

**CENTRO UNIVERSITÁRIO DO SUL DE MINAS - UNIS/MG**  
**PEDAGOGIA**  
**LARISSA MORAES TAVARES**

**A ESCOLA DA PONTE E A QUEBRA DO PARADIGMA EDUCACIONAL  
TRADICIONAL**

**Varginha**  
**2017**

**LARISSA MORAES TAVARES**

**A ESCOLA DA PONTE E A QUEBRA DO PARADIGMA EDUCACIONAL  
TRADICIONAL**

Monografia apresentada ao curso de Pedagogia do Centro Universitário do Sul de Minas – UNIS/MG, como parte integrante dos pré-requisitos para obtenção do grau de licenciatura, sob orientação da Profa. Ma. Márcia Aparecida Resende.

**Varginha  
2017**

**LARISSA MORAES TAVARES**

**A ESCOLA DA PONTE E A QUEBRA DO PARADIGMA EDUCACIONAL  
TRADICIONAL**

Monografia apresentada ao curso de Pedagogia do Centro Universitário do Sul de Minas – UNIS/MG, como pré-requisito para obtenção do grau de licenciatura pela Banca Examinadora composta pelos membros: Profa. Ma. Márcia Aparecida Resende, Profa. Ma. Maria de Fátima Monerat Cruz Chaves e Profa. Ma. Vânia de Fátima Flores Paiva.

Aprovado em: 18/05/2017.

---

Profa. Ma. Márcia Aparecida Resende

---

Profa. Ma. Maria De Fatima Monerat Cruz Chaves

---

Profa. Ma. Vânia de Fátima Flores Paiva

OBS.:

Dedico este trabalho aos meus pais, Adriano e Ana Lúcia, a meus avós, Sílvio e Salvadora, a meu irmão, Matheus, e a meu noivo, Jordan, que sempre estiveram do meu lado durante esses anos de formação.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à professora Márcia por me despertar a curiosidade para o tema desta pesquisa e por toda a ajuda, orientação e incentivo. Agradeço à Escola da Ponte e ao Prof. José Pacheco por terem respondido aos meus e-mails, contribuindo de forma extremamente significativa para esta pesquisa. Agradeço a todos os meus professores que contribuíram para as ideias deste trabalho e para o meu modo de pensar e enxergar a educação. Agradeço aos meus colegas por tudo o que aprendemos juntos nas discussões das aulas e convivência diária.

“Nada é mais empobrecedor e contrário à permanência que o desprazer de ter de fazer o que se tem obrigação de fazer.”

José Pacheco

## RESUMO

Esta monografia tem como principal objetivo compreender, por meio de pesquisa bibliográfica, o paradigma em que se insere a Escola da Ponte, bem como seus princípios, objetivos institucionais e modo de funcionamento. O estudo se justifica na importância de buscar novas formas de educar, já que o mundo contemporâneo está em constante processo de transformação. O trabalho inovador iniciado nos anos setenta na Escola da Ponte, em Santo Tirso, Portugal, tem sido inspiração para muitos projetos no Brasil e no mundo. Isto se deve ao fato de que ela demonstrou, por meio da implantação de um modelo diferenciado de educação, uma forma de quebrar o paradigma educacional tradicional. Os resultados desta pesquisa apontam que a Escola da Ponte destaca-se por formar os cidadãos ideais para viver nesta nova sociedade, marcada pelo paradigma emergente. Por meio da aplicação de dispositivos diversos, idealizados ao longo de muitos anos, a Ponte possibilita a vivência da democracia, a criticidade, as relações sociais, expressão, autonomia, dentre diversas outras coisas que, na escola tradicional, pelo próprio modelo seguido, podem ficar a desejar.

**Palavras chave:** Escola da Ponte. Educação. Paradigma.

## **ABSTRACT**

*The main objective of this monograph is to understand, by bibliographic research, the paradigm in which Escola da Ponte is inserted, as well its principles, institutional objectives and way of work. The study is justified in the importance of looking for new ways of educate, whereas the contemporary world is in a constant process of transformation. The innovative work started in Escola da Ponte, in Santo Tirso, Portugal, has been an inspiration for many projects in Brazil and all over the world. It is because it demonstrated, by the application of a differentiated model of education, a way of brake the traditional educational paradigm. The results of this research point that Escola da Ponte stands out by forming the perfect citizens to live in this society, marked by the emergent paradigm. Through the application of several devices, idealized over many years, Ponte enables the experience of democracy, criticality, social relations, expression, autonomy, among many other things that, in the traditional school, because of the followed model itself, can be in lack.*

**Palavras chave:** *Escola da Ponte. Education. Paradigm.*

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>2 PARADIGMAS EDUCACIONAIS E A ESCOLA DA PONTE .....</b>	<b>10</b>
2.1 O paradigma científico moderno e a visão positivista.....	10
2.2 O princípio da incerteza e as rupturas: visão da complexidade.....	13
2.3 A emergência de um novo paradigma educacional a exemplo da Escola da Ponte....	15
<b>3 A ESCOLA DA PONTE .....</b>	<b>17</b>
3.1 Conhecendo a Escola da Ponte .....	17
3.2 Os papéis do professor e do aluno e o processo de aprendizagem .....	21
3.3 Os núcleos de aprendizagem.....	24
3.4 A questão curricular.....	25
3.5 Alfabetização.....	28
3.6 A questão do espaço e do tempo .....	29
3.7 A vivência da cidadania e da democracia.....	30
<b>4 CONCLUSÃO.....</b>	<b>32</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>33</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A Escola da Ponte é vista como um modelo de inovação e de quebra de paradigmas no que diz respeito ao “modo de ser” da educação. Iniciadas nos anos 1970, as mudanças ocorridas na escola localizada em Santo Tirso, Portugal, têm servido de inspiração para muitos projetos no Brasil e no Mundo. Isso se deve ao fato de que ela mostrou, em diversos aspectos, que é possível a existência de uma educação com mais liberdade e autonomia, diferente do padrão educacional que se vê comumente inserido no paradigma tradicional.

Ao refletir sobre o paradigma educacional tradicional, não se pode deixar de lembrar de tantas crianças e jovens que são taxados como maus alunos apenas por não se encaixarem na visão do que seria um aluno ideal para o funcionamento do sistema. Nesse sentido, a lógica utilizada na Escola da Ponte torna-se uma alternativa de educação mais inclusiva, que o valoriza como sujeito, responsável pela construção do próprio conhecimento na interação com os colegas e professores.

Para muitas pessoas é complicado imaginar que é possível funcionar bem um modelo de educação como este. Isso se deve à insistência na difusão do pensamento tradicional que dominou a sociedade até o século XIX. Assim chegamos à questão tomada como referência para a presente pesquisa: como a Escola da Ponte se insere no contexto de quebra de paradigma e como ela funciona dentro dessa lógica?

O estudo foi feito por meio de pesquisa bibliográfica, que, segundo Fonseca (2002 apud GEHARDT; SILVEIRA, 2017, p. 37), “é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites.”

O objetivo é a compreensão da lógica em que funciona a Escola da Ponte dentro do contexto de quebra de paradigma, bem como seus princípios, objetivos institucionais e forma de organização.

O estudo se justifica na importância de buscar novas formas de educar, já que o mundo contemporâneo sofre constantes transformações dentro do novo paradigma, que exigem a formação de cidadãos mais independentes, críticos e criativos, com autonomia para aprender a aprender.

A abordagem está organizada em dois capítulos, sendo que o primeiro conceitua o que se entende por paradigma tradicional e paradigma da complexidade, contextualizando o Projeto da Escola da Ponte Nessa abordagem. O segundo capítulo faz um breve resgate da história da Escola da Ponte e discute as formas de organização de seu projeto pedagógico.

## 2 PARADIGMAS EDUCACIONAIS E A ESCOLA DA PONTE

Para compreender o paradigma da Escola da Ponte faz-se necessário revisar o modelo teórico no qual foi instituída a escola tradicional e caracterizar conceitualmente o que hoje se denomina como paradigma emergente. Mas, o que estamos compreendendo como paradigma?

Segundo Moraes (2003), paradigma refere-se a todos os modelos e padrões compartilhados por grupos sociais que permitem explicações de certos aspectos da realidade.

Vamos, então, caracterizar o modelo do pensamento científico moderno que está associado a uma visão tradicional e conservadora da escola. A ruptura desse modelo vai representar a busca por um paradigma emergente, o qual tem implicações importantes no pensamento educacional e na organização escolar.

