



Instituto Politécnico
de Castelo Branco
Escola Superior
de Educação

O Contributo das Práticas Pedagógicas da Escola da Ponte na Educação de Alunos com Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão

Patrícia do Nascimento Nunes

Orientadores

Professora Doutora Helena Mesquita

Professor Doutor João Ruivo

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Helena de Pedro Mesquita, Professora Adjunta da Unidade Técnico-Científica de Ciências Sociais e Humanas do Instituto Politécnico de Castelo Branco e Professor Doutor João José Tavares Curado Ruivo, Professor Coordenador Aposentado do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Junho - 2022

Composição do júri

Presidente do júri

Professor Doutor Marco Alexandre da Silva Batista

Professor Adjunto da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Vogais

Professora Doutora Maria Fernanda Serrão Bastos de Oliveira

Professora do Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Fernandes Lopes, em Olhão

Professora Doutora Maria Helena Ferreira de Pedro Mesquita

Professora Adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Dedicatória

O homem rico nem sempre é sábio, mas o homem sábio é sempre rico.

Tales de Mileto

Ao meu filho, como exemplo para a sua vida!

A todas as mulheres que vivem intensamente vários papéis: trabalhadoras, profissionais, mães, donas de casa, irmãs, filhas, esposas e, ainda assim, encontram espaço e tempo para investirem em si e nos seus sonhos!

À memória de meu Pai!

Agradecimentos

Quem caminha sozinho pode chegar mais rápido,
mas aquele que vai acompanhado,
com certeza vai mais longe.

Clarice Lispector

Sempre considere a realização de um projeto de mestrado um caminho bastante solitário, sendo, por isso, mais difícil de concretizar, por, muito facilmente, cairmos no desalento ou até na inércia.

Contudo, temos sempre aquelas pessoas que se cruzam no nosso caminho, ou por mero acaso, ou porque nos são próximas, ou, simplesmente, porque, de alguma forma, também estão envolvidas no nosso projeto, e que fazem a verdadeira diferença na sua concretização.

Assim, quero agradecer, em primeiro lugar e de forma muito especial, ao Professor Doutor João Ruivo. Na verdade, sem a sua persistência, resiliência e, até ousado dizê-lo, alguma teimosia (em acreditar em mim), jamais teria chegado à concretização deste trabalho. A sua visão de futuro, o seu pragmatismo e os seus contributos foram decisivos para ter levado esta “obra” a bom porto. A ele, o meu muito obrigada!

No mesmo patamar, por razões de índole totalmente diferentes, agradecer aos meus pais:

- à minha mãe, por sempre ter estado presente na minha formação académica, contribuindo de forma efetiva para a minha evolução. Não posso esquecer a afetividade e doçura que a caracteriza, mesmo no silêncio das palavras;

- ao meu pai, por ser a minha luz, a minha estrela-guia, que está sempre lá, quando lhe peço ajuda ou amparo. A ele agradeço a força e a garra que herdei;

Agradeço, igualmente, à minha orientadora, Professora Doutora Helena Mesquita, pelos ensinamentos, pelas correções criteriosas e laboriosas, pelos conselhos e pela paciência. Muito obrigada pela ajuda inestimável!

Aos meus colegas de gabinete agradeço a boa disposição, a alegria e a força que sempre me passaram.

Aos entrevistados agradeço a disponibilidade, a amabilidade e os saberes que me transmitiram.

Finalmente, deixar o meu agradecimento às duas pessoas que são o meu pilar, o meu porto seguro: o meu filho e o meu marido. São eles que dão mais sentido à vida!

Obrigada a todos vós!

Resumo

A literatura da especialidade refere vários estudos que mencionam as práticas pedagógicas como veículo na construção de uma educação inclusiva, mas poucas são as investigações que se norteiam num verdadeiro exemplo de inclusão em Portugal, recorrendo a testemunhos vivos de quem ajudou a construir essa realidade e de quem, hoje, perpetua esse exemplo. Uma consciência mais vasta e visionária da inclusão nas instituições escolares tornará possível a adoção de estratégias de intervenção inovadoras. Este estudo pretende investigar e analisar a forma como as práticas pedagógicas da Escola da Ponte podem levar à inclusão de jovens com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Na verdade, percebe-se esta realidade educativa como um modelo de escola inclusiva inspirador de outras escolas, onde, muitas vezes, apenas se simula uma inclusão, não permitindo, assim, o verdadeiro desenvolvimento e autonomia dos jovens. A escola deve ser um espaço de equidade e é necessário fomentar estas práticas junto dos alunos, das famílias e da comunidade. A diversidade das salas de aula tem de ser transformada em oportunidades e ganhos.

Este estudo insere-se no paradigma da investigação qualitativa, de natureza histórico descritiva, com recurso à técnica do inquérito, através de entrevistas a quatro especialistas nesta área científica, sendo que aí se inclui o fundador da Escola da Ponte. Também recorreremos à documentação, enquanto fonte de recolha de dados e, posteriormente, à técnica da análise de conteúdo, para tratamento da informação coligida.

