mundo Real – UNESP – <http://www.unesp.br/aci/juornal/163/educacao.htm>. Acesso nos meses de janeiro e fevereiro de 2006.

NETO, Alfredo Veiga. *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

NUSSENZWEIG, Sonia & HOTIMSKI, Silvio. *Janusz Korczak e a República das Crianças*. São Paulo: Shalom, 1946.

PACHECO, José. *Para os Filhos dos Filhos dos Nossos Filhos*. São Paulo: Papyrus, 2006.

_____. *Sozinhos na Escola*. São Paulo: Didática Suplegraf, 2003.

_____. *Para Alice com Amor*. São Paulo: Cortez, 2004.

PESSOA, Fernando. *Poemas Escolhidos*. Santiago: Klick, 1997.

PIAGET, Jean. *Seis Estudos de Psicologia*. 24ª. ed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2003.

Projeto Educativo da Escola da Ponte. São Tomé de Negrelos, maio de 2003.

Regulamento Interno da Escola da Ponte. São Tomé de Negrelos, jun. 2003.

RICHARD, Leonel. (original: *Lavie quotidienne au temps de la rpublique de weimar 1919-1933*). *A República de Weimar 1919-1933 – a vida cotidiana*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

SCOFANO, Reuber Gerbassi. *Subsídios para a Educação Ético Política do Jovem Mediante a Consciência do Sagrado*. Rio de Janeiro, 1994. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1994.

_____. *Iluminação e Desaprendizagem: A Pedagogia Lúdica de Rubem Alves*. Rio de Janeiro, 2002. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2002.

SEMONOWICK, Haluba & PRÉVOST, Annie. *Janusz Korczak et les droits des enfant*, n°135.

SEVERINO, A. J. *Filosofia*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Metodologia do Trabalho Científico*. 22ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SINGER, Helena. *República das Crianças. Sobre Experiências Escolares de Resistência*. São Paulo: HUCITEC, 1997.

Só aprende quem tem fome. Revista Nova Escola, Rio de Janeiro, p.95, maio. 2002.

VIGOTSKI, Lev Semenovich, 1896-1934. *A Formação Social da Mente: o Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores* / L.S. Vigotski.org. Michael Cole[et al.]; tradução José Cipolla Neto. 6ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes:1998.

_____. *Pensamento e Linguagem*. 2ª. ed. Trad. Jeferson Camargo. São Paulo: Martins fontes, 1989.

WAJDA, Andrej. *As Duzentas Crianças do Dr. Korczak*, Polônia.

WASSERTZUG, Zalman. *Janusz Korczak Mestre e Mártir*. São Paulo: Summus, 1983.

ZAGO, N. *A Entrevista e seu Processo de Construção: Reflexões com Base na Experiência Prática de Pesquisa*. . In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Org.). *Itinerários de pesquisa: abordagens qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 287-309.

ANEXOS

ANEXO 1: Modelo de Questionário

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO**

NOME: _____ **IDADE:** _____

Há quanto tempo estuda nesta escola? _____

Complete o enunciado do quadro abaixo:

Na minha escola eu ...

Como é que você aprende em sua escola?

Quais são os Direitos e Deveres que você possui quando está em sua escola?

ANEXO 2: Projeto Educativo

Maio de 2003

Escola da Ponte

(EBI Aves/S.Tomé de Negrelos)

Fazer a Ponte

Projecto Educativo

PRINCÍPIOS FUNDADORES

I - SOBRE OS VALORES MATRICIAIS DO PROJECTO

1- Uma equipa coesa e solidária e uma intencionalidade educativa claramente reconhecida e assumida por todos (alunos, pais, profissionais de educação e demais agentes educativos) são os principais ingredientes de um projecto capaz de sustentar uma acção educativa coerente e eficaz.

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

3- A Escola não é uma mera soma de parceiros hieraticamente justapostos, recursos quase sempre precários e actividades ritualizadas – é uma formação social em interacção com o meio envolvente e outras formações sociais, em que permanentemente convergem processos de mudança desejada e reflectida.

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

5- A Escola reconhece aos pais o direito indeclinável de escolha do projecto educativo que considerem mais apropriado à formação dos seus filhos e, simultaneamente, arrogase o direito de propor à sociedade e aos pais interessados o projecto educativo que julgue mais adequado à formação integral dos seus alunos.

6- O Projecto Educativo, enquanto referencial de pensamento e acção de uma comunidade que se revê em determinados princípios e objectivos educacionais, baliza e orienta a intervenção de todos os agentes e parceiros na vida da Escola e ilumina o posicionamento desta face à administração educativa.

II - SOBRE ALUNOS E CURRÍCULO

7- Como cada ser humano é único e irrepitível, a experiência de escolarização e o trajecto de desenvolvimento de cada aluno são também únicos e irrepitíveis.

8- O aluno, como ser em permanente desenvolvimento, deve ver valorizada a construção da sua identidade pessoal, assente nos valores de iniciativa, criatividade e responsabilidade.

9- As necessidades individuais e específicas de cada educando deverão ser atendidas singularmente, já que as características singulares de cada aluno implicam formas próprias de apreensão da realidade. Neste sentido, todo o aluno tem necessidades educativas especiais, manifestando-se em formas de aprendizagem sociais e cognitivas diversas.

10- Prestar atenção ao aluno tal qual ele é; reconhecê-lo no que o torna único e irrepitível, recebendo-o na sua complexidade; tentar descobrir e valorizar a cultura de que é portador; ajudá-lo a descobrir-se e a ser ele próprio em equilibrada interacção com os outros - são atitudes fundadoras do acto educativo e as únicas verdadeiramente indutoras da necessidade e do desejo de aprendizagem.

11- Na sua dupla dimensão individual e social, o percurso educativo de cada aluno supõe um conhecimento cada vez mais aprofundado de si próprio e o relacionamento solidário com os outros.

12- A singularidade do percurso educativo de cada aluno supõe a apropriação individual (subjectiva) do currículo, tutelada e avaliada pelos orientadores educativos.

13- Considera-se como currículo o conjunto de atitudes e competências que, ao longo do seu percurso escolar, e de acordo com as suas potencialidades, os alunos deverão adquirir e desenvolver.

14- O conceito de currículo é entendido numa dupla asserção, conforme a sua exterioridade ou interioridade relativamente a cada aluno: o currículo exterior ou objectivo é um perfil, um horizonte de realização, uma meta; o currículo interior ou subjectivo é um percurso (único) de desenvolvimento pessoal, um caminho, um trajecto. Só o currículo subjectivo (o conjunto de aquisições de cada aluno) está em condições de validar a pertinência do currículo objectivo.

15- Fundado no currículo nacional, o currículo objectivo é o referencial de aprendizagens e realização pessoal que decorre do Projecto Educativo da Escola.

16- Na sua projecção eminentemente disciplinar, o currículo objectivo organiza-se e é articulado em cinco dimensões fundamentais: linguística, lógico-matemática, naturalista, identitária e artística.