Os paradigmas, conforme as ideias de Moraes (2003), refletem o modelo de pensamento expresso pela ciência de cada época. No início da Idade Moderna deixou-se de lado o pensamento completamente centrado na religião, colocado pela Igreja durante a Idade Média, e, a partir daí, a ciência ofereceu ao ser humano respostas sobre o ser e o estar da realidade. Sendo os paradigmas modelos e padrões compartilhados por grupos sociais, e a educação, parte integrante das sociedades, esta também os acompanha.

O modelo da ciência que explica a nossa relação com a natureza e com a própria vida, esclarece também a maneira como apreendemos e compreendemos o mundo, mostrando que o indivíduo ensina e constrói o conhecimento a partir de como ele compreende a realização desses processos. (MORAES, 2003, p. 3)

Dessa forma, o modo de pensar da sociedade em todos os sentidos é influenciado pelas descobertas científicas de cada tempo. Agora será descrita a ideia que se tem de qual é o paradigma tomado por referência para a educação tradicional e, em seguida, qual é o paradigma que emerge na nova sociedade, tornando necessário um novo modelo de educação, do qual tem-se como exemplo a Escola da Ponte.

### 2.1 O paradigma científico moderno e a visão positivista

Na Idade Média, a realidade era sagrada por ter sido estabelecida por Deus. Já na Idade Moderna, ocorreram grandes mudanças, por causa de acontecimentos importantes, como o Renascimento e as Grandes Navegações. Mas o que mais marcou a visão de mundo nessa época foi o pensamento racionalista e o mecanicista, com Newton e Descartes.

Descartes dizia que os efeitos dependem das causas e a mente é superior à matéria. Newton, complementando o mesmo raciocínio, apresentou o mundo como uma grande máquina regida pelas leis físicas e matemáticas (MORAES, 2003). A visão racionalista fez com que as pessoas passassem a ver o mundo de uma forma mecânica, exata e previsível.

Da visão profundamente ligada ao paradigma científico moderno, conforme Behrens, Carpim e Ferreira (2010), é que deriva o paradigma da educação tradicional. “Esse paradigma contaminou a educação por quase quatrocentos anos e ainda está muito presente nas organizações, inclusive na educação” (BEHRENS; CARPIM; FERREIRA, 2010, p. 52).

O ideal cartesiano-newtoniano determina também o padrão científico que acompanhou “[...] a revolução industrial e a abordagem técnica na educação nas décadas de 60 e 70 e gera a ênfase do processo de produção capitalista” (BEHRENS; CARPIM; FERREIRA, 2010, p. 53). Tal contexto pedia a formação de um indivíduo preparado para a produção em massa, com o predomínio das aplicações do Taylorismo<sup>1</sup> e do Fordismo<sup>2</sup>. Um indivíduo que não precisava questionar ou buscar pelo novo, pois era visto apenas como uma peça da grande máquina que é o sistema capitalista.

Bastava assim uma educação baseada em ideias positivistas, como a de que “a realidade é composta por partes isoladas, cada parte, embora complementasse o ‘organismo social’, era separada, não transformando a posterior por causa de sua fixidez” (LIMA, 2015, p. 3).

Destacaram-se, nesse período, dois aspectos: “[...] a separação entre conhecimento científico e o conhecimento proveniente do senso comum e a separação entre natureza e pessoa humana” (MORAES, 2003, p. 6). Em função disso a escola apresenta ao aluno um conhecimento segregado, que não leva em conta seus sentimentos, contexto social, nem possui conexão alguma com sua vivência cotidiana.

O contexto aqui discutido coloca o aluno numa posição de um ser que nada sabe, no qual serão depositados todos os conhecimentos necessários para seu sucesso, detidos pelo professor – ideia que também se encaixa na educação bancária, da qual fala Paulo Freire.

---

<sup>1</sup> Taylorismo é, segundo o *Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*, o “sistema de organização industrial concebido por Frederick W. Taylor, engenheiro e economista norte-americano (1856-1915), baseado nos princípios da divisão de tarefas, a fim de se conseguir, com o mínimo de tempo e de esforço, o máximo de rendimento”.

<sup>2</sup> Fordismo é, segundo o *Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*, o “conjunto de teorias de administração industrial preconizadas por Henry Ford (1863-1947), empresário norte-americano e fabricante de veículos de motor a explosão”.

Dentro da mesma lógica, Canário (2006) aborda a escola dos tempos atuais como algo fragmentado, que pode ser bem associado tanto ao paradigma científico moderno, quanto ao padrão taylorista e fordista:

A organização dos nossos estabelecimentos de ensino tem como base uma compartimentação estandardizada dos tempos (aula de uma hora), dos espaços (sala de aula), do agrupamento dos alunos (turma) e dos saberes (disciplinas), aos quais correspondem formas determinadas de divisão do trabalho entre os professores. (CANÁRIO, 2006, p. 15)

Para o autor, entende-se por escola, até então, uma edificação dividida em diversos espaços chamados salas de aula onde se encontram turmas de alunos separados por ano ou série. Nessas salas de aula os alunos estão sentados cada qual em sua carteira, aprendendo o que o professor, à frente, ensina. Os conteúdos possuem uma ordem para serem estudados e se fragmentam em disciplinas. Há uma campainha que, de tempos em tempos, toca indicando a troca de professores e estes, cada qual especializado em uma disciplina, seguem para onde lhes foi determinado previamente. No caso dos anos iniciais do ensino fundamental, cada professor possui uma turma e dá aulas para os mesmos alunos todos os dias. Há um currículo a ser seguido, com os devidos conteúdos em seus devidos tempos. Após um período determinado, o professor aplica avaliações sobre os conteúdos ensinados, preparadas da mesma maneira para todos os alunos, e estas possuem valores que no fim da etapa serão somados para quantificar o aprendizado. Se o aluno atingiu a média exigida, se sai bem e avança.

[...] um professor, 30 alunos, uma sala retangular, um quadro-negro, uma hora de aula. A persistência desta solução organizativa também se deve ao fato de se ter perdido de vista o seu caráter de ‘invenção social’, passando esta modalidade de organização (apenas uma, entre outras possíveis) a ser encarada com ‘natural’ e, portanto, como imutável. (CANÁRIO, 2006, p. 30)

Tão natural se tornou a concepção de escola contaminada pela lógica do paradigma tradicional que, para muitas pessoas, ainda hoje, é difícil imaginar funcionar uma escola em uma lógica distinta da descrita acima.

Numa tentativa de síntese, podemos dizer que a escola continua limitando as crianças ao espaço reduzido de suas carteiras, imobilizando-as em seus movimentos, silenciando-as em suas falas, impedindo-as de pensar e sentir. Em vez dos processos interativos de construção do conhecimento, continua exigindo memorização, repetição, cópia, dando ênfase ao conteúdo, ao resultado, ao produto, recompensando o seu conformismo, a sua ‘boa conduta’, punindo ‘erros’ e suas tentativas de liberdade e expressão. (MORAES, 2003, p. 7)

Com base nesses exemplos, nota-se claramente a influência do paradigma cartesiano positivista no modo de pensar da sociedade a respeito da escola e como é difícil sua quebra, mesmo que em prol de melhoria.

As atitudes que geram mudanças, porém, não são impossíveis. É preciso questionar e discutir tudo aquilo que, certamente, não condiz com a demanda da nova sociedade. A seguir, será abordado sobre essa incerteza, que dá início à ruptura da visão paradigmática moderna.

## **2.2 O princípio da incerteza e as rupturas: visão da complexidade**

A partir do final do século XIX iniciou-se um período de grande ruptura na visão cartesiana-newtoniana. Segundo Moraes (2003), essa ruptura iniciou-se com Planck, que, introduzindo a mecânica quântica, levou o mundo a reconsiderar problemas filosóficos referentes à essência da matéria. Em seguida, Einstein foi o primeiro a investir fortemente contra o paradigma da ciência moderna, apresentando na Teoria da Relatividade a ideia de que massa é energia. Juntas, as duas teorias destruíram a visão de mundo cartesiana. O paradigma científico moderno também foi desafiado por Bohr e Prigogine, este introduzindo com o conceito de estruturas dissipativas, a ideia de que o universo todo se auto organiza, aquele descobrindo que partícula e onda são duas formas de enxergar a mesma realidade.