Os objetivos que determinam a finalidade deste estudo centram-se em conhecer o projeto educativo da Escola da Ponte, analisar a sua diferenciação pedagógica e identificar como as práticas pedagógicas aí utilizadas promovem uma pedagogia inclusiva.

O estudo permitiu concluir que a Ponte, tal como foi concebida, surgiu da necessidade absoluta de mudança, motivada pela consciência de não se cumprir o direito à educação para todos. Assim, baseada nos princípios da flexibilidade e diferenciação, a Escola da Ponte assume práticas pedagógicas e uma organização institucional fortemente potenciadoras de uma educação inclusiva, onde todos aprendem, motivados por um projeto de cooperação e partilha.

Palavras chave

Escola da Ponte, inclusão, diversidade, práticas educativas, inovação pedagógica, organização escolar.

Abstract

The specialized literature mentions several studies that mention pedagogical practices as a vehicle in the construction of an inclusive education, but there are few investigations that are guided by a true example of inclusion in Portugal, using the living testimonies of those who helped to build this reality and of who today perpetuates this example. A broader and more visionary awareness of inclusion in school institutions will make it possible to adopt innovative intervention strategies. This study aims to investigate and analyze how the pedagogical practices of Escola da Ponte can lead to the education of young people with measures to support learning and inclusion. In fact, this educational reality is perceived as an inclusive school model that inspires other schools, where, often, inclusion is only simulated, thus not allowing the true development and autonomy of young people. The school must be a space of equity and it is necessary to encourage these practices among students, families and the community. The diversity of classrooms must be turned into opportunities and gains.

This study is part of the qualitative research paradigm, of a descriptive historical nature, using the survey technique, through interviews with four specialists in this scientific area, including the founder of Escola da Ponte. We also resort to documentation, as a source of data collection and, later, to the technique of content analysis, to process the collected information.

The objectives that determine the purpose of this study are centered on knowing the educational project of Escola da Ponte; analyze the pedagogical differentiation at Escola da Ponte and identify how the pedagogical practices used at Escola da Ponte promote an inclusive pedagogy.

The study allowed us to conclude that the Bridge, as it was conceived, arose from the absolute need for change, motivated by the awareness of not fulfilling the right to education for all. Thus, based on the principles of flexibility and differentiation, Escola da Ponte assumes pedagogical practices and an institutional organization that strongly enhance inclusive education, where everyone learns, motivated by a project of cooperation and sharing.

Keywords

Escola da Ponte, inclusion, diversity, educational practices, pedagogical innovation, school organization.

Índice Geral

Composição do júri.....	III
Dedicatória	V
Agradecimentos.....	VII
Resumo	IX
Abstract.....	XI
Índice Geral	XIII
Índice de Figuras.....	XV
Lista de Tabelas	XVII
Lista de Abreviaturas, siglas e acrónimos	XIX
Introdução	1
Capítulo I - A Escola da Ponte.....	5
1.Introdução.....	7
1.1 - As origens da Escola da Ponte.....	9
1.1.1 - Um ponto no mapa: caracterização.....	10
1.1.2 - 1976 – Fazer a Ponte.	11
1.2 - O dia-a-dia na Ponte: estrutura organizativa.....	15
1.2.1 - Os Núcleos de Projeto e o Currículo de Competências	20
1.2.2 - Orientadores educativos	24
1.2.3 - O papel da família.....	25
1.2.4 - Instrumentos pedagógicos	26
1.2.5 - Avaliação.....	30
1.3 - Os paradigmas na Ponte.....	31
1.3.1 - A escola tradicional antes da escola moderna	31
1.3.2 - A Escola Nova e a Escola Moderna	33
1.3.3 - A Escola Moderna e a Ponte	35
Capítulo II - Inclusão.....	41
2 – Introdução	43
2.1. Educação especial e educação inclusiva: quadro histórico, teórico e alicerces da Escola da Ponte.....	43
2.1.1. Origens da Educação Especial.....	43

2.1.2. O caminho da exclusão à inclusão e a politização da temática no cenário internacional	44
2.1.3. Educação Especial e Educação Inclusiva em Portugal: um breve percurso evolutivo histórico	47
2.2. Escola da Ponte, um modelo de escola inclusiva	51
Capítulo III – Processo Metodológico	57
3. Processo Metodológico	59
3.1. Objeto do Estudo	59
3.2. Contributos do estudo para a educação inclusiva	59
3.3. Questões de partida e objetivos do estudo	60
3.4. Procedimentos Metodológicos:	60
3.5. Instrumentos para a recolha de dados:	62
3.5.1. Seleção e caracterização dos entrevistados	66
3.6. Apresentação e análise dos dados	67
3.6.1. Categoria I – A origem da Escola da Ponte.....	69
3.6.2. Categoria II – O projeto educativo da Ponte.....	71
3.6.3. Categoria III– Dificuldades na generalização do projeto da Escola da Ponte.....	73
3.6.4. Categoria IV – Movimentos pedagógicos inerentes ao projeto da Escola da Ponte	75
3.6.5. Categoria V– Práticas pedagógicas promotoras de uma escola inclusiva	76
3.6.6. Categoria VI – Organização institucional para a promoção de uma escola inclusiva	78
Capítulo IV – Conclusões.....	81
4 - Conclusões e Recomendações	83
Referências Bibliográficas.....	89
Anexos.....	93
Anexo A – Guião de Entrevista	95
Anexo B – Grelha da análise de conteúdo	99