17- Não pode igualmente ser descurado o desenvolvimento afectivo e emocional dos alunos, ou ignorada a necessidade da educação de atitudes com referência ao quadro de valores subjacente

III - SOBRE A RELEVÂNCIA DO CONHECIMENTO E DAS APRENDIZAGENS

18- Todo o conhecimento verdadeiramente significativo é autoconhecimento, pelo que se impõe que seja construído pela própria pessoa a partir da experiência. A aprendizagem é um processo social em que os alunos, heurísticamente, constroem significados a partir da experiência.

19- Valorizar-se-ão as aprendizagens significativas numa perspectiva interdisciplinar e holística do conhecimento, estimulando-se permanentemente a percepção, a caracterização e a solução de problemas, de modo a que o aluno trabalhe conceitos de uma forma consistente e continuada, reelaborando-os em estruturas cognitivas cada vez mais complexas.

20- É indispensável a concretização de um ensino individualizado e diferenciado, referido a uma mesma plataforma curricular para todos os alunos, mas desenvolvida de modo diferente por cada um, pois todos os alunos são diferentes. Os conteúdos a apreender deverão estar muito próximos da estrutura cognitiva dos alunos, bem assim como dos seus interesses e expectativas de conhecimento.

21- A essencialidade de qualquer saber ou objectivo concreto de aprendizagem deverá ser aferida pela sua relevância para apoiar a aquisição e o desenvolvimento das competências e atitudes verdadeiramente estruturantes da formação do indivíduo; a tradução mecânica e compartimentada dos programas das áreas ou disciplinas curriculares em listas inarticuladas de conteúdos ou objectivos avulsos de aprendizagem não conduz à valorização dessa essencialidade.

22- O envolvimento dos alunos em diferentes contextos sócio-educativos e a complementaridade entre situações formais e informais favorecem a identificação de realidades que freqüentemente escapam às práticas tradicionais de escolarização e ensino.

23- A avaliação, como processo regulador das aprendizagens, orienta construtivamente o percurso escolar de cada aluno, permitindo-lhe em cada momento tomar consciência, pela positiva, do que já sabe e do que já é capaz.

24- Acompanhar o percurso do aluno na construção do seu projecto de vida, tendo consciência da singularidade que lhe é inerente, impõe uma gestão individualizada do seu percurso de aprendizagem.

A diversidade de percursos possíveis deverá no entanto acautelar o desenvolvimento sustentado do raciocínio lógico matemático e das competências de leitura, interpretação, expressão e comunicação, nas suas diversas vertentes, assim como a progressiva consolidação de todas as atitudes que consubstanciam o perfil do indivíduo desenhado e ambicionado neste

IV - SOBRE OS ORIENTADORES EDUCATIVOS

25- Urge clarificar o papel do profissional de educação na Escola, quer enquanto orientador educativo, quer enquanto promotor e recurso de aprendizagem; na base desta clarificação, supõe-se a necessidade de abandonar criticamente conceitos que o pensamento pedagógico e a praxis da Escola tornaram obsoletos, de que é exemplo o conceito de docência, e designações

(como a de educador de infância ou professor) que expressam mal a natureza e a complexidade das funções reconhecidas aos orientadores educativos.

26- Para que seja assegurada a perenidade do projecto e o seu aprofundamento e aperfeiçoamento, é indispensável que, a par da identificação de dificuldades de aprendizagem nos alunos, todos os orientadores educativos reconheçam e procurem ultrapassar as suas dificuldades de ensino ou relação pedagógica.

27- O orientador educativo não pode ser mais entendido como um prático da docência, ou seja, um profissional enredado numa lógica instrutiva centrada em práticas tradicionais de ensino, que dirige o acesso dos alunos a um conhecimento codificado e predeterminado.

28- O orientador educativo é, essencialmente, um promotor de educação, na medida em que é chamado a participar na concretização do Projecto Educativo da Escola, a co-orientar o percurso educativo de cada aluno e a apoiar os seus processos de aprendizagem.

29- A formação inicial e não-inicial dos orientadores educativos deve acontecer em contexto de trabalho, articulando-se a Escola, para esse efeito, com outras instituições.

30- Os orientadores educativos que integram a equipa de projecto são solidariamente responsáveis por todas as decisões tomadas e devem adaptar-se às características do projecto, sendo avaliados anualmente em função do perfil anexo.

31- A vinculação dos orientadores educativos ao Projecto, que se pretende estável e contratualizada, deverá sempre ser precedida de um período probatório.

V - SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

32- A organização do trabalho na escola gravitará em torno do aluno, devendo estar sempre presente no desenvolvimento das actividades a idéia de que se impõe ajudar cada educando a alicerçar o seu próprio projecto de vida. Só assim a escola poderá contribuir para que cada aluno aprenda a estar, a ser, a conhecer e a agir.

5 Escola da Ponte - Projecto Educativo

33- A dimensão do estar será sempre garantida pela integração do aluno na comunidade escolar onde conhece e é conhecido por todos os pares, orientadores e demais agentes educativos. Os alunos e os orientadores educativos deverão contratualizar as estratégias necessárias ao desenvolvimento do trabalho em planos de periodicidade conveniente, assim como ser co-responsáveis pela avaliação do trabalho realizado.

34- A especificidade e diversidade dos percursos de aprendizagem dos alunos exigem a mobilização e consequente disponibilização de materiais de trabalho e recursos educativos capazes de lhes oferecer respostas adequadas e efectivamente especializadas. Assim, não tendo sentido unificar o que à partida é diverso, impõe-se questionar a opção por um único manual, igual para todos, as respostas padronizadas e generalistas pouco fundamentadas e também a criação de guetos, nos quais se encurralam aqueles que, por juízo de alguém, são diferentes.

35- A dificuldade de gestão de variados percursos individualizados de aprendizagem implica uma reflexão crítica sobre o currículo a objectivar, que conduza à explicitação dos saberes e das atitudes estruturantes essenciais ao desenvolvimento de competências. Este currículo objectivo, cruzado com metodologias próximas do paradigma construtivista, induzirá o desenvolvimento de muitas outras competências, atitudes e objectivos que tenderão, necessariamente, a qualificar o percurso educativo dos alunos.

36- As propostas de trabalho a apresentar aos alunos tenderão a usar a metodologia de trabalho de projecto. Neste sentido, a definição do currículo objectivo reveste-se de um carácter dinâmico e carece de um permanente trabalho reflexivo por parte da equipa de orientadores educativos, de modo a que seja possível, em tempo útil, preparar recursos e materiais facilitadores da aquisição de saberes e o desenvolvimento das competências essenciais.

37- O percurso de aprendizagem do aluno, a avaliação do seu trabalho, assim como os documentos mais relevantes por ele realizados, constarão do processo individual do aluno. Este documento tentará evidenciar a evolução do aluno nas diversas dimensões do seu percurso escolar.

38- O trabalho do aluno é supervisionado permanentemente por um orientador educativo, ao qual é atribuído a função de tutor do aluno. O tutor assume um papel mediador entre o encarregado de educação e a escola. O encarregado de educação poderá em qualquer momento agendar um encontro com o professor tutor do seu educando.