Ainda segundo Moraes (2003), é com Heisenberg que surgiu o Princípio da Incerteza, o qual mostra que o sujeito observador interfere no comportamento das partículas, fazendo com que ele seja visto como algo completamente imprevisível, e não exato e calculado, como na ciência moderna. Passou-se a dar importância aos sentimentos, emoções, intuição e particularidades de cada um.

Tudo isso proporcionou uma forte influência na forma como a sociedade passou a enxergar as coisas de modo geral, buscando uma visão mais ampla e complexa do ser humano e do mundo, na qual “[...] não existe a fragmentação e a separatividade que o modelo mecanicista pregava” (MORAES, 2003, p. 11). A partir daí, a compreensão da totalidade significativa passou a integrar a construção do conhecimento, incluindo o ser humano como sujeito da própria aprendizagem e dono da própria realidade.

Dessa maneira, a sociedade inicia um processo de transformação. Um exemplo dessa transformação, são as empresas, as quais já não tratam mais seus funcionários como meras “peças” essenciais para o funcionamento de uma máquina. Passa a existir uma preocupação

muito maior com relação à pessoa, ao sujeito, como um ser completo, com ideias, sentimentos, emoções e vida fora do trabalho.

A educação, nesse sentido, passa a tender para um lado menos fragmentado, com a introdução do conceito de interdisciplinaridade – encontrar um meio de interligar diversas disciplinas – e, posteriormente, transdisciplinaridade – inexistência de disciplinas separadas; conhecimento como um todo. Começa-se a colocar em discussão a coerência do sistema em vigor até então, que fragmenta tempos e espaços, o próprio conhecimento e a pessoa do aluno.

Assim a construção de uma educação que solidifica uma ciência pura e centrada na certeza por meio das disciplinas estudadas na escola é, no mínimo, incoerente, pois o conhecimento produzido sofre variações e demanda solicitações diferenciadas à medida que são tecidas algumas descobertas que ampliam o olhar do próprio homem. A escola contemporânea, portanto, caberá a missão de clarificar ao que conhecimento humano é um aprender a aprender, envolvendo relativizações histórico-culturais, bio-antropológicas e incertezas em relação a uma ciência que ‘está’ em processo (LIMA, 2015, p. 6).

Surge, segundo Behrens e Flach (2008), por volta de 1930, a abordagem escolanovista, na qual os enfoques se encontram predominantemente no aluno, visto como sujeito ativo que aprende pela descoberta, sendo o professor um facilitador do processo.

Na teoria e nas rodas de discussão a educação já alcançou o paradigma da complexidade; na prática, porém, ainda encontra-se, em maior parte, reproduzindo o paradigma tradicional. É necessário perguntar-se então: o que pode ter acontecido para que movimentos como a Escola Nova não ganhassem mais força em todo esse tempo? A resposta para o atraso no despertar do novo paradigma está na necessidade de cumprimento das exigências impostas pela Ditadura Militar, iniciada na década de 1960.

A Ditadura Militar no Brasil – conforme expõe Flach e Behrens (2006), transformou a função da educação de modo que ela atendesse as necessidades do mercado, criando a Escola Tecnicista. A necessidade de criar pessoas para executar funções específicas, novamente como na época da revolução industrial, veio à tona, fazendo com que a educação no Brasil permanecesse na lógica tradicional, ao invés de migrar gradativamente para o novo paradigma.

E, assim, por várias décadas, a escola brasileira seguiu tradições conservadoras e tecnicistas, promovendo a educação para o mercado e não para o pensar crítico. É necessário então a busca por novas formas de educar, que atendam às exigências de uma sociedade em constante transformação, que é a realidade vivida no século XXI. Precisa-se cada vez mais de

uma educação que preza pela visão do todo significativo, que valorize o aluno como um ser complexo, de infinitas possibilidades para aprender a aprender.

### **2.3 A emergência de um novo paradigma educacional a exemplo da Escola da Ponte**

A partir das ideias discutidas nos itens anteriores é possível refletir que o paradigma tradicional ganhou tanta força através dos tempos, que ainda hoje encontra-se muito presente em grande parte da realidade educacional. Apesar da existência de movimentos, como a Escola Nova, e a educação humanista de Paulo Freire, que refletem bem a visão da complexidade, o tradicional é ainda o que impera.

Tenta-se mascarar o modelo tradicional de diversas formas, por exemplo, agregando projetos educativos e medidas como progressão parcial, recuperação paralela, aulas de reforço, dentre outras. Porém, raramente procura-se transcende-lo, pois muitas pessoas o enxergam como único existente. Tanto os professores, quanto os alunos acabam por se acomodar com o paradigma educacional vigente. Ou seja, o professor leva os conteúdos e ensina, seguindo uma sequência que ele tem muitas vezes como pronta e acabada, enquanto os alunos aprendem, copiam e fazem tudo o que lhes é prescrito. Não importa o quanto isso significa para eles, se tem ou não a ver com sua vida cotidiana ou se eles possuem ou não outras curiosidades.

É por isso que reformas educacionais, programas e projetos de governo não são a grande solução, pois mudam o sistema, mas não mudam automaticamente o pensamento e a visão daqueles que o executam. Algo que exemplifica bem essa ideia é a aplicação do sistema de ciclos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que acabou por tornar-se aprovação automática dos alunos, justamente porque o que se vê nas escolas é a continuidade da estrutura do sistema seriado, mascarado de ciclo. Isso gerou uma série de problemas nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, já que muitos alunos passam pelos primeiros anos de escola sem sanar suas dúvidas e consolidar os conhecimentos propostos.

O que se constata atualmente é que apesar de algumas das reformas educacionais propostas nos últimos anos terem sido promissoras, elas têm falhado porque os agentes envolvidos no processo educacional não conseguiram atuar com abordagens inovadoras, pois continuaram desenvolvendo uma formação reducionista, atendendo tão somente às necessidades de uma tendência conservadora que requer aplicações imediatistas do conhecimento e da tecnologia. (BEHRENS; CARPIM; FERREIRA, 2010, p. 54)

Foi com base em questionamentos como esses que surgiu a ideia de inovação na Escola da Ponte. Sua transformação baseou-se na coletividade das ideias dos profissionais da educação que atuavam em uma atmosfera problemática, bem parecida com realidade de muitas outras escolas nos dias de hoje. A Escola da Ponte era, nas palavras de Pacheco (2008), um arquipélago de solidões, estado em que provavelmente se encontram tantas escolas.

Os professores remetiam-se para o isolamento físico e psicológico, em espaços e tempos justapostos. Entregues a si próprios, encerrados no refúgio da sua sala, a sós com seus alunos, o seu método, os seus manuais, a sua falsa competência multidisciplinar, em horários diferentes dos de outros professores [...]. (PACHECO, 2008, p. 12-13)

A Ponte, antes de 1976, era uma escola tradicional e, a partir de então, torna-se, no contexto aqui discutido, um exemplo de quebra do paradigma tradicional e ascensão do paradigma da complexidade. A lógica diferenciada em que ela atua é o que se busca compreender com esta pesquisa.

### 3 A ESCOLA DA PONTE

Agora que já foram expostos os conceitos e ideias essenciais para o entendimento do contexto paradigmático em que se encontra a Escola da Ponte, serão abordados a seguir os aspectos de seu funcionamento. Nota-se que as práticas lá adotadas deixam explícitas características do paradigma da complexidade, como a visão totalizadora das disciplinas e a valorização dos sentimentos, emoções, relações sociais do ser humano como um todo.

#### 3.1 Conhecendo a Escola da Ponte

A Escola da Ponte é de regime público, localizada na Província de Santo Tirso, Portugal, anteriormente instalada na freguesia de Vila das Aves, mudando-se entre 2012 e 2013 para a freguesia de São Tomé de Negrelos. Abrange atualmente, segundo seu site oficial, o pré-escolar, o 1º, 2º e 3º ciclos de ensino.

Segundo a Lei nº 46/86, de Portugal, o sistema educativo português compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extraescolar, sendo que:

- 2- A educação pré-escolar, no seu aspecto formativo é complementar e ou supletiva da acção educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação.
- 3- A educação escolar compreende os ensinos básico, secundário e superior, integra modalidades especiais e inclui actividades de ocupação de tempos livres.
- 4- A educação extra-escolar engloba actividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e actualização cultural e científica e a iniciação, reconversão e aperfeiçoamento profissional e realiza-se num quadro aberto de iniciativas múltiplas, de natureza formal e não formal. (PORTUGAL, 1986, p. 3069).