Índice de Figuras

Figura 1 - Contributos para a concretização curricular	22
--	----

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Constituição dos órgãos da Escola	18
Tabela 2 – Núcleos de Projeto Educativo	23
Tabela 3 - Mapa de Dispositivos	27
Tabela 4 – Categorias	68

Lista de Abreviaturas, siglas e acrónimos

CNE – Conselho Nacional de Educação

ME – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PEI – Programa Educativo Individual

Introdução

O tema do presente estudo é o contributo das práticas pedagógicas da Escola da Ponte na educação de alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

Apesar de ao longo dos últimos anos, em Portugal, se terem tentado várias metodologias de ensino no âmbito da educação especial, sempre no sentido da verdadeira inclusão, com o desenvolvimento das competências dos jovens com base num currículo para a vida, as metodologias/práticas pedagógicas não são, na maior parte das vezes, operacionalizadas de acordo com as necessidades dos alunos. Habitualmente, a escola não privilegia a diversidade como alavanca para o enriquecimento, optando por uma postura redutora, mecanicista e utilitária.

Conforme salienta Correia (2008):

O princípio da inclusão apela, assim, para uma Escola que tenha em atenção a criança-todo, não só a criança-aluno, e que, por conseguinte, respeite três níveis de desenvolvimento essenciais – o académico, o socioemocional e o pessoal -, por forma a proporcionar-lhe uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial (p. 9).

A premissa da inclusão assenta no facto de que todos os alunos estão na escola com o mesmo objetivo: o de aprender. Assim, devem participar e interagir entre pares, independentemente das dificuldades mais ou menos complexas, cabendo à Escola adaptar-se. A diferença deve ser encarada como um ganho e a Escola um lugar que oferece interação de aprendizagens significativas a todos os alunos, baseadas na cooperação e na diferenciação inclusiva (Silva, 2009).

Convém, ainda, salientar, conforme refere Morgado (2016), que

A questão da educação inclusiva não envolve apenas os alunos considerados, mal ou bem, com necessidades educativas especiais. Trata-se fundamentalmente de definir espaços e contextos educativos capazes de acomodar da forma melhor sucedida possível a diversidade dos alunos, a característica mais evidente de qualquer sala de aula. A educação inclusiva e a equidade em educação não decorrem de uma moda ou opção científica, são matérias de direitos pelo que devem ser assumidas através das políticas e discutidas, evidentemente, na sua forma de operacionalizar. A história da inclusão é a história da democracia, a história dos movimentos que lutaram pela participação plena de todas as pessoas na vida das comunidades, incluindo, evidentemente, a educação (p. 1).

Na verdade, a inclusão é um conceito polifacetado, não podendo dissociar-se a inclusão educacional da inclusão social.

De acordo com este princípio, Cêloa (2019) salienta que:

O conceito de Educação Inclusiva na sua relação com práticas robustas, tem vindo a assumir-se corolário na defesa dos direitos humanos e da própria

expressão de uma sociedade democrática. Atualmente, por quase todos os espaços geográficos se afirma a necessidade de um sistema educativo inclusivo, enquanto valor essencial das democracias (p. 4).

Importa frisar que as mudanças sociais, culturais e económicas que se fizeram sentir nos últimos anos implicam que a característica mais presente nas Escolas seja a diversidade, fator determinante para que os princípios da educação inclusiva sejam imprescindíveis (Morgado, 2004).

A Educação Inclusiva é um direito inalienável do Homem, que tem de ser trabalhado, desenvolvido e praticado desde tenra idade. A todos os cidadãos são assegurados todos os direitos e deveres, indispensáveis ao exercício da cidadania plena (Colôa, 2019).

Assim, a legislação, ao longo dos tempos, tem vindo a ser revista e alterada, no sentido de conseguir chegar a um maior número de alunos. Está, todavia, por conseguir, em plenitude, a inclusão nas escolas.

Pedir-se que se mostre que a inclusão funcione é como exigir-se que se apresente que a igualdade funciona. Promover a inclusão envolve juízos de valores e não há qualquer razão para desculpas (Thomas & Glenny, 2002).

Somos, enquanto espécie humana, muito diferentes. Somos muito diferentes uns dos outros, desde os primeiros tempos de vida e, por isso, tivemos de criar, já no século XVIII, o conceito de igualdade (Rodrigues, 2013). Igualdade é, pois, um conceito ético – igualdade de direitos, igualdade de oportunidades, igualdade de acesso.

Alguns passos, longe do ideal, têm sido dados e certo é que a história da educação transportou-nos de uma escola segregadora para uma escola que se quer inclusiva.