VI - SOBRE A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA

39- A Escola organiza-se nos termos do seu Regulamento Interno, de acordo com os seguintes pressupostos:

- a) Os pais/encarregados de educação que escolhem a Escola e adoptam o seu Projecto, comprometendo-se a defendê-lo e a promovê-lo, são a fonte principal de legitimação do próprio Projecto e de regulação da estrutura organizacional que dele decorre, devendo o Regulamento Interno reconhecer aos seus representantes uma participação determinante nos processos de tomada de todas as decisões com impacto estratégico no futuro do Projecto e da Escola.
- b) Os órgãos da Escola serão constituídos numa lógica predominantemente pedagógica de afirmação e consolidação do Projecto e não de representação corporativa de quaisquer sectores ou interesses profissionais.
- c) Na organização, administração e gestão da Escola, os critérios científicos e pedagógicos deverão prevalecer sempre sobre quaisquer critérios de natureza administrativa ou outra que claramente não se compatibilizem com o Projecto e as práticas educativas ou organizacionais que dele decorrem.
- d) A vinculação à Escola dos Pais/Encarregados de Educação e dos Educadores Educativos farse-á na base de um claro compromisso de adesão ao Projecto e será balizado por este.
- e) Os alunos, através de dispositivos de intervenção directa, serão responsabilmente implicados na gestão corrente das instalações e dos recursos materiais disponíveis e, nos termos do Regulamento Interno, tomarão decisões com impacto na organização e no desenvolvimento das actividades escolares.

40- Ainda que o futuro eventual alargamento do Projecto à educação pré-escolar e ao terceiro ciclo do ensino básico possa implicar, por razões de eficácia e operacionalidade, a sua sub-divisão em novos núcleos dotados da necessária autonomia, que poderão inclusivamente funcionar em espaços distintos e integrados noutros estabelecimentos de educação ou ensino, a unidade e coerência do Projecto deverão ser sempre salvaguardadas, garantindo-se designadamente:

- a) A existência de um Coordenador Geral de Projecto, que assegure a permanente articulação entre os núcleos.
- b) A representação de todos os núcleos, através dos respectivos coordenadores, no Conselho de Gestão e no Conselho de Direcção.

DOCUMENTOS A ANEXAR

- 1- PERFIL DO ORIENTADOR EDUCATIVO
- 2- PERFIS DE SAÍDA DOS ALUNOS
- 3- REFERENCIAL DE AVALIAÇÃO DO ORIENTADOR EDUCATIVO
- 4- DIMENSÕES CURRICULARES DISCIPLINARES
- 5- MAPA DE DISPOSITIVOS
- 6- ACOMPANHAMENTO E MONITORIZAÇÃO DO PROJECTO
- 7- GLOSSÁRIO

ESCOLA BÁSICA INTEGRADA DE AVES/S.TOMÉ DE NEGRELOS (ESCOLA DA PONTE)

PROJECTO EDUCATIVO

ANEXO 1 - PERFIL DO ORIENTADOR EDUCATIVO

1- RELATIVAMENTE À ESCOLA E AO PROJECTO

- a) Cumpre com pontualidade as suas tarefas, não fazendo esperar os outros.
- b) É assíduo e, se obrigado a faltar, procura alertar previamente a Escola para a sua ausência.
- c) Revela motivação e disponibilidade para trabalhar na Escola.
- d) Contribui, activa e construtivamente, para a resolução de conflitos.
- e) Contribui activa e construtivamente para a tomada de decisões
- f) Toma iniciativas adequadas às situações.
- g) Alia, no desempenho das suas tarefas, a criatividade à complexidade, originalidade e coerência.
- h) Apresenta propostas, busca consensos, critica construtivamente.
- i) Produz ou propõe inovações.
- j) Procura harmonizar os interesses da Escola e do Projecto com os seus interesses individuais.
- k) Age de uma forma autónoma, responsável e solidária.
- l) Procura fundar no Projecto os juízos e opiniões que emite.
- m) Domina os princípios e utiliza correctamente a metodologia de Trabalho de Projecto.
- n) Assume as suas falhas, evitando imputar aos outros ou ao colectivo as suas próprias incapacidades.
- o) Procura dar o exemplo de uma correcta e ponderada utilização dos recursos disponíveis.

2- RELATIVAMENTE AOS COLEGAS

- a) Está atento às necessidades dos colegas e presta-lhes ajuda, quando oportuno.
- b) Pede ajuda aos colegas quando tem dúvidas sobre como agir.
- c) Permite que os colegas o(a) ajudem quando precisa.
- d) Mantém com os colegas uma relação atenciosa, crítica e fraterna.
- e) Reconhece e aceita criticamente diferentes pontos de vista, procurando ter sempre o Projecto como referência inspiradora.
- f) Procura articular a sua acção com os demais colegas.
- g) Apoia activamente os colegas na resolução de conflitos.

3- RELATIVAMENTE AOS ALUNOS

- a) Mantém com os alunos uma relação carinhosa
- b) Procura ajudar os alunos a conhecer e a cumprir as regras da Escola
- c) Procura ser firme com os alunos, sem cair no autoritarismo
- d) Procura tomar atitudes em sintonia com o colectivo

e) Procura acompanhar de muito perto e orientar o percurso educativo dos seus tutorados

ANEXO 3 Regulamento Interno

Regulamento Interno

Junho de 2003

(Revisto em Abril de 2004 para efeitos de homologação)

Regulamento Interno

Escola da Ponte

(EBI Aves/S.Tomé de Negrelos)

Capítulo I

Disposições Gerais

Artigo 1º

Âmbito de Aplicação

- 1- O presente Regulamento Interno, adiante designado apenas por Regulamento, tem aplicação na Escola da Ponte.
- 2- Dado que o presente Regulamento explicita a estrutura organizacional que decorre do Projecto Fazer a Ponte, quaisquer dúvidas sobre o sentido das suas disposições deverão ser clarificadas à luz dos princípios, finalidades e objectivos do próprio Projecto.

Artigo 2º

Objectivos

São objectivos do presente Regulamento:

- 1- Explicitar a estrutura organizacional do Projecto Fazer a Ponte e contribuir para o mais correcto e solidário funcionamento da Escola;
- 2- Favorecer uma progressiva tomada de consciência dos direitos e deveres que assistem a cada um dos membros da comunidade escolar;
- 3- Facilitar uma equilibrada e compensadora integração da Escola na comunidade envolvente.

Capítulo II

Sobre os Núcleos de Projecto

Artigo 3º

Projecto e Sub-Projectos

- 1- O Projecto Fazer a Ponte é a matriz referencial e a fonte legitimadora de todas as opções organizacionais consagradas no presente Regulamento.
- 2- Sem prejuízo da coerência e estabilidade do percurso escolar dos alunos e do trabalho solidário em equipa dos orientadores educativos, o Projecto Fazer a Ponte organiza-se, por razões de eficácia e operacionalidade, em sub-projectos, adiante designados por Núcleos, que poderão ou não funcionar nas mesmas instalações e utilizar ou não os mesmos recursos, em função das condições existentes e em resultado da ponderação e decisão do Conselho de Projecto.