Conforme a mesma lei, a educação pré-escolar destina-se às crianças a partir de 3 anos até a idade de ingresso no ensino básico. O ensino básico, por sua vez, destina-se a crianças a partir de 6 anos até os 15 anos de idade, e “[...] compreende três ciclos sequenciais, sendo o 1º, de quatro anos, o 2º, de dois anos e o 3º, de três anos [...]” (PORTUGAL, 1986, p. 3069). Essa organização equivale, no Brasil, ao que chamamos de educação infantil e ensino fundamental.

Na Ponte, a forma de trabalho e organização tem como embasamento o projeto Fazer a Ponte, que explicita em seus princípios fundadores os valores matriciais: autonomia, solidariedade, responsabilidade e democraticidade.

(A) A Escola não é uma mera soma de parceiros hieraticamente justapostos, recursos quase sempre precários e atividades ritualizadas – é uma formação social em interação com o meio envolvente e outras formações sociais, em que permanentemente convergem processos de mudança desejada e refletida.

(B) A intencionalidade educativa que serve de referencial ao projeto Fazer a Ponte orienta-se no sentido da formação de pessoas e cidadãos cada vez mais cultos, autônomos, responsáveis e solidários e democraticamente comprometidos na construção de um destino coletivo e de um projeto de sociedade que potenciem a afirmação das mais nobres e elevadas qualidades de cada ser humano. (PORTUGAL, [2003?], p. 2)

A construção da cidadania e o sucesso na aprendizagem constituem importantes desafios para todas as escolas. Na Escola da Ponte, esses desafios são aceitos e o esforço para seu cumprimento está claramente presente, tanto em sua teoria quanto na sua prática do dia a dia, com a presença dos pais e toda a comunidade na tentativa de garantir que todos sejam bem sucedidos na aprendizagem.

A defesa da Escola da Ponte passou a representar para muitos educadores e cidadãos um meio de preservar e promover um serviço público de educação que tenha como vocação o sucesso de todos e faça da participação de professores, alunos e pais um exercício permanente de cidadania. (CANÁRIO; MATOS; TRINDADE, 2003, p. 4)

Essas e outras características – as quais serão tratadas com mais detalhes a seguir – a tornam um diferencial no meio educativo e fazem com que a Escola da Ponte seja referência tanto em Portugal, quanto no mundo todo. É alvo constante de visitantes das mais diversas localidades que, ao ir embora, sem dúvida, levam consigo uma experiência significativa. Um desses visitantes foi Rubem Alves, que em seguida escreveu o livro *“A escola com que sempre sonhei, sem imaginar que pudesse existir”*, reunindo crônicas que retratam sua visão sobre a escola.

Os objetivos da Escola da Ponte foram definidos no início do projeto, e, ao longo dos anos, sendo concretizados por meio da identificação dos problemas e da implantação de diversos dispositivos inovadores.

Há 25 anos, foram definidos como objectivos: concretizar uma efectiva diversificação das aprendizagens tendo por referência uma política de direitos humanos que garantisse as mesmas oportunidades educacionais e de realização pessoal para todos; promover a autonomia e a solidariedade; operar transformações nas estruturas de comunicação e intensificar a colaboração entre instituições e agentes educativos. (ESCOLA BÁSICA DA PONTE, 2001, p. 19)

Apesar de atender aos anos referentes ao ensino básico, a Escola da Ponte não possui a divisão por anos de ensino, o que será explicado com mais detalhes nos próximos tópicos.

Trata-se de uma escola que segue um modelo inovador de educação, tendo se tornado, em 2003, a primeira escola pública de Portugal a possuir um Contrato de Autonomia. Esse contrato foi obtido após quase trinta anos de persistente luta e esforço, o que é claramente retratado pelos autores do livro organizado por Canário, Matos e Trindade (2003), *Escola da Ponte: defender a escola pública*.

O início de sua trajetória de sucessivas mudanças se deu em 1976, quando os professores perceberam que a forma como a educação estava acontecendo não era ideal e a solução dos diversos problemas que enfrentavam não se encontrava no próprio sistema.

Em 1976, a Escola da Ponte defrontava-se com um complexo conjunto de problemas: o isolamento face à comunidade de contexto, o isolamento dos professores, a exclusão escolar e social de muitos alunos, a indisciplina generalizada e agressões a professores, a ausência de um verdadeiro projeto e de uma reflexão crítica das práticas. (PACHECO, 2008, p. 12)

Essa percepção aconteceu em um projeto de formação continuada em forma de círculo de estudos, sendo José Pacheco seu líder, eleito democraticamente. No círculo de estudos não existe um sujeito professor e um sujeito aluno. Os participantes buscam conhecimentos e informações em um diálogo constante (PACHECO, 2008). Ou seja, é um espaço onde todos ensinam e todos aprendem uns com os outros, compartilhando experiências e conhecimentos. Os professores da Escola da Ponte passaram a realizar pesquisas teóricas em um acervo bibliotecário presente na escola, associando-as constantemente com suas práticas do dia-a-dia e trocando com os colegas os conhecimentos obtidos.

Ao estudar a história da Ponte, é possível refletir sobre o porquê da opção por promover o processo de ensino-aprendizagem de uma forma mais livre, como veremos nos próximos capítulos. “Não há duas pedagogias – o modo como o professor aprende é o modo como o professor ensina” (PACHECO, 2008, p. 72). Os professores da Ponte perceberam que o aprendizado, quando acontece em forma de projetos pessoais e de grupo é muito mais significativo do que quando depende de um professor à frente. Logo, algo que funcionou entre os professores poderia também funcionar se aplicado aos alunos.

Desta forma, ao mesmo tempo que realizavam os estudos, os professores modificavam pouco a pouco suas práticas no dia-a-dia até que se chegasse ao modelo que vigora hoje.

Nada foi inventado na Escola da Ponte. Num longo processo de vinte e cinco anos, os problemas geraram interrogações, as interrogações conduziram à busca de ‘soluções’. Os contributos recolhidos foram parcimoniosamente testados e avaliados. Após experiências cuidadosamente planeadas e aplicadas, algumas das propostas acabaram por serem recusadas. Outras passaram a integrar, sob diferentes

formas, o que não para 19 de se transformar: o projecto da Escola da Ponte está sempre incompleto, sempre a recomençar. (ESCOLA BÁSICA DA PONTE, 2001, p. 19-20)

O período entre 1976 e 1980, conforme o livro *Fazer a ponte: 1976/2001 - 25 anos de Projecto e de projectos*, foi marcado por um trabalho centrado nos manuais e no professor, este submetido ao isolamento físico e psicológico, além de problemas na estrutura física da escola. Na tentativa de solucionar os problemas encontrados, foram introduzidos alguns dispositivos, dentre os quais destacam-se o Projeto Educativo, o contato com os pais, o plenário de alunos, os registros de auto planificação e auto avaliação dos alunos, o jornal de parede, o jornal escolar, e os textos inventados.

De 1980 a 1984, a escola passou a considerar que não era possível “[...] construir uma sociedade de indivíduos participantes e democráticos enquanto a escolaridade fosse concebida como um mero adestramento cognitivo” (ESCOLA BÁSICA DA PONTE, 2001, p. 20). Destacam-se dentre os dispositivos introduzidos nesse período a assembleia de alunos, o relatório/manifesto, a listagem de direitos e deveres, cartaz dos aniversários, registro de presenças, pedido de palavra, “perdidos e achados”, plano quinzenal, ficha de avaliação formativa, “preciso de ajuda”, “livro da vida”; “acho bem, acho mal”; cartaz da correspondência e o trabalho cooperativo de professores (ESCOLA BÁSICA DA PONTE, 2001).

Entre 1984 e 1991, foi identificada a exclusão de crianças de culturas diferentes e com necessidades educativas especiais e percebeu-se que o que estava sendo feito não era suficiente. Foi então que introduziu-se o trabalho cooperativo em grupos heterogêneos de alunos. Além desse, outros dispositivos que se destacaram foram: a “grelha de objetivos”, a caixa dos segredos, o plano diário, o registro de pesquisa, jogos educativos, o mural do “jogo das perguntas”, o mural de avisos e recomendações, o trabalho “com liberdade e categoria” e a “aula direta” (ESCOLA BÁSICA DA PONTE, 2001).