Verdade, por isso, que a inclusão regressou, uma vez mais, ao debate público, motivado pelo Decreto-Lei nº54/2018 de 6 de julho, que foi apresentado como a premissa de ser não um subprojeto, mas o verdadeiro projeto educativo das escolas. Este novo Regime Jurídico da educação inclusiva convida a repensar o papel da escola, o modo como esta acolhe os alunos e como se organiza para responder a todos eles.

A escola é, sem dúvida, a mais importante experiência de inclusão: um espaço onde todos participam e onde todos têm lugar. E é disto que se trata: não deixar ninguém para trás. De nada serve termos instrumentos curriculares de excelência, se parte dos alunos são deixados de fora. Na verdade, a diferença promove a riqueza cultural. E é, precisamente, nesta diferença e nas barreiras que encontramos para lhes fazer face, que devem ser colocados os esforços dos vários agentes educativos, transformando essas diferenças em oportunidades: oportunidade de crescer, de ser melhor, de enriquecimento cultural, social e emocional. Mas, uma escola inclusiva não se faz apenas por decreto, ainda que tenhamos nele a voz e as linhas orientadoras para, diariamente, banirmos diferenças e assimetrias. Neste sentido, há que correr e

colocar a roda a girar sem solavancos ou ressaltos, uma vez que as turmas são cada vez mais heterogêneas: idades distintas, ritmos de aprendizagem diversos, grupos sociais com elevado risco de exclusão, nacionalidades díspares, interesses e motivações muito diferentes - salas de aula de enorme riqueza multicultural.

É neste sentido que a nossa investigação pretende estudar uma escola que soube ser inovadora e verdadeiramente inclusiva fora e dentro de tempo: a Escola da Ponte. Trata-se de uma escola pública diferente, que desnaturaliza algumas características da escola tradicional e que tem em conta mudanças económicas, políticas e tecnológicas, enquanto reforça e desenvolve democracia (Ponzio & Pacheco, 2018). É uma escola que funciona verdadeiramente como ponte, farol, que ilumina percursos de uma educação que está ao serviço de todos, no sentido da libertação e autonomia dos jovens. Num tempo que, por vezes, se faz triste, esta escola alegra no sentido em que faz jovens felizes e capacitados das suas verdadeiras competências.

A organização que esta escola coloca em prática suscita uma filosofia inclusiva e cooperativa, que se define no princípio de que todos precisam de aprender e todos podem aprender uns com os outros. Ora, são as práticas educativas e, conseqüentemente, a organização escolar desta instituição que se pretendem estudar, no sentido de analisar se contribuem para a inclusão.

Este estudo está organizado em 4 capítulos. Assim, nos capítulos I e II, apresentamos o quadro teórico que serve de suporte à investigação realizada, afluindo conceitos e explorando a investigação realizada no âmbito dos diferentes aspetos em curso. No capítulo III, insere-se o Processo Metodológico, com os instrumentos para a recolha de dados e, conseqüentemente, a sua apresentação e análise. Por último, o capítulo IV está reservado às conclusões e recomendações.

Capítulo I - A Escola da Ponte

1. Introdução

*Estudar não é só ler os livros que há nas escolas;
É também aprender a ser livre, sem ideias tolas.
Ler um livro é muito importante; às vezes é urgente.
Mas os livros não são o bastante para a gente ser gente.
É preciso aprender a viver, aprender a estudar.
Estar na Escola da Ponte é estudar,
Aprender com os outros, aprender consigo,
E ter um amigo é também estudar,
Aprender com os outros, aprender consigo,
E ter um amigo é também estudar.
Estudar também é repartir, também é saber dar.
O que a gente soube dividir, para multiplicar.
Estudar é escrever um ditado, sem ninguém nos ditar,
E se um erro nos for apontado, é sabê-lo emendar.
É preciso, em vez de um tinteiro, ter uma cabeça que saiba pensar
Pois, na escola da vida, primeiro está saber estudar.
Estar na Escola da Ponte é estudar,
Estar contente consigo é estudar.
Aprender com os outros, aprender consigo
E ter um amigo é também estudar.*

Hino da Escola da Ponte (adaptação de uma melodia de Fernando Tordo para um poema de Ary dos Santos)

Poder-se-á dizer que o hino da Escola da Ponte detém, em si mesmo, os pilares fundamentais que sustentam a filosofia desta instituição: o sentido de pertença, de espírito inclusivo, de participação individual e geral dos alunos na comunidade educativa, através da democratização das suas decisões, que se querem coletivas, sobre os objetivos, metodologia e organização das atividades.

Falamos de uma escola onde a elasticidade é quase total: pedagógica, estrutural e funcional! A Escola da Ponte revela-se, de imediato, como aquela que consegue integrar estas características.

Na verdade, nem sempre foi assim e é preciso compreender as suas origens, a evolução e a sua história, para que se consiga compreender toda a sua dinâmica atual.