Escola da Ponte - Regulamento Interno 2

Artigo 4º

Núcleos de Projecto

- 1- Os Núcleos de Projecto são a primeira instância de organização pedagógica do trabalho de alunos e orientadores educativos, correspondendo a unidades coerentes de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e social. & único - Salvo em circunstâncias excepcionais, devidamente reconhecidas e avalizadas pela equipa de orientadores educativos, cada Núcleo de Projecto não deverá integrar mais de cem alunos.
- 2- São três os Núcleos de Projecto: Iniciação, Consolidação e Aprofundamento.
- 3- No Núcleo de Iniciação, as crianças adquirirão as atitudes e competências básicas que lhes permitam integrar-se de uma forma equilibrada na comunidade escolar e trabalhar em autonomia, no quadro de uma gestão responsável de tempos, espaços e objectivos.
- 4- No Núcleo de Consolidação, os alunos consolidarão as competências básicas adquiridas no Núcleo de Iniciação e procurarão atingir, nas diferentes áreas curriculares, os objectivos de aprendizagem nacionalmente definidos para o primeiro ciclo do Ensino Básico. & único - Salvo em circunstâncias excepcionais, devidamente reconhecidas e avalizadas pelo Conselho de Projecto, nenhuma criança poderá, no âmbito do Projecto, transitar do Núcleo de Iniciação para o Núcleo de Consolidação sem manifestar um domínio satisfatório dos principais dispositivos de suporte do trabalho em autonomia: auto-

planificação e auto-avaliação, pesquisa, trabalho em grupo e metodologia de trabalho de projecto.

5- No Núcleo de Aprofundamento, os alunos desenvolverão as competências definidas para o segundo ciclo do Ensino Básico, podendo ainda ser envolvidos, com o assentimento dos respectivos encarregados de educação, em projectos complementares de extensão e enriquecimento curriculares, bem como de pré-profissionalização. & único - Salvo em circunstâncias excepcionais, devidamente reconhecidas e avalizadas pelo Conselho de Projecto, nenhum aluno com menos de 13 anos de idade poderá ser envolvido em projectos de pré-profissionalização.

Artigo 5º

Integração e Transição entre Núcleos

1- Só em circunstâncias excepcionais, devidamente reconhecidas e avalizadas pelo Conselho de Projecto, uma criança com menos de sete anos de idade poderá integrar o Núcleo de Consolidação.

2- A transição dos alunos do Núcleo de Iniciação para o Núcleo de Consolidação e do Núcleo de Consolidação para o Núcleo de Aprofundamento poderá ocorrer a qualquer momento e será sempre decidida, caso a caso, pelo Conselho de Projecto, 3 Escola da Ponte - Regulamento Interno sob proposta do respectivo tutor e em sintonia com os encarregados de educação, a partir de uma avaliação global das competências desenvolvidas pelo aluno e de uma cuidadosa ponderação do seu estágio de desenvolvimento e dos seus interesses e expectativas. & único - A avaliação sumativa dos alunos integrados no Núcleo de Aprofundamento deverá sempre acautelar, nos termos da legislação aplicável, a eventualidade da sua transferência para outras escolas a meio do respectivo percurso formativo.

3- Só em circunstâncias excepcionais, devidamente reconhecidas e avalizadas pelo Conselho de Projecto, sob proposta do respectivo tutor e em sintonia com os respectivos encarregados de educação, uma criança com menos de nove anos de idade poderá, no âmbito do Projecto, integrar o Núcleo de Aprofundamento, desde que preenchidos os requisitos legais enquadradores dos “casos especiais de progressão”.

Artigo 6º

Equipa de Núcleo

Cada Núcleo de Projecto terá a sua equipa de orientadores educativos, escolhidos pelo Conselho de Gestão à luz dos princípios de articulação curricular consagrados no artigo 37º do presente Regulamento, sob proposta conjunta do coordenador de Núcleo e do Coordenador Geral do Projecto. & único - Por decisão do Conselho de Gestão e no interesse do Projecto, avalizado pelo respectivo Conselho, cada orientador educativo poderá, em qualquer momento, com a sua concordância, ser afectado, a tempo inteiro ou parcial, a um Núcleo distinto daquele a que se encontra prioritariamente vinculado.

Artigo 7º

Coordenador Geral do Projecto

1- O Coordenador geral do Projecto é o principal promotor e garante da articulação do trabalho dos Núcleos e dos respectivos coordenadores.

2- O Coordenador Geral do Projecto é designado pelo Conselho de Direcção, sob proposta do Conselho de Gestão e após consulta ao Conselho de Projecto.

3- Incumbe prioritariamente ao Coordenador Geral do Projecto:

a) Coordenar o Conselho de Projecto;

- b) Promover a articulação das actividades dos Núcleos nos planos funcional e curricular;
- c) Propor o modelo de avaliação interna da Escola e promover e coordenar a operacionalização do mesmo;
- d) Propor as estratégias de formação contínua dos profissionais de educação da Escola e assegurar a concretização das mesmas;
- e) Convocar e dirigir as reuniões do Conselho de Pais/Encarregados de Educação.

Artigo 8º

Coordenadores de Núcleo

Compete a cada Coordenador de Núcleo de Projecto:

- a) Coordenar a actividade da equipa de orientadores educativos do Núcleo;
- b) Incentivar e favorecer a integração curricular e o trabalho inter e transdisciplinar ao nível do Núcleo;
- c) Concorrer, em sintonia de esforços com o Coordenador Geral do Projecto e os demais Coordenadores, para a articulação do trabalho entre os Núcleos;
- d) Apoiar, no plano da avaliação dos alunos e da informação aos encarregados de educação, o trabalho dos tutores.

Capítulo III

Sobre os Órgãos da Escola

Artigo 9º

Órgãos

São órgãos de direcção, gestão e administração da escola:

- a) Conselho de Pais/Encarregados de Educação;
- b) Conselho de Direcção;
- c) Conselho de Gestão;
- d) Conselho de Projecto;
- e) Conselho Administrativo.

Secção I

Conselho de Pais/Encarregados de Educação

Artigo 10º

Conselho de Pais/Encarregados de Educação

O Conselho de Pais/Encarregados de Educação é a fonte principal de legitimação do Projecto e o órgão de apelo para a resolução dos problemas que não encontrem solução nos demais patamares de decisão da Escola.

Artigo 11º

Composição e Funcionamento

1- O Conselho de Pais/Encarregados de Educação é constituído pelos encarregados de educação de todos os alunos matriculados na Escola.

2- Cada aluno é representado no Conselho pelo encarregado de educação indicado no respectivo boletim de matrícula, o qual, para o efeito, não poderá fazer-se substituir.

3- As reuniões do Conselho são convocadas e dirigidas pelo Coordenador Geral do Projecto ou, no seu impedimento, pelo Presidente do Conselho de Gestão.