De 1991 a 1996, foram tomadas atitudes em relação às dificuldades de aprendizagem, destacando-se os seguintes dispositivos: caderno de recados, atendimento diário e tutorado, debate, ler para os outros, novidades, música ambiente, discussão de um assunto, aula direta solicitada pelos alunos, bibliografias e mapa de responsabilidades (ESCOLA BÁSICA DA PONTE, 2001).

No período entre 1996 e 2001, os iniciadores do projeto perceberam a necessidade de assegurar a continuidade e o alargamento do projeto, de formar uma nova equipe de professores e instituir uma fase de auto avaliação e transição. Nesse período, destacaram-se os

dispositivos: nova equipe de projeto, responsabilidades de grupo, conselho “eco-escolas”, “comissão de ajuda”, rede de escolas, trocas de professores entre escolas da rede, rede de computadores, internet, correio eletrônico, páginas na WEB, dispositivos de auto-avaliação (ESCOLA BÁSICA DA PONTE, 2001).

Em 2004, após mais de 25 anos de reconhecimento público e eficácia de suas práticas, a escola foi reconhecida formalmente pela administração educativa de Portugal, por meio de um contrato de autonomia.

Apesar do reconhecimento público, expresso das mais variadas formas, ao longo de mais de um quarto de século, da qualidade do Projeto Educativo e da coerência das práticas que dele decorrem, a administração educativa só em 2004 procurou estabilizar a situação desta escola, reconhecendo-lhe formalmente um estatuto que delimitou as fronteiras da autonomia que se reivindicava, as quais, na prática, já vinha assumindo e que, em diversos aspetos, estavam muito para além das que o próprio Decreto-Lei n.º 115-A/1998 consagrava. (PORTUGAL, 2013, p. 3)

Para que isso acontecesse, conforme o próprio documento do Contrato de Autonomia, a escola foi submetida a uma avaliação externa. Sendo assim, foi comprovado, por meio da avaliação que os meios utilizados pela Escola da Ponte eram eficazes e foi possível então formalizar seus diferenciais, regularizando assim sua situação no sistema educativo de Portugal.

No ano letivo de 2012/2013, a escola passou a ofertar, além da Educação Básica, o pré-escolar (PORTUGAL, 2013). Desde então, a escola permanece da forma como é apresentada hoje. O projeto é móvel, podendo ser modificado sempre que necessário.

O Projeto Fazer a Ponte é utilizado como inspiração para projetos, não só em Portugal, mas também em outros países, inclusive no Brasil, que possui, por exemplo, o Projeto Âncora, em São Paulo, e o Projeto Gente, no Rio de Janeiro, dentre outros.

### **3.2 Os papéis do professor e do aluno e o processo de aprendizagem**

Na Escola da Ponte, o espaço não está dividido em salas de aula e nem possui turmas separadas. O professor, denominado Orientador Educativo, não atende a uma só turma, mas a todos os alunos. A seguir é mencionado parte do que o Projeto Educativo Fazer a Ponte aborda sobre o assunto.

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. (PORTUGAL, [2003?], p. 4)

No projeto, o conceito de docência foi ampliado, tendo em vista que as denominações professor ou educador referem-se a alguém que transmite conhecimento e faz acontecer a educação. Assim, uma das coisas que chama a atenção ao estudar a escola é o fato de que nela o professor deixa completamente de ter o papel principal no processo de construção do conhecimento, sendo ele apenas alguém que auxilia nesse processo, conduzindo o aluno ao que ele precisa. “Na Escola da Ponte, o currículo não existe em função do professor - é uma permanente referência do percurso de aprendizagem e de desenvolvimento do aluno e uma referência permanentemente apropriada pelo aluno.” (SANTOS, 2004, p. 13).

É interessante ressaltar que os alunos não estão apenas sob olhares de docentes. Podem contar também com outros profissionais que irão ajudar em seu desenvolvimento como pessoa em todos os aspectos. Desse modo, “entende-se por orientador educativo todo o profissional que trabalha diretamente com os alunos e que contribui para a promoção do seu desenvolvimento educativo. Estes profissionais podem ser docentes, psicólogos, sociólogos, terapeutas e outros licenciados.” (PORTUGAL, 2013, p. 2). O contato com esses outros profissionais permite a resolução de conflitos que, muitas vezes, não poderiam ser resolvidos por um professor, por estar mais apto a dedicar-se à parte pedagógica. O trabalho afetivo, psicológico e social por parte do docente é um trabalho menos intenso que aquele realizado por pessoas formadas especificamente em cada área.

O aluno, por sua vez, busca estudar aquilo que lhe é interessante, trabalhando sempre em equipe, em contato com outros alunos de diversas idades com os quais aprende e ensina aprendendo. O processo se faz por meio do dispositivo chamado Plano da Quinzena, bastante abordado por Celso Vasconcellos (2006), que funciona como um projeto de pesquisa. Esse dispositivo é muito bem descrito por Rubem Alves, que cita em uma de suas crônicas a explicação dada a ele por uma das alunas em sua visita à escola:

[...] formam-se pequenos grupos com interesse comum por assunto, reunimo-nos com uma professora e ela, conosco, estabelece um programa de trabalho de 15 dias dando-nos orientação sobre o que devemos pesquisar e os locais onde pesquisar. Usamos muito os recursos da Internet. Ao final dos 15 dias nos reunimos de novo e avaliamos o que aprendemos. Se o que aprendemos foi adequado, aquele grupo se dissolve, forma-se um outro para estudar outro assunto. (ALVES, 2004, p. 29)

Fala-se muito entre os professores sobre a necessidade de gostar de estudar, elogiam-se os alunos modelo que assistem às aulas do começo ao fim, cheios de entusiasmo, mas existe sempre a reclamação de que esses são exceções. A maior parte da turma costuma achar as aulas chatas e maçantes. Em um modelo como o da Ponte, os professores não obrigam os alunos a estudarem aquilo que eles não querem e isso faz com que eles próprios tenham vontade de correr atrás daquilo que satisfaça sua curiosidade. Conforme Oliveira (2011), os alunos da Escola da Ponte aprendem a gostar de aprender, não por serem mandados e condicionados o tempo todo, mas por entenderem a importância de sua formação, tornando-se indivíduos conscientes e questionadores.

Apesar da centralidade no aluno, o professor possui um papel extremamente importante. Sua função é orientar corretamente os alunos em seu trabalho e garantir seu acesso a informações adequadas, para que a aprendizagem ocorra da melhor maneira. Além disso, observa-se também que as aulas estão presentes na realidade da escola, apesar de não serem o principal recurso de aprendizagem, como costuma ser nas escolas convencionais, em que o ensino baseia-se exclusivamente em aulas.

Sobre as chamadas “aulas diretas”, diz Pacheco que só podem ser dadas quando os alunos as solicitam e só participa dela quem deseja. “Os professores só poderão dar respostas se os alunos lhes dirigirem perguntas” (PACHECO, 2004, p. 70). Isso fica explícito quando se analisa o *Jornal Dia a Dia* (2016) – jornal produzido por alunos e professores da Escola da Ponte, cujo foco é falar sobre o cotidiano da escola – disponibilizado em seu site oficial. A aluna Maria Inês, em seu depoimento ao jornal, fala sobre uma aula direta sobre os povos primitivos para a qual um professor preparou um ótimo material:

Na quarta-feira, dia 18 de Novembro, participamos numa aula direta sobre Os Primeiros Povos, foi diferente e muito interessante, pois os professores trouxeram imagens do Homem a evoluir, trouxeram também instrumentos que foram usados há cerca de 25.000 anos, alguns desses instrumentos serviram para pescar, caçar, tirar a pele dos animais, arrancar ervas, etc... Nós pegamos numa pedra muito fina que cortava papel igual a um x-ato, também tocamos em peças de um jarro muito antigo que estava partido. (ESCOLA DA PONTE, 2016, p. 12)

Manuel Sarmiento (2003), em sua contribuição para o livro *Escola da Ponte: defender a escola pública*, diz que a criança, ao decidir o que vai estudar, ainda não tem sozinha uma visão de sequência de conhecimentos e competências, o que pode lhe fazer falta no futuro, porém, o prazer de aprender é algo indispensável e isso de fato acontece quando ela se sente valorizada como sujeito competente. Nesse sentido destaca-se a importância da intervenção

dos professores na elaboração dos planejamentos e também da interação com os colegas, visando discutir o que é melhor para o grupo. A criança não escolhe sozinha o que irá aprender, mas toma suas decisões com ajuda de todos.