Conforme refere Pacheco (2004, citado por Alves 2004):

Em 1976, a Escola da Ponte era um arquipélago de solidões. Os professores remetiam-se para o isolamento físico e psicológico, em espaços e tempos justapostos. O trabalho escolar era exclusivamente centrado no professor, enformado por manuais iguais para todos, repetições de lições, passividades. Entregues a si próprios, encerrados no refúgio de sua sala, a sós com os seus alunos, seu método, seus manuais, sua falsa competência multidisciplinar, em horários diferentes dos de outros professores, como poderiam partilhar, comunicar, desenvolver um projecto comum? (p. 65)

Mas, a partir desta data de 1976, que se tornaria basilar para todos aqueles que faziam da Ponte o seu dia-a-dia, tudo mudou.

De acordo com Alves (2004), pode ler-se que, depois do Projeto *Fazer a Ponte*, em 1976:

Na Ponte, tudo ou quase tudo parece obedecer a outra lógica. Não há aulas. Não há turmas. Não há fichas ou testes elaborados pelos professores para a avaliação dos alunos. Não há toques de campainha ou sineta. Em certos momentos, o observador mais distraído até poderá supor que, naquela escola, não há professores, de tal modo eles se confundem com os alunos (p. 12).

Este capítulo pretende, assim, apresentar uma breve resenha sobre todo o processo que conduziu à Escola da Ponte de hoje, partindo de 1932, ano em que findou a construção do edifício onde funcionou durante várias décadas, passando, inevitavelmente, por meados da década de 1970, data de início do projeto inovador associado a esta escola e que perdurou até aos dias de hoje – *Fazer a Ponte*. Salientaremos, também, as dificuldades sentidas em romper com a tradição, com as rotinas instituídas, com o “conforto” em seguir a legislação à letra, sem a contestar.

Pois, tal como nos refere Ruivo (2017):

(...) só há mudança se desejada, só há evolução sistémica se encontrados os processos de envolvimento de todos – políticos, administradores, professores, organizações sindicais e profissionais, alunos, pais e comunidade. Ou seja, aqueles que podem (e devem) contribuir para essa mudança, porque a educação hoje, mais do que nunca, deve ser entendida como um bem-público, promotor do desenvolvimento e bem-estar integral, integrado e sustentado das sociedades do século XXI (pp.174-175).

Houve resistência sim, mas “Contra a resistência: resistir” (Ruivo, 2017).

Falaremos, assim, de pessoas, de infraestruturas e de ideias – uma tríade que resultou num projeto de vanguarda e que se mostrou um dos raros casos fiéis à sua essência.

1.1 - As origens da Escola da Ponte

A Escola da Ponte, localizada em São Tomé de Negrelos, vila e freguesia do concelho de Santo Tirso, é uma escola pública. Desde os anos 30 até 1976, o trabalho nela realizado era de estrutura tradicional, tão semelhante à Escola de há mais de 150 anos, quando esta instituição se consolida a nível mundial, apesar de já haver escolas, ainda que de modelo bastante diferente, no mundo da Antiguidade Clássica, ou até antes. Durante estes 150 anos, muitas foram as transformações e tentativas de mudança na escola, mas a sua essência pouco se alterou.

O modelo tradicionalista da maioria das escolas, segundo Nóvoa (2017), pode descrever-se, metaforicamente, através da imagem da sala de aula, conforme era concebida:

Numa sala de aula, um professor dá lições a uma turma de alunos: a sala de aula delimita um espaço fechado, de dimensões semelhantes em quase todos os lugares, com os alunos arrumados em filas, olhando para o centro onde se encontra o professor e o quadro negro (verde ou branco); o professor, um profissional que recebeu formação para ensinar, transmite os seus conhecimentos aos alunos; cada lição faz parte de uma matéria ou disciplina que, por sua vez, se integra num determinado currículo ou plano de estudos; os alunos estão sentados em carteiras e são agrupados numa turma, por idades homogêneas e por níveis de progresso avaliados através de exames (p. 13).

Temos esta imagem tão enraizada, que apesar da época de mudança em que vivemos, continuamos a imaginar a escola de acordo com este modelo, com a certeza, porém, que a sala de aula do futuro em nada se compadecerá com este modelo já redutor e ultrapassado.

Pois, há 40 anos atrás, esta escola, que muito provavelmente será a do futuro, foi idealizada, projetada e conseguida na Escola da Ponte, em 1976, resultado do espírito ousado e inquieto de José Pacheco, em conjunto com uma equipa que o seguia e com quem trabalhava. Pode dizer-se que foi a Escola da Ponte quem antecipou os projetos de inovação e renovação escolar que serviriam a muitas alterações organizacionais de instituições escolares dos finais do séc. XX e primórdios do séc. XXI, dado que está estruturada de acordo com uma lógica de equipa e de projeto, organizando-se a partir das interações entre os seus membros.