& único - As reuniões do Conselho são convocadas com uma antecedência mínima de cinco dias úteis, nos termos do respectivo Regimento.

- 4- Os orientadores educativos podem participar e intervir nas reuniões do Conselho.
- 5- Nas reuniões do Conselho, só os encarregados de educação têm direito de voto.
- 6- O Regimento do Conselho será aprovado na primeira reunião do órgão, sob proposta do Conselho de Direcção.

Artigo 12º

Quórum

- 1- As decisões do Conselho só serão válidas e vinculativas para os demais órgãos se forem tomadas por maioria simples de votos em reuniões nas quais participem e estejam presentes no momento das votações, pelo menos, dois terços dos encarregados de educação com direito de voto.
- 2- Desde que regularmente constituído, o Conselho só poderá tomar decisões vinculativas sobre os assuntos formalmente inscritos na agenda e nos termos do respectivo Regimento.

Secção II

Conselho de Direcção

Artigo 13º

Conselho de Direcção

O Conselho de Direcção é o órgão responsável pela definição das grandes linhas orientadoras da actividade da escola.

Artigo 14º

Composição

- 1- O Conselho de Direcção é constituído por onze elementos, a saber:
 - a) Três representantes dos Encarregados de Educação;
 - b) O Presidente da Direcção da Associação de Pais;
 - c) O Presidente da Junta de Freguesia de Vila das Aves;
 - d) Um representante das actividades culturais ou sócio-económicas locais;
 - e) Os cinco elementos que constituem o Conselho de Gestão.
2. O presidente da Mesa da Assembleia de Alunos participa sem direito de voto nas reuniões do Conselho de Direcção, sempre que o desejar ou for para tal formalmente convidado.

Artigo 15º

Designação dos Representantes

- 1- Os representantes dos Encarregados de Educação são eleitos em cada Núcleo de Projecto, nos termos do respectivo Regimento;
- 2- O representante das actividades culturais ou sócio-económicas locais é cooptado pelos restantes elementos.

Artigo 16º

Eleição do Presidente

- 1- O Presidente do Conselho de Direcção será necessariamente um dos Encarregados de Educação, devendo a sua eleição ocorrer na primeira reunião anual do órgão, a realizar até ao final do mês de Setembro.
- 2- O Presidente da Direcção da Associação de Pais não poderá acumular as funções de Presidente do Conselho de Direcção.

Artigo 17º

Duração dos mandatos

- 1- O mandato dos representantes dos Encarregados de Educação de cada Núcleo de Projecto e do representante das actividades culturais ou sócio-económicas locais tem a duração de um ano lectivo.
- 2- Os membros do Conselho de Direcção são substituídos no exercício do cargo sempre que perderem a qualidade que determinou a sua eleição ou designação.
- 4- As vagas resultantes da cessação do mandato de qualquer membro do órgão são preenchidas nos termos do respectivo Regimento.

Artigo 18º

Competências

1- É da competência do Conselho de Direcção:

- a) Elaborar e aprovar o respectivo Regimento;
- b) Eleger o seu presidente, nos termos do artigo 16º;
- c) Nomear o Gestor do Conselho de Gestão e aprovar o Regulamento do respectivo concurso de admissão;
- d) Ratificar a designação do Coordenador Geral do Projecto e dos Coordenadores dos Núcleos de Projecto e aprovar a substituição dos mesmos;
- e) Aprovar as alterações ao Projecto Educativo e acompanhar e avaliar a sua execução;
- f) Aprovar as alterações ao Regulamento Interno da Escola;
- g) Emitir pareceres sobre as actividades desenvolvidas, verificando a sua conformidade com o Projecto Educativo;
- h) Apreciar as informações e os relatórios apresentados pelo Conselho de Gestão;
- i) Aprovar propostas de contrato de autonomia;
- j) Definir as linhas orientadoras para a elaboração do orçamento da Escola;
- k) Apreciar o relatório de contas de gerência;
- l) Apreciar os resultados dos processos de avaliação da Escola;
- m) Promover e incentivar o relacionamento com a comunidade envolvente;
- n) Requerer ao Coordenador Geral do Projecto a convocatória do Conselho de Pais/ Encarregados de Educação.

Artigo 19º

Funcionamento

- 1- O Conselho de Direcção reúne ordinariamente uma vez por trimestre.
- 2- Pode reunir extraordinariamente:
 - a) Sempre que seja convocado pelo respectivo Presidente;
 - b) A requerimento de um terço dos seus membros em efectividade de funções.

Secção III

Conselho de Gestão

Artigo 20º

Conselho de Gestão

O Conselho de Gestão é o órgão responsável pela gestão de toda actividade da escola, tendo em conta as directivas emanadas do Conselho de Direcção e em desejável sintonia com o Conselho de Projecto, nos termos do presente Regulamento.

Artigo 21º

Composição

- 1- O Conselho de gestão é um órgão colegial constituído por cinco elementos, a saber:

- a) Um Gestor, que preside ao órgão;
- b) O Coordenador Geral do Projecto;
- c) Os Coordenadores dos Núcleos de Projecto.

Artigo 22º

Competências

1- Compete ao Conselho de Gestão, ouvido o Conselho de Projecto, elaborar e submeter à aprovação do Conselho de Direcção:

- a) As propostas de alteração ao Projecto Educativo;
- b) As propostas de alteração ao Regulamento Interno da Escola;
- c) As propostas de contratos de autonomia a celebrar com a administração educativa;
- d) O regime de funcionamento da escola;
- e) As propostas de protocolos de colaboração ou associação a celebrar com outras instituições.

2- No plano da gestão pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial, compete ao Conselho de Gestão:

- a) Elaborar e aprovar o seu Regimento;
- b) Representar a Escola;
- c) Assegurar o correcto funcionamento dos Núcleos de Projecto, garantindo a articulação das suas actividades nos planos funcional e curricular;
- d) Elaborar e aprovar o projecto de orçamento anual, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo Conselho de Direcção.
- e) Planear e assegurar a execução das actividades no domínio da acção social escolar;
- f) Supervisionar a organização e realização das actividades de enriquecimento curricular ou de tempos livres;
- g) Superintender na gestão de instalações, espaços, equipamentos e outros recursos educativos;
- h) Definir os requisitos para a contratação de pessoal docente e não docente, nos termos do contrato de autonomia e com observância das normas aplicáveis do presente Regulamento;
- i) Proceder à selecção do pessoal docente e não docente da Escola;
- j) Proceder à abertura de concurso para a admissão do Gestor;
- k) Proceder à atribuição das tutorias, ouvido o Conselho de Projecto.
- l) Proceder à avaliação do pessoal docente e não docente;
- m) Exercer o poder disciplinar em relação aos alunos;
- n) Exercer o poder hierárquico relativamente ao pessoal docente e não docente.

3- O Regimento do Conselho de Gestão fixará, no respeito das orientações consagradas no presente Regulamento, as funções e competências a atribuir a cada um dos seus membros.