As actividades de mediação realizadas pelos professores e sustentadas no acompanhamento atento de todas as crianças e, sobretudo, a interacção com os pares, que faz de cada criança não o trabalhador solitário na construção do seu (in)sucesso escolar, mas o *colega* de um processo colectivo de construção do conhecimento, favorece e promove a edificação de uma racionalidade comunicativa, no interior da qual faz sentido o prosseguimento de determinadas actividades de aprendizagem, que são livres, não porque nasçam de uma vontade individual desenfreadamente à solta na escolha do que fazer em cada momento, mas porque decorrem de processo (inter)mediado e colectivamente ponderado que atribui à capacidade de decisão a competência que simultaneamente a premeia e a justifica. (SARMENTO, 2003, p. 51)

O aluno, sendo sujeito da própria aprendizagem, faz com que a mesma se torne mais prazerosa e significativa, além de proporcionar uma constante abertura a novas possibilidades. A escola se liberta das “grades” do ensino tradicional, e entende que o aluno precisa adquirir o máximo possível de conhecimentos no mínimo possível de tempo.

Além da interação natural com os colegas no cotidiano escolar, há ainda os dispositivos que permitem que ocorra algo parecido com um sistema de monitoria.

[...] encontrei dois quadros de avisos. Num deles estava afixada a frase: ‘Tenho necessidade de ajuda em...’. E, no outro, a frase: ‘Posso ajudar em...’ Qualquer criança que esteja tendo dificuldades em qualquer assunto coloca ali o assunto em que está tendo dificuldades e o seu nome. Um outro colega, vendo o pedido, vai ajudá-la, E qualquer criança que se ache em condições de ajudar em algum assunto coloca ali o assunto em que se julga competente e o seu nome. Assim, vai se formando uma rede de relações de ajuda. (ALVES, 2004, p. 30-31)

Assim, os alunos com maior facilidade em determinado conteúdo, que já o entenderam e consolidaram, ajudam os outros que tem menor facilidade. Fazem isso por vontade própria, por saberem que o que é bom deve ser compartilhado com todos. Esse dispositivo trabalha também a ideia de que ninguém sabe tudo e qualquer pessoa pode precisar de ajuda. Ninguém será julgado ou classificado por não ter ainda consolidado algum conhecimento, e sim ajudado para que consiga atingir seu objetivo.

### **3.3 Os núcleos de aprendizagem**

Como foi dito no tópico anterior, a escola não se divide em turmas por ano de escolaridade. Porém, o aluno, logicamente, quando é matriculado, não fica desamparado,

“perdido” no meio dos outros, sem saber para onde ir. Segundo o Regulamento Interno oficial da Escola da Ponte, o projeto possui três núcleos: iniciação, consolidação e aprofundamento.

No primeiro núcleo, 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 aprendizagens” (PORTUGAL, [2003?], p. 3). Ou seja, esse núcleo compreende o tempo em que os alunos se adaptarão ao sistema da escola, aprendendo a usufruir de seu tempo e dos espaços da escola de maneira autônoma, responsável e construtiva.

No segundo núcleo, consolidação, os alunos consolidarão as competências referentes ao primeiro núcleo, ou seja, já acostumadas com o processo, precisarão de cada vez menos ajuda, tornando-se mais autônomas. Se houver consentimento dos pais ou responsáveis, podem envolver-se em atividades de extensão e enriquecimento curriculares.

No terceiro núcleo, aprofundamento, o aluno desenvolve ainda mais as competências relativas aos outros núcleos em simultaneidade com as competências referentes ao fim do Ensino Básico.

Sendo assim, o aluno, ao ingressar, recebe orientações e pede ajuda sempre que necessário. Ao final do processo será um pesquisador curioso, criativo, autônomo, responsável, comunicativo, capaz de se auto planejar, auto disciplinar, auto avaliar, resolver conflitos, analisar e sintetizar bem informações e trabalhar em equipe de maneira excelente.

### **3.4 A questão curricular**

É comum se perguntar: como fica a questão do currículo em uma escola tão fora dos padrões? É possível perceber na Escola da Ponte a presença de um currículo oculto natural forte e bem diferente do que vemos na escola convencional. Enquanto nesta aparece uma cultura de fragmentação dos tempos e espaços, por exemplo, naquela a mesma fragmentação não está presente, porém, deve-se saber utilizar o tempo e o espaço de forma correta, e não como uma verdadeira bagunça.

Observa-se que na escola convencional a preocupação central é o currículo oficial. Por mais que ele nunca se cumpra integralmente por conta das particularidades do professor, do aluno, da turma, dentre outras, e o que apareça de verdade seja o currículo real, o ensino é centrado no cumprimento da aprendizagem dos conteúdos prescritos.

Já na Escola da Ponte, o currículo oficial não é o centro, mas também não pode deixar de existir. Segundo Celso Vasconcellos (2006, p. 5), “[...] o programa lá, embora não nuclear,

é vivo e operante”. Ele refere-se também à falta de orgulho com que José Pacheco, fundador da Escola da Ponte, fala sobre isso, pois seu sonho é que um dia programa não tenha mais de ser cumprido.

Apesar de não centrar no “conteudismo” como fazem outras escolas, os alunos se saem bem da mesma forma nos exames nacionais, talvez até melhor. “Na Escola da Ponte, a aprendizagem de conteúdos acadêmicos (instrucionais, conceituais) não é o foco principal e os alunos têm se saído muito bem nos Exames Nacionais” (VASCONCELLOS, 2006, p. 3). A diferença é que a Escola da Ponte trata o currículo oficial como parte do processo e não como sua conclusão.

Mas, se não são os professores que elaboram planos de aula, como então o currículo é trabalhado com os alunos? Vasconcellos observou em sua visita que:

Os objetivos, advindos do Currículo Nacional (apenas traduzidos numa linguagem mais acessível), estão expostos em todos os murais da escola, por áreas. No Plano da Quinzena, um dos itens a ser preenchido pelo aluno é ‘Quais as áreas/objectivos que me podem ajudar na realização do projecto?’. (2006, p. 5)

Sendo assim, os próprios alunos escolhem os objetivos que cumprirão em seu plano de estudos quinzenal. Eles sabem que possuem um tempo para cumprir todos os objetivos, mas podem fazer na ordem que acharem mais interessante e no tempo que lhes for mais conveniente.

Outro aspecto que não está presente no currículo prescrito é a individualidade do aluno e seus aspectos culturais e sociais. No Projeto Educacional Fazer a Ponte, pelo contrário, esses pontos estão dentre os principais e são diversas vezes enfatizados:

(A) 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.

(B) Prestar atenção ao aluno tal qual ele é; reconhecê-lo no que o torna único e irrepetível, recebendo-o na sua complexidade; tentar descobrir e valorizar a cultura de que é portador; ajudá-lo a descobrir-se e a ser ele próprio em equilibrada interação com os outros - são atitudes fundadoras do ato educativo e as únicas verdadeiramente indutoras da necessidade e do desejo de aprendizagem. (PORTUGAL, [2003?], p. 3)

O aluno aprende como ser social, cultural e de personalidade, na interação com os outros. Isso nos leva a uma concepção de currículo bastante abrangente que também é colocada no Projeto: “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” (PORTUGAL, 2003, p. 3). Analisando essa concepção de currículo, percebe-se que seu eixo é realmente um conjunto de aspectos centrados no desenvolvimento do aluno, e não da fixação dos conteúdos pelos mesmos.

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

(B) Fundado no currículo nacional, o currículo objetivo é o referencial de aprendizagens e realização pessoal que decorre do Projeto Educativo da Escola. (PORTUGAL, [2003?], p. 3)

Ainda na questão do currículo oficial, segundo o Regulamento Interno da escola, valorizam-se seis dimensões curriculares fundamentais: a do desenvolvimento linguístico, a do desenvolvimento lógico-matemático, a do desenvolvimento naturalista, a do desenvolvimento da identidade, a do desenvolvimento artístico e a do desenvolvimento pessoal e social, além do domínio tecnológico, que também é essencial. Consta também sobre a garantia de Orientadores Educacionais com formação especializada para orientar os alunos em cada uma das dimensões citadas, ou seja, além de aprenderem pesquisando por si próprios, eles terão a disponibilidade de professores específicos de cada área para solicitar orientação adequada.