De acordo com Nóvoa (2017),

A Escola da Ponte “nasceu” por 1976, fruto da inteligência e da energia de José Pacheco e de muitas pessoas que a trouxeram, viva, inteira, até aos nossos dias. A sua excecionalidade reside, antes de mais, na normalidade, no facto de ser uma escola pública igual a tantas outras. Não é uma escola piloto apoiada pelo Governo. Não é uma experiência extraordinária lançada por uma fundação ou *think thank*. É apenas, e isso é o mais, uma iniciativa de

educadores, que se foram juntando, pensando e construindo práticas pedagógicas diferentes, abrindo-se à sociedade, colaborando com os pais, dando aos alunos o seu lugar próprio na escola (p.14).

Na verdade, a Escola, então dirigida por José Pacheco, iniciou-se de acordo com os princípios tradicionalistas, com atividades baseadas na repetição, na qual o professor era o único detentor do conhecimento e poder, cabendo aos alunos um papel unicamente passivo. As crianças que tinham uma cultura diferente da vivida na Escola da Ponte, eram prejudicadas uma vez que não lhes reconheciam a sua experiência sociocultural diversa dos demais, ficando à mercê da exclusão (Pacheco, 2019a).

1.1.1 - Um ponto no mapa: caracterização

A Escola Básica da Ponte é uma escola pública que procura, incessantemente, desde cerca de 1976, um sentido e caminho próprios no percurso educativo que tem vindo a desenvolver.

O edifício onde funcionou a Escola da Ponte, durante décadas, foi construído em Vila das Aves, freguesia do concelho de Santo Tirso, no ano de 1932. Contudo, desses tempos pouco ou nada de relevante está escrito, talvez por nada de excepcional ter sido feito. Referimo-nos ao período em que esta era apenas mais uma instituição escolar, submersa no paradigma conservador e tradicionalista à qual a educação parece estar votada.

De facto, a Ponte de hoje, iniciada nos anos 70, em nada faz lembrar as suas origens, fruto da peculiaridade do seu projeto político-pedagógico *Fazer a Ponte*, iniciado no ano de 1976.

Durante os primeiros vinte e cinco anos do projeto, a Escola funcionava apenas com o 1º Ciclo, sendo denominada por “Escola Primária”, contando com uma equipa de 8 profissionais e cerca de 80 alunos.

Já no ano de 2001, passou a Escola Básica integrada, do 1º ao 9º ano de escolaridade. Mas, foi em agosto de 2005 que se confirmava a autorização para a Escola da Ponte ministrar o 3º ciclo, passando, apenas nesta data, a ser oficialmente uma Escola Básica Integrada.

Desde 14 de fevereiro, de 2005, que é uma escola com Contrato de Autonomia, resultado de um caminho árduo de batalhas ganhas, à custa da perseverança e alguma resiliência, tal como José Pacheco afirma em muitas das entrevistas dadas (Pacheco, 2021a). É-lhe reconhecido, de forma irrefutável, o mérito do seu Projeto Educativo, baseado num quadro de autonomia e num modelo organizacional de escola pública não convencional.

Foi através do Decreto-Lei nº43/89, de 03 de fevereiro (que estabelece o regime jurídico da autonomia das escolas oficiais dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário), que a Escola da Ponte conquistou, em 2004, graças aos seus resultados pedagógicos e ao compromisso com a formação de cidadãos, o direito de

ser a escola pioneira em Portugal (sem deixar de ser gratuita e ligada à rede pública) a assinar um contrato de autonomia com o Ministério da Educação. Através deste processo, os procedimentos adotados pela Escola, há décadas, sem o conhecimento ou sem o consentimento do Ministério, foram reconhecidos pela tutela (Rosa, 2008).

Desde o ano letivo 2012/2013, por imposições da tutela, que a Escola da Ponte funciona nos pavilhões superiores da Escola Básica de São Tomé de Negrelos, vila e freguesia do concelho de Santo Tirso. O espaço é partilhado com a Escola Básica de S. Tomé de Negrelos, que pertence ao Agrupamento de Escolas D. Afonso Henriques.

Devido à sua filosofia de escola inclusiva, integra alguns alunos de faixa etária superior aos 17 anos.

1.1.2 - 1976 - Fazer a Ponte

Conforme já foi referido, até 1976, o trabalho realizado na Escola da Ponte era caracterizado por ser de uma estrutura tradicional, centrada no professor e guiada por meio de manuais iguais para todos, repetição de lições e passividade.

De acordo com Pacheco (2014):

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 reflexões críticas das práticas. Nada foi inventado na Escola da Ponte, mas quando se compreendeu que eram precisas mais interrogações que certezas, foram definidos objetivos (...). Considerámos indispensável alterar a organização da escola, interrogar práticas educativas dominantes (p. 6).

Percebeu-se, então, que algo estava errado, já que não contribuía para a formação de jovens participantes, autónomos e democráticos.

Tal como Pacheco (2019c) refere:

Percebíamos que dando aula estávamos a negar o direito à educação a muita gente. Tomámos uma decisão ética. Não foi técnica, nem metodológica. Se do modo como trabalhávamos, com aula, turma, trimestre, não ensinávamos todos, precisávamos de procurar outra forma e agimos por amor e intuição (p.2).