Artigo 23º

Designação e Recrutamento do Gestor

1- O Gestor é escolhido mediante concurso público, organizado e supervisionado pelo Conselho de Gestão.

2- Os candidatos a gestores são obrigatoriamente educadores ou professores dos quadros de nomeação definitiva com experiência no exercício de funções de administração e gestão escolar ou que sejam detentores de habilitação específica para o efeito.

3- O regulamento do concurso definirá o perfil do Gestor e, concomitantemente, especificará os critérios de valoração do currículo dos candidatos, de acordo com as orientações expressas no Regimento do Conselho de Gestão.

Artigo 24º

Designação e Recrutamento dos Coordenadores de Núcleo de Projecto

- 1- Os Coordenadores de Núcleo são escolhidos e designados pelo Conselho de Projecto.
- 2- Os Coordenadores de Núcleo têm de ser, obrigatoriamente, orientadores educativos com, pelo menos, um ano de experiência no Projecto.

Artigo 25º

Mandato

- 1- O mandato dos membros do Conselho de Gestão tem a duração de três anos.
- 2- O mandato dos membros do Conselho de Gestão pode cessar:
 - a) No final do ano escolar, quando assim for deliberado por mais de dois terços dos membros da Conselho de Direcção, com base numa avaliação fundamentada desfavorável do desempenho do membro em causa;
 - b) A todo o momento, a requerimento fundamentado do interessado dirigido ao presidente do Conselho de Direcção.
- 3- A cessação do mandato dos Coordenadores dos Núcleos de Projecto determina a sua substituição por um outro orientador educativo do mesmo Núcleo, designado pelo Conselho de Projecto.
- 4- A cessação do mandato do Gestor determina a abertura de concurso para a admissão de um novo Gestor.

Artigo 26º

Funcionamento

O Conselho de Gestão reúne, ordinariamente, uma vez por semana e, extraordinariamente, sempre que seja convocado por iniciativa de qualquer um dos seus membros, nos termos do respectivo Regimento.

Secção IV

Conselho de Projecto

Artigo 27º

Conselho de Projecto

O Conselho de Projecto é o órgão de coordenação e orientação pedagógica da escola.

Artigo 28º

Composição

- 1- O Conselho de Projecto é constituído por todos os orientadores educativos da Escola, qualquer que seja a sua formação ou a especificidade técnica das funções que desempenhem.
- 2- Nos termos do respectivo Regimento, poderão ainda fazer parte do Conselho de Projecto, designados em regime de cooptação, outros membros da comunidade escolar.

Artigo 29º

Presidência

A presidência do Conselho de Projecto é assegurada pelo Coordenador Geral de Projecto ou por quem as suas vezes fizer.

Artigo 30º

Competências

Ao Conselho de Projecto compete:

- a) Elaborar e aprovar o seu Regimento;
- b) Elaborar as propostas de alteração ao Projecto Educativo de Escola;
- c) Elaborar as propostas de alteração ao Regulamento Interno da Escola;
- d) Aprovar orientações relativamente à elaboração de projectos;
- e) Pronunciar-se sobre as propostas de celebração de contratos de autonomia;
- f) Aprovar as estratégias de formação contínua do pessoal da Escola;
- g) Aprovar orientações no âmbito da organização e gestão curriculares;
- h) Definir princípios gerais nos domínios da articulação e diversificação curriculares, dos apoios e complementos educativos e das modalidades especiais ou supletivas de educação escolar;
- h) Escolher e elaborar os suportes de trabalho dos seus alunos;
- i) Incentivar e apoiar iniciativas de índole formativa e cultural;
- j) Proceder ao acompanhamento e avaliação da execução das suas deliberações e recomendações
- k) Promover e facilitar a articulação curricular dos Núcleos de Projecto nos planos horizontal e transversal.

Artigo 31º

Funcionamento

1. O Conselho de Projecto reúne, ordinariamente, duas vezes por mês.
2. O Conselho de Projecto pode reunir extraordinariamente a requerimento de dois terços dos seus membros em efectividade de funções ou do Conselho de Gestão, nos termos do respectivo Regimento.

Secção V

Conselho Administrativo

Artigo 32º

O Conselho Administrativo é o órgão de administração e gestão da Escola com competência deliberativa em matéria administrativo-financeira.

Artigo 33º

Composição

O Conselho Administrativo é constituído:

- a) Pelo Gestor do Conselho de Gestão;
- b) Por um outro membro do Conselho de Gestão, por este designado;
- c) Pelo Chefe dos Serviços de Administração Escolar.

Artigo 34º

Competências

Compete ao Conselho Administrativo:

- a) Elaborar e aprovar o seu Regimento;
- b) Aprovar o projecto de orçamento anual da Escola, em conformidade com as linhas orientadoras estabelecidas pelo Conselho de Direcção;
- c) Elaborar o relatório de contas de gerência;
- d) Autorizar a realização de despesas e respectivo pagamento, fiscalizar a cobrança de receitas e verificar a legalidade da gestão financeira da escola;
- e) Zelar pela actualização do cadastro patrimonial da escola.

Escola da Ponte - Regulamento Interno 12

Artigo 35º

Funcionamento

1. O Conselho Administrativo reúne, ordinariamente, uma vez por mês.
2. O Conselho Administrativo pode reunir extraordinariamente, nos termos do respectivo Regimento.

Capítulo IV

Sobre outras Estruturas Educativas

Artigo 36º

Tutoria

- 1- O acompanhamento permanente e individualizado do percurso curricular de cada aluno caberá a um tutor designado para o efeito pelo Conselho de Gestão, ouvido o Conselho de Projecto, de entre os orientadores educativos da Escola.
- 2- Incumbe ao tutor, para além de outras tarefas que lhe venham a ser atribuídas pelo Conselho de Gestão, ouvido sempre o Conselho de Projecto:
 - a) Providenciar no sentido da regular actualização do dossier individual dos alunos tutorados, muito especialmente, dos respectivos registos de avaliação;
 - b) Acompanhar e orientar, individualmente, o percurso educativo e os processos de aprendizagem dos alunos tutorados;
 - c) Manter os encarregados de educação permanentemente informados sobre o percurso educativo e os processos de aprendizagem dos alunos tutorados;
 - d) Articular com os encarregados de educação e com os demais orientadores educativos as respostas a dar pela Escola aos problemas e às necessidades específicas de aprendizagem dos alunos tutorados.