Respondendo à questão inicial do tópico, o currículo oficial é cumprido, sim, na Escola da Ponte, porém de uma maneira mais dinâmica, mais interessante ao aluno, de forma a responder suas perguntas, satisfazer sua curiosidade. Segundo Pacheco (2004, p. 70): “nós vamos além do aprender a ler, escrever e contar, porque educar é mais do que preparar alunos para fazer exames, é ajudar as crianças a entenderem o mundo e a realizarem-se como pessoas, muito para além do tempo de escolarização.” (2004, p. 70).

Dessa forma, o aluno aprende muito mais do que quando se segue um programa específico, pois integra os conteúdos num todo significativo, associando-o à sua vivência. Ele fica muito mais disposto a pesquisar, a ir além, sente sede de buscar conhecimento, lembra melhor do que aprendeu e o consegue aplicar com mais facilidade. Isso tudo, além do fato de que há muitos conteúdos que não estão nos currículos oficiais, mas que são importantes para a vida do educando, ou até mesmo coisas que aos olhos dos adultos podem parecer insignificantes poderiam fazer a alegria de satisfazer a curiosidade de uma criança ou de um adolescente.

### 3.5 Alfabetização

Outra questão intrigante, que remete também ao currículo, mas merece ser tratada com mais especificidade, é a da alfabetização. Rubem Alves (2004) relata que em sua visita uma menina lhe disse que na Escola da Ponte se aprende a ler por frases inteiras que as próprias crianças escolhem. A esse respeito afirma Quevedo (2004, p. 71), “As crianças que estão na Iniciação, estão na fase de aprender a ler e escrever e produzem a escrita desde o primeiro dia de escola, sobretudo são estimuladas a escrever textos inventados por elas”.

Pacheco confirma, com embasamento, que não há aulas de alfabetização e as crianças aprendem a ler com a experiência:

Apenas retomamos contributos de pedagogos como Freinet. As crianças aprendem a ler naturalmente, como aprendem a falar e a escrever, e cada qual no seu próprio momento. Algumas, ao cabo de dois ou três meses, adquirem autonomia na leitura e na escrita. Vão através de histórias, de frases, da vida [...]. (2004, p. 70).

Alves (2004) fala, ainda no relato sobre o que lhe disse a menina, que após aprender a ler, aprende-se o alfabeto para que se torne possível procurar palavras no dicionário, ou seja, o alfabeto não é o ponto de partida, mas apenas uma parte – ou consequência – do processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

As crianças aprendem a ler assim como aprendem as demais coisas: umas ensinam as outras, solicitando um professor quando necessário. A ajuda mútua não atrasa o processo de aprendizagem, mas, pelo contrário, é algo extremamente construtivo.

A alfabetização, sendo fundamental para dar prosseguimento nos estudos, não pode ser deixada em segundo plano. É fato que a alfabetização na Escola da Ponte se faz de uma maneira mais livre, assim como todas as outras etapas do desenvolvimento do aluno, porém, estando ela no período chamado Iniciação, é feita com maior intervenção dos professores do que nos níveis seguintes.

Essa concepção de alfabetização está relacionada às novas abordagens decorrentes das ideias construtivistas e do conceito de letramento, cujo foco é ressignificação da aprendizagem da leitura e da escrita no contexto das práticas sociais letradas.

### 3.6 A questão do espaço e do tempo

Anteriormente já foi dito que na Escola da Ponte não há turmas separadas. Não havendo turmas, não há necessidade de salas de aula separadas. Segundo o site oficial da escola, os espaços da escola são separados por paredes móveis, que permitem sua modificação de acordo com o objetivo do trabalho a ser feito. Isso significa que é possível separar espaços ou não de acordo com o trabalho realizado. Além disso, a escola conta também, segundo o site oficial, com área para esportes, espaço externo, audiovisual, laboratórios, biblioteca, auditório e a sala de música. Isso permite um trabalho variado, com utilização de espaços diversos, de acordo com a necessidade ou interesse.

Foi visto que os alunos estudam em grupos de seis. Sendo assim, não faz sentido haver carteiras individuais, e sim mesas que comportam mais alunos, permitindo o máximo possível de interação. A interação é um dos pontos principais, não só da construção do conhecimento cognitivo, mas também – e principalmente – do aprendizado social e emocional. Segundo Pacheco, “Após uma primeira fase - chamada "de iniciação" -, as crianças convivem e aprendem, nos mesmos espaços, sem consideração pela faixa etária, mas apenas pela vontade de estar no mesmo grupo. O critério de formação dos grupos é o afetivo e o afeto não tem idade.” (2004, p. 66-67). É o afeto o que permite que os alunos se sintam bem aprendendo junto com seus amigos, sem nada que os obrigue a estar longe deles.

Essa ideia leva à concepção sócio-interacionista de Vygotsky, que, segundo Souza, Souza e Teixeira (2013), “defende que a compreensão do psiquismo humano passa antes de tudo pelo reconhecimento de que as interações sociais são elementos fundamentais na explicação da constituição dos sujeitos, da aprendizagem e do conhecimento”. Desta forma, faz-se possível também retomar o paradigma da complexidade, já que o aluno não é mais visto como uma peça isolada de um todo, mas como parte integrante de um meio social no qual atua e pelo qual é modificado.

A não necessidade de cumprir prazos o tempo todo permite que cada aluno aprenda de acordo com seu ritmo. Como disse a aluna cuja fala foi relatada por Rubem Alves, o grupo de estudos da quinzena só se dissolve após uma avaliação para verificar se o aprendizado aconteceu realmente naqueles quinze dias. Se não aconteceu, o grupo continua a estudar até que o aprendizado se concretize. Não existe nessa realidade a situação de se deixar alunos para trás por ter que avançar com o conteúdo.

Foi visto também que os alunos aprendem a gerir seus tempos e espaços com responsabilidade no segundo núcleo do projeto. Isso significa que para haver essa liberdade

de organização do tempo e do espaço escolar é preciso ensinar como fazê-lo para que não aconteça um desperdício de oportunidades de aprendizagem por parte do aluno.

Os grupos, por sua vez, se acham por bem ou por sugestão de um dos professores utilizar os computadores para pesquisar, dirigem-se ao local onde eles ficam e de fato os utilizam com esse fim. O mesmo acontece com a biblioteca ou outros espaços. Ao analisar o jornal dia-a-dia (ESCOLA DA PONTE, 2016) é notável a utilização de espaços externos para o estudo de plantas, os laboratórios para experiências, recursos diversos como data show e cartazes, tudo em prol da aprendizagem significativa.

### **3.7 A vivência da cidadania e da democracia**

A democracia está presente por inteiro na Escola da Ponte, desde que foi decidida sua transformação. Quevedo diz que “[...] o ‘modo de funcionar’ da Escola da Ponte, embora tenha sido iniciado por José Pacheco, não foi decidido por ele, mas foi uma construção coletiva – dinâmica, de aprimoramentos e mudanças constantes” (2014, p. 69). Isto é, o diretor não impôs as mudanças, nem colocou em prática apenas suas próprias ideias, mas as ideias de todos os ali presentes, fazendo com que a escola se construísse de forma a agradar a todos. Esse novo modo de ver a educação surgiu não de uma pessoa, mas de um grupo.

Na escola convencional fala-se muito em educar para a cidadania. Estuda-se o que é ser cidadão, como deve agir um cidadão, o que é democracia, como se deve participar da sociedade, dentre diversas outras coisas. Cobram-se conteúdos referentes a isso em provas e trabalhos. A vivência da cidadania, porém é como se fosse algo externo, que quase não acontece na prática dentro das próprias escolas. José Pacheco (2012) questiona, por exemplo, os professores que cobram de seus alunos que esperem sua vez de falar, mas não fazem o mesmo quando a situação se inverte. Questiona também o fato de nos projetos das escolas constarem o ensino da cidadania como um conteúdo para ser estudado em determinado tempo. Segundo ele, todas as horas devem ser de educação na cidadania, e não uma hora determinada.

Educar na cidadania é diferente de educar para a cidadania. Educar para a cidadania é ensina-la como teoria para prática futura. Educar na cidadania é ensina-la na prática, em sua vivência no dia-a-dia. “Tudo o que acontece na Escola da Ponte é, antes de mais nada, ‘educação na cidadania’.” (SANTOS, 2004, p. 11).