O fundador da Escola da Ponte teve consciência que as práticas pedagógicas em uso em nada estavam a contribuir para a formação de sujeitos participativos, reflexivos e ativos, com vista ao desenvolvimento e exercício de uma plena cidadania, fazendo, então, a primeira pequena grande modificação na organização escolar.

São palavras de Pacheco (2019a):

Porque só sabíamos “dar aula” e porque os alunos não são cobaias e merecem respeito, introduzimos a primeira das modificações na organização do

trabalho escolar: às 25 horas letivas semanais subtraímos uma hora, durante a qual, não “dávamos aula”. Partíamos das nossas dificuldades de ensinagem e descobrimos que há mais “dificuldades de aprendizagem” nos professores do que nos alunos (p. 24).

Se existia a consciência de problemas de “ensinagem”, se existia a certeza que os professores não estavam a seguir o caminho correto, no sentido da verdadeira preparação dos alunos, era necessário que a mudança surgisse.

Tal como Ruivo (2008) salienta:

Por tudo isto, preparar os professores e preparar as escolas para enfrentarem os desafios do futuro; preparar os professores e as escolas para a compreensão de que a educação deve transmitir a alegria de aprender, proporcionando a exploração entusiástica do mundo interior dos jovens; por tudo isto, dizíamos, devemos exigir que o sistema educativo português se torne mais flexível, que deixe de preparar impreparados, que se torne pedagogicamente ecológico. Isto é: que se mostre adaptativo às modificações dos ambientes económicos, sociais e culturais. E que incorpore as reformas, para que estas não deixem sinais de degradação na paisagem educativa (p. 11).

Surgia, assim, em 1976, na Ponte, uma matriz axiológica de um novo projeto educativo, baseado numa filosofia de liberdade, responsabilidade e solidariedade. Trata-se de um espaço único, partilhado por todos, com mobiliário adequado à idade dos alunos, que convivem e aprendem, nos mesmos espaços, sem consideração por faixa etária e, sim, pela vontade de estar no mesmo grupo, mediados pelos orientadores educativos (Guarda & Oliveira, 2007).

Conforme refere Barrera (2016), o projeto *Fazer a Ponte*, em 1976, termina com as características principais da escola tradicionalista “(...) o tempo (fragmentado em torno de aulas de 50 minutos), o espaço (fragmentado com base nas salas de aula) e as relações pedagógicas (fragmentação do saber, classificação, programas e controle)” (p. 36).

O idealizador do projeto, José Pacheco, tinha um objetivo audacioso: que a escola fosse um lugar em que todos pudessem aprender a seu tempo e ao seu ritmo, uma escola de todos e para todos (Ponzio & Pacheco, 2018). Parecem premissas óbvias, mas a verdade é que a maioria das escolas se pauta por outros objetivos.

A Ponte foi uma das primeiras escolas a passar do paradigma da instrução para o paradigma da aprendizagem, ou seja, a tornar o aluno o centro do todo o processo de aprendizagem. Eram três os principais princípios, nos quais se alicerçava o projeto: responsabilidade, autonomia e solidariedade, como se pode ler no Projeto Educativo da Ponte (s/d):

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, autónomos, 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 (p. 2).

Podemos perceber como estas intencionalidades podem promover a mudança da sociedade, por serem agentes na formação de sujeitos independentes, cuja visão é substancialmente elevada para disputar questões sociais, políticas, económicas e culturais, que percorrem a sociedade.

Por essa via, o projeto *Fazer a Ponte* desenvolveu-se com base numa progressiva autonomia, através de práticas pedagógicas inovadoras, que diferem, substancialmente, dos modelos vigentes das escolas públicas. O Professor deixou de fazer projetos **para** os alunos para começar a construir projetos **com** os alunos. Referimo-nos a um projeto holístico e eclético, no sentido em que nele convergem os contributos de vários autores, modelos e correntes pedagógicas diferentes, designadamente, refutando qualquer proposta metodológica que fuja à essência da Ponte.

Na altura em que o fundador da Escola da Ponte toma consciência que a “dar” aulas, os alunos não aprendem, quando percebe que a escola são os alunos e não uma estrutura de betão, fez uma mudança estrutural de raiz: derrubou paredes, implementou um método de aprendizagem centrada totalmente no aluno, onde é este quem escolhe conteúdos, ritmos de aprendizagem e os tempos em que é avaliado, sem haver lugar a reprovações.