Artigo 37º

Articulação Curricular

- 1- Para além de articularem permanentemente a sua acção no âmbito dos Núcleos de Projecto que integrem, numa lógica de trabalho horizontal, os orientadores educativos deverão ainda, numa lógica de trabalho vertical e transversal, articular construtivamente a sua acção com os colegas dos demais Núcleos, por forma a garantir a coerência e a qualidade dos percursos de aprendizagem dos alunos à luz do Projecto Educativo da Escola.
- 2- A articulação valorizará cinco dimensões curriculares fundamentais, nos termos do Projecto Educativo da Escola:
 - a) A dimensão do desenvolvimento linguístico;
 - b) A dimensão do desenvolvimento lógico-matemático;
 - c) A dimensão do desenvolvimento naturalista;
 - d) A dimensão do desenvolvimento identitário;
 - e) A dimensão do desenvolvimento artístico.
- 3- O projecto curricular de cada aluno compreenderá não apenas as dimensões referidas no número anterior, mas ainda a dimensão tecnológica, entendida numa perspectiva eminentemente transversal e instrumental, e o domínio afectivo e emocional.
- 4- A equipa de cada Núcleo de Projecto integrará orientadores educativos mais vocacionados, pela sua formação e experiência profissionais, para apoiar e orientar, numa perspectiva de acrescida especialização, o percurso de aprendizagem dos alunos em cada uma das dimensões curriculares fundamentais.

5- O Regimento do Conselho de Projecto enunciara os modelos e as formas operacionais a que devera obedecer a articulacao curricular.

Artigo 38°

Assembleia de Escola

1- Enquanto dispositivo de intervencao directa, a Assembleia de Escola e a estrutura de organizacao educativa que proporciona e garante a participacao democratica dos alunos na tomada de decisoes que respeitam a organizacao e funcionamento da Escola.

2- Integram a Assembleia todos os alunos da Escola.

3- Os orientadores educativos e demais profissionais de educacao da Escola, bem assim como os pais/encarregados de educacao, podem participar nas sessoes da Assembleia, sem direito de voto.

4- A Assembleia reune semanalmente e e dirigida por uma Mesa, eleita, anualmente, pelos alunos, nos termos do respectivo Regimento.

5- Incumbe, prioritariamente, a Assembleia:

a) Elaborar e aprovar o seu Regimento;

b) Pronunciar-se sobre todos os assuntos que os diferentes orgaos da Escola entendam submeter a sua consideracao;

c) Reflectir por sua propria iniciativa sobre os problemas da Escola e sugerir para eles as solucoes mais adequadas;

d) Apresentar, apreciar e aprovar propostas que visem melhorar a organizacao e o funcionamento da Escola;

e) Aprovar o codigo de direitos e deveres dos alunos;

f) Eleger a Comissao de Ajuda;

g) Aprovar o mapa de responsabilidades e supervisionar o exercicio das mesmas.

Capitulo V

Direitos e Deveres

Artigo 39°

Direitos e Deveres dos Alunos

1- Os direitos e os deveres dos alunos sao todos aqueles que decorrem:

a) Do Projecto Educativo e Regulamento Interno da Escola;

b) Do Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior e demais legislacao atinente.

2- O codigo de direitos e deveres sera, todos os anos, reflectido e aprovado pelos alunos, no ambito da respectiva Assembleia.

Artigo 40°

Direitos e Deveres dos Pais/Encarregados de Educacao

1- Os direitos e os deveres dos Pais/Encarregados de Educacao sao todos aqueles que decorrem:

a) Do Projecto Educativo e Regulamento Interno da Escola;

b) Da responsabilidade de participacao nos orgaos da Escola;

c) De toda a legislacao aplicavel.

2- Os Pais/Encarregados de Educacao que desejem matricular na Escola os seus educandos comprometer-se-ao, formalmente, a respeitar e a fazer cumprir o Projecto

Educativo e o Regulamento Interno da Escola, reconduzindo a estes documentos as demais normas atinentes que não se adequem a especificidade da organizacao e das praticas educativas da Escola.

Artigo 41º

Direitos e Deveres dos Orientadores Educativos

1- Os direitos e os deveres dos orientadores educativos são todos aqueles que decorrem:

- a) Do Projecto Educativo da Escola;
- b) Da responsabilidade de participação nos órgãos e estruturas da Escola;
- c) Do perfil do orientador educativo da Escola, apenso ao Projecto Educativo.

2- Os orientadores educativos comprometer-se-ão, formalmente, a cumprir e a fazer cumprir o Projecto Educativo e o Regulamento Interno da Escola, reconduzindo a estes documentos as normas atinentes do Estatuto da Carreira Docente e demais legislação aplicável que não se adequem à especificidade da organização e das práticas educativas da Escola.

Capítulo VI

Disposições Transitórias

Artigo 42º

Designação

Concomitantemente com a homologação do presente Regulamento, a designação da Escola que resultou da Portaria nº1258/2002, de 12 de Setembro, (Escola Básica Integrada com Jardim de Infância de Aves/S.Tomé de Negrelos) será alterada para Escola da Ponte.

Artigo 43º

Entrada em Vigor e Aplicação do Regulamento Interno

1- O presente Regulamento Interno entrará em vigor após a respectiva homologação.

2- A instalação e primeira reunião dos órgãos previstas no Capítulo III far-se-á de acordo com a seguinte calendarização:

- a) Conselho de Pais/Encarregados de Educação: a todo o tempo, depois de instalados os demais órgãos;
- b) Conselho de Direcção; nos noventa dias subsequentes à homologação do Regulamento;
- c) Conselho de Gestão; nos sessenta dias subsequentes à homologação do Regulamento;
- d) Conselho de Projecto: nos quinze dias subsequentes à homologação do Regulamento;
- e) Conselho Administrativo: nos noventa dias subsequentes à homologação do Regulamento.

3- Competirá à Comissão Instaladora da Escola Básica Integrada de Aves/S.Tomé de Negrelos providenciar no sentido da atempada instalação dos órgãos previstos no presente Regulamento.

ANEXO 4: Quadros de Horários e Nomes

A . Quadros de Horários:

Segunda-feira	8:30 – 10:30	11:00 – 12:30	14:00 – 16:00
Educação Visual e Tecnológica	6 7 8 9 7 10	29 30 31 32 33 34	1 2 3 4 5
Ludoteca	29 30 31 32 33 34	41 42 43 44	41 42 43 44
Educação Musical	41 42 43 44	11 12 13 14 15 16	17 18 19 20 21 22
Expressão Dramática	Desenvolvimento da oralidade	Desenvolvimento da oralidade	Desenvolvimento da oralidade

Laboratório e Aulas Directas	(*)	(*)	(*)
Centro de Recursos	45 46 47	45 46 47	45 46 47

Terça-feira	8:30 – 10:30	11:00 – 12:30	14:00 – 16:00
Educação Visual e Tecnológica	11 12 13 14 15 16	23 24 25 26 27 28	41 42 43 44
Ludoteca	23 24 25 26 27 28	45 46 47 48	35 36 37 38 39 40
Educação Musical	Desenvolvimento da oralidade	Desenvolvimento da oralidade	Desenvolvimento da oralidade
Espressão Dramática	45 46 47	11 12 13 14 15 16	17 18 19 20 21 22
Laboratório e Aulas Directas	(*)	(*)	(*)
Centro de Recursos	41 42 43 44	45 46 47	45 46 47

Quarta-feira	08:30 – 12:00
Reunião com o Professor Tutor	
Elaboração e Avaliação do Plano da Quinzena	
Grupos de Responsabilidades	