Há diversas ferramentas para tentar aproximar ao máximo a vivência da comunidade escolar do que seria comunidade geral, ou seja, a sociedade democrática, criando-se desta

forma um ambiente agradável para a formação de cidadãos transformadores. Dentre essas ferramentas, destacam-se as Assembleias, as quais Pacheco (2004) justifica dizendo que, na Ponte, cada criança age como participante solidário de um projeto de preparação para a cidadania no exercício da cidadania.

Segundo Vasconcellos (2006), na Assembleia, são discutidos problemas, buscando soluções entre os alunos, soluções estas que giram em torno de uma indagação: “o que podemos fazer?”, ao invés de esperar a equipe escolar decidir por eles. Além disso, são eles próprios quem organizam todo o processo eleitoral, conforme literatura a seguir.

[...] as crianças se envolvem na eleição dos membros da mesa da Assembleia e quando, de uma forma extremamente empenhada e responsável, promovem a constituição de listas, elaboram, divulgam e discutem os respectivos programas de ação, organizam todo o processo eleitoral e participam na campanha. (SANTOS, 2004, p. 11)

Há também a carta dos Direitos e Deveres, elaborada e aprovada pelos alunos, onde constam as regras que devem ser por eles seguidas. “Talvez relevasse o fato de não constarem muitas proibições e de o documento que os próprios alunos propõem e aprovam ser a Magna Carta que lhes permite libertarem-se da tutela dos professores e serem dignos do exercício cotidiano da liberdade na responsabilidade.” (PACHECO, 2004, p. 72).

Vale ainda destacar os pequenos gestos como o “pedir a palavra” em respeito à vez de cada um falar, o clima de cooperação com a comunidade, de ajuda aos outros e verdadeiro respeito, dentre outros, referidos por Santos (2004). A diferença começa já no exemplo dado pelos mais velhos, pois é cuidado para que não haja incoerência entre palavras e ações.

Os novos paradigmas levam a atitudes como estas destacadas, já que contemplam uma perspectiva de maior preocupação com a totalidade e viver a democracia e a cidadania são formas de cuidar daquilo que é de todos. O fato de todos poderem participar das decisões faz com que cada um tenha uma visão de todo o ambiente escolar, e não apenas de sua sala de aula ou do ambiente que mais frequenta.

## 4 CONCLUSÃO

Para concluir essa monografia, é importante retomar a questão proposta como problema de pesquisa, que é sobre como a Escola da Ponte se insere no contexto de quebra de paradigma e como ela funciona dentro dessa lógica. Foi possível, sob desenvolvimento de diversos argumentos firmemente embasados em referencial teórico, responder tal questionamento de maneira a satisfazer os objetivos da presente pesquisa.

A Escola da Ponte se encontra numa lógica que se encaixa no contexto do paradigma da complexidade, cuja ideia tem sua origem nas grandes descobertas do século XX. Essas descobertas têm seu início a partir da introdução da mecânica quântica, que trouxe à luz diversas outras ideias e teorias questionadoras do tradicional modelo newtoniano-cartesiano.

Percebe-se na vivência cotidiana que tal modelo ainda é preservado em sua maioria em quase todas as escolas, ainda hoje, apesar de mais de um século depois da introdução dos novos ideais. É interessante dizer que é normal a sociedade demorar para processar um novo paradigma, mas a escola desta forma está contribuindo para manutenção do velho paradigma. A sociedade, na qual cresce cada vez mais o paradigma da complexidade, pede sujeitos críticos, autônomos, criativos, comunicativos, democráticos, mas o próprio modelo escolar vigente tende a formar cidadãos dependentes e individualistas. Na escola tudo é determinado, mandado por alguém.

A Escola da Ponte vem então mostrar uma possibilidade de formar os cidadãos ideais para a sociedade atual e construção da sociedade do futuro. Enquanto a escola lutar contra as novas ideias, enquanto os educadores e gestores insistirem em permanecer em seu comodismo, com visão centrada em adestrar alunos para serem bons números numa boa propaganda, dificilmente existirá verdadeira qualidade na educação.

O aluno sairá da escola tendo vivido em democracia, consciente de sua importância, pronto para a participação política. Terá vivido a autonomia, sabendo gerir seus próprios tempos e espaços de aprendizagem, tendendo assim a manter esse aprendizado para toda sua vida. Essas e outras práticas aplicadas na Ponte objetivam tanto tornar o aprendizado mais agradável, como torna-lo mais eficiente, relevando sua significância para a vida do educando, sua família e sua comunidade.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2004.

BEHRENS, Marilda Aparecida; CARPIM, Lucimara; FERREIRA, Jacques de Lima. Do paradigma tradicional ao paradigma da complexidade: um novo caminhar na educação profissional. **Téc. Senac: a R. Educ. Prof.**, Rio de Janeiro, v. 36, n.1, p, 51-59, jan./abr. 2010.

BEHRENS, Marilda Aparecida; FLACH, Carla Regina de Camargo. **Paradigmas educacionais e sua influência na prática pedagógica**. 2008. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/541\\_365.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/541_365.pdf)>. Acesso em: 03 jul. 2017.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CANÁRIO, Rui; MATOS, Filomena; TRINDADE, Rui. **Escola da Ponte: defender a escola pública**. 2003.

ESCOLA BÁSICA DO 1º CICLO DA PONTE. **Fazer a ponte: 1976/2001 - 25 anos de Projecto e de projectos**. Vila das Aves: [s. n.], 2001

ESCOLA DA PONTE. **Descrição Genérica**. Portugal, 2016. Disponível em: <<http://www.escoladaponte.pt/site/descricao.html>>. Acesso em: maio 2016.

ESCOLA DA PONTE. **Jornal Dia-a-dia**, São Tomé de Negrelos, n. 238, ano XXXVII, jan. 2016.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILFEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2017.

LIMA, Paulo Gomes. **Educação e teoria da complexidade: encaminhamentos para a educação contemporânea**. Dourados: Universidade Federal da Grande Dourados UFGD, 2015. Disponível em: <<http://www.do.ufgd.edu.br/paulolima/arquivo/complexidade.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2017.

MICHALIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. 2017. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/>>. Acesso em: 03 jul. 2017.

MORAES, M.C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas/SP: Papyrus, 2003. Disponível em: <[http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/candida/paradigma\\_emergente.pdf](http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/candida/paradigma_emergente.pdf)>. Acesso em: 09 mar. 2017.

OLIVEIRA, Aline Carolina Costa de Oliveira (IC). Escola da Ponte: a transformação da educação começa com a transformação da escola. **VII Jornada de Iniciação Científica da Universidade Presbiteriana Mackenzie**, São Paulo, 2011.

PACHECO, José. **Dicionário de valores em educação**. São Paulo: Edições SM, 2012.

PACHECO, José. **Escola da Ponte: Formação e transformação da educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

PACHECO, José. Escola dos sonhos existe há 25 anos em Portugal. In: ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2004.

PORTUGAL. **Escola básica da Ponte: contrato de autonomia**. Ministério da Educação e Cultura: São Tomé de Negrelos, 2013.

PORTUGAL. **Diário da República**. 1986. Disponível em: <<https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/1986/10/23700/30673081.pdf>>. Acesso em: Mai 2017.

PORTUGAL. **Escola da Ponte: Projeto Educativo**. Portugal: Ministério da Educação e Ciência, [2003?].

PORTUGAL. **Escola da Ponte: Regulamento Interno**. Portugal: Ministério da Educação e Ciência, [2003?].

QUEVEDO, T. L. **Escola Projeto Âncora: gestação, nascimento e desenvolvimento**. 2014. 218 f. Tese (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SANTOS, Ademar Ferreira de. As lições de uma escola: uma ponte para muito longe. In: ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2004.

SARMENTO, Manuel. Reinvenção do ofício de aluno. In: CANÁRIO, Rui; MATOS, Filomena; TRINDADE, Rui. **Escola da Ponte: defender a escola pública**. 2003.

SOUZA, Cláudio Morais de; SOUZA, Renata Andrade de Lima e; TEIXEIRA, Alessandra Falcão. **Reflexões acerca do sócio-interacionismo no moodle**. Diamantina: Vozes dos Vales, 2013. Disponível em: <<http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2011/09/Reflex%C3%B5es-acerca-do-s%C3%B3cio-interacionismo-no-moodle.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2017.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Reflexões sobre a Escola da Ponte**. São Paulo: PUC, 2006. (Nº 141)