Quinta-feira	8:30 – 10:30	11:00 – 12:30	14:00 – 16:00
Educação Visual e Tecnológica	Desenvolvimento da oralidade	Desenvolvimento da oralidade	Desenvolvimento da oralidade
Ludoteca	45 46 47	29 30 31 32 33 34	41 42 43 44
Educação Musical	1 2 3 4 5	35 36 37 38 39 40	6 7 8 9 10
Espressão Dramática	23 24 25 26 27 28	1 2 3 4 5	35 36 37 38 39 40
Laboratório e Aulas Directas	41 42 43 44	45 46 47	(*)
Centro de Recursos	(reuniões)	41 42 43 44	45 46 47

Sexta -feira	8:30 – 10:30	11:00 – 12:30	14:00 – 15:00
--------------	--------------	---------------	---------------

Educação Visual e Tecnológica	45 46 47	17 18 19 20 21 22	35 36 37 38 39 40
Ludoteca	35 36 37 38 39 40	23 24 25 26 27 28	45 46 47
Educação Musical	29 30 31 32 33 34	45 46 47	23 24 25 26 27 28
Espressão Dramática	41 42 43 44	29 30 31 32 33 34	6 7 8 9 10
Laboratório e Aulas Directas	(*)	(*)	(*)
Centro de Recursos	(reuniões)	41 42 43 44	41 42 43 44
Às 15 horas – Reunião de Assembléia			

(*) Os grupo e horários de utilização nestes espaços são estabelecidos pelos professores. No espaço do Centro de Recursos será dada prioridade a actividades de formação de atitudes. Áreas a privilegiar: desenvolvimento sócio-emocional, afectivo, sócio-moral, motor. Também deverão ser concretizadas avaliações no domínio cognitivo, para situar os alunos relativamente nos quadros de objectivos e competências definidos para cada núcleo, de modo a reunir indicadores que permitam a decisão da sua integração. Logo que seja possível integrar no projecto todos os alunos que constituem o subgrupo da Iniciação, o Centro de Recursos passará a estar disponível para outros fins (mais dentro do “espírito” do projecto.

B. Quadro de Nomes

Estes grupos poderão propor alterações:

1. Somos de Portugal	Daniel Silva	Mário Correia	João Pinheiro	Diogo Pereira
1. Matrix	Nuno Silva	Carlos Eduardo	Nuno Ferreira	Bruna Miranda
2. Harry Potter	Cláudia Nóbrega	Karen Pinto	Rita de Lurdes	José Gomes
3. Anjos Selvagens	Lara Sampaio	Silvana Macedo	Cristina Silva	Pedro Dario
4. Quatro Bruxinhas	Cristina Vieira	Liliana Magalhães	Cátia Ferreira	Andréia Dias
5. Três Golfinhos	Lara Isabel Brito	Rita Cardoso	Susana Ferreira	Maria Clara

6. Flowers	Rita Samanta	Susana Golveia	Paula Pinto	Flávia Machado
7. Pessoal Fixe	Pedro Almeida	Pedro Arsênio	Ângela Pinheiro	Ana Rita Barros
8. Blue Champions	André rompante	Gerson Pereira	David Alves	Rui Magalhães
9. Os Amigos	Sara Rocha	Adriana Lima	Mariana Rodrigues	Eugênia Nunes
10. Ultra Dragões	Lúcia Ferreira	Bruna Costa	Gabriela Coimbra	Manuel Coimbra
11. Estrelas Cadentes	Rui Monteiro	João Dias	Ricardo Pinto	José Silva
12. Wild Horses	Madalena Monteiro	Tiago Silva	Silvia Ferreira	Sarai Isabel
13. Estrelas	Sra Ribeiro	Ana Rita	Emanuel Carvalho	Ângelo Roberto
14. Pop Stars	Celine de Oliveira	Vânia Silva	Rui Felipe	Beatriz Braga
15. Três Natures	João Magalhães	Alexandre Truppel	Eugênia Salgado	Raquel Silva
16. Girls	Manuela Ferreira	Francisca Gonçalves	André Neto	José Araújo
17. Elas e Ele	Ana Rocha	Inês Castro	Ana Rosa	Catarina Ferreira
18. Welcome to Stars	Sara Monteiro	João Nogueira	Virgínia Castro	Stella Azevedo
19. Welcome Friends	Ana Silva	Rui Tiago	Rogério Machado	Inês Gomes
20. J.E.R.	Ema Machado	João Luís Silva	João Carlos	João Nuno
21. Quatro Golfinhos	Sara Patrícia	Bruna Manoela	Rafael Lopes	Maria Costa

Estes poderão propor alterações e indicar o nome do grupo:

23.	Ana Matos	Ana Dias	Maria Inês	Marta Silva
24.	Nuno Carvalho	Nuno Pereira	Nuno Faustino	Paulo Fernandes
25.	Rui Pimenta	Pedro Morais	Antônio Porsh	Henrique
26.	Catarina Moreira	Bruna Ricardina	Rui Gonçalves	João Francisco
27.	Ana Leite	Rita Canavarro	Ana Sofia	Diana coelho
28.	André Martins	Filipe Machado	Emanuel Octávio	Nuno Ferreira
29.	Pedro Pereira	Sérgio Pereira	Filipe Godinho	Pedro Gonçalves
30.	Andréia Neto	Letícia Alves	Bruna Gonçalves	Vítor Filipe
31.	Ana Moreira	Beatriz Araújo	Sílvia Ataíde	Bruna Rafaela
32.	Daniel Pinheiro	Miguel Torres	Vítor Marques	Francisco José

33.	André Moreira	Fábio Miranda	Sérgio Almeida	Miguel Ferreira
34.	Ana Machado	Dário Monteiro	Isa Pereira	Margarida Coimbra
35.	Diogo costa	Filipe Silva	Luís Ribeiro	Marcos Manuel
36.	Cristina Isabel	Francisca Ribeiro	Mariana Pereira	Joana Ferreira
37.	Ana Andrade	Joana de Castro	Patrícia Alves	Fábio Martins
38.	Rute Campos	Luís Miguel	Isabel Sofia	João Lopes
39.	Luís Martins	João Marques	João Lopes	Hugo Filipe
40.	Liliana Machado	Joana Daniela	Manuela Ferreira	Lucinda Ribeiro

E estes apenas poderão indicar o nome do grupo:

41.	João Torres	Ricardo Filipe	Victor Barros	Jaime Costa
42.	Abílio Godinho	José Ricardo	Nelson Salgado	Ricardo Martins
43.	Tiago Gonçalves	Flávio André	Jorge Gomes	Tiago Miguel
44.	Mara Suzete	Sara Mônica	Pedro Alexandre	Ruben Diogo
45.	Paulo Gonçalves	Miguel Ângelo	Sérgio Azevedo	Carina Salgado
46.	Gonçalo Leal	Mariana Soares	Susana Salgado	
47.	José Carlos	Fábio Azevedo	Bruno Alves	

Será necessário verificar se estão inscritos todos os nomes, se estão correctamente escritos e se estamos de acordo com a distribuição.