A respeito deste inovador projeto, salienta Pacheco (2019a):

Na Escola da Ponte de 1976, chamaram-nos loucos e outros epítetos que, por pudor, não irei reproduzir. Quando fizemos as primeiras intervenções públicas, mais do que dizerem que o projecto era um arroubo de jovem professor, diziam-me que, quando fosse velho, iria ganhar juízo...No início do projecto, compreendendo o medo e respeitando a atitude conservadora daqueles professores que não queriam mudar, recomeçamos a partir do que éramos, com o pouco que sabíamos, valendo-nos da intuição e da amorosidade, que nos moviam. Inicialmente, os alunos reagiram mal, porque era mais cómodo ouvir aula do que fazer pesquisa, desenvolver projectos. Depois foram os professores de outras escolas, que começaram a criar-nos dificuldades. Os pais dos alunos manifestavam dúvidas e receios, apenas desfeitos quando os seus filhos obtiveram bons resultados em provas nacionais. Os pais são pessoas inteligentes e amam os filhos; os professores são pessoas inteligentes e amam os alunos – estávamos do mesmo lado. Explicámos aos pais, numa linguagem que eles entenderam, que aula não tem que existir e que uma prova pouco ou mesmo nada prova. Os pais tinham direito à dúvida. Queriam para os filhos a escola que foi sua. Mas, esclarecidos, adoptaram e defenderam o projecto (p. 27).

A família estava convencida, os professores e alunos também. E a tutela? Não se pode esquecer o contexto sociopolítico que se vivia em Portugal: um país acabado de sair da ditadura.

Nos primeiros anos, trabalharam quase na clandestinidade. Não obstante, este projeto foi descoberto pela inspeção da tutela. Esta nem sempre se deixou seduzir pelos resultados, mas estes acabaram por falar por si mesmos. Os efeitos do projeto, que os relatórios de avaliação externa elaborados por equipas nomeadas pelo Ministério da Educação atestam, são bem mais positivos do que os obtidos por escolas ditas “normais”. A prova de que na Ponte não se compartimentam saberes é que os relatórios de avaliação externa demonstraram que alunos que aí estudavam não só alcançaram melhores resultados no domínio cognitivo, como nos domínios da emoção e da criatividade. Eram e são alunos socialmente integrados e realizados. Estes resultados são mais admiráveis pelo facto da Ponte acolher elevado número de crianças consideradas com necessidades educativas especiais rejeitadas por outras escolas. A maioria do corpo discente é proveniente de instituições de inserção social, enquadrados em diagnósticos psiquiátricos e psicológicos; há, também, órfãos e deficientes comumente estigmatizados e marginalizados (Pacheco, 2019b).

Ao próprio nome da Escola e, conseqüentemente, do projeto subjaz a ideia da formação integral do Homem, em sociedade, assente na democratização dos saberes. De acordo com o próprio projeto *Fazer a Ponte*, a origem do nome da Escola encontra explicação na toponímia: a Escola ficava situada junto a uma das pontes, que desde sempre, serviu para transpor o rio Vizela. Associado a esta ideia de passagem, de comunicação e aproximação, vários autores atreveram-se a interpretar o projeto *Fazer a Ponte*, como uma metáfora ou até a imagem da comunicação, da democratização, do transpor obstáculos, rumo a uma condição onde todos, de forma democrática, aprendem, transpõem pontes do conhecimento. Será, efetivamente, uma metáfora da essência do projeto? Não parece haver grandes dúvidas quanto a isto, quando se percebe o seu grande objetivo: formar cidadãos responsáveis, autónomos e informados, conseguido numa Escola que se quer de todos e para todos, sempre aberta à comunidade. Esta ponte entre a Escola e a comunidade é feita através de métodos inovadores a aprendizagens diversas.

Tal como afirma Honaiser (2016):

O projeto pedagógico da Escola da Ponte visa impulsionar o sucesso de uma escola inclusiva, onde os alunos lidam com todos os professores numa cooperação mútua, sendo base essencial para a educação e para a cidadania. (...) A forma natural de estruturar os estudantes, os espaços, os tempos, a distribuição da equipa, a realização da avaliação e a definição dos progressos e, sobretudo, a sua metodologia, que rompe a conceção do ensino tradicional, com aulas, alunos enfileirados, professores ditando conteúdos, ente outros dispositivos que evidencia o estágio de superação com um ciclo da história aos determinismos da burocracia. Com o apoio das famílias, dos estudantes e

da equipa, a Escola conseguiu implementar o seu próprio projeto, posicionando o pedagógico no topo (p. 19).

Não obstante, durante mais de quatro décadas, a Escola, fruto da sua inovação, sofreu muitas consequências nefastas.

Pacheco (2018), concretamente, relata-nos:

Da destruição da nossa horta à destruição do hospital de animais, que as crianças cuidavam com tanto desvelo, acções levadas a cabo por criminosos a soldo de políticos locais, que pintavam com o sangue das vítimas na parede da escola: “Morte ao professor”. Do lançamento de panfletos, na calada da noite, contendo acusações falsas, até à publicação de boatos em jornais. Do terrorismo verbal, via telefone, até à agressão física. O sofrimento maior foi termos descoberto que muitos desses ataques eram provenientes de escolas próximas. Apercebemo-nos que o maior aliado do professor é o outro professor, mas, também que o maior inimigo de um professor que ouse fazer diferente é o professor da escola do lado (pág. 3).

O amor aos alunos, aliado à intuição pedagógica, venceu. Foi desta forma que asseguraram a todos os alunos o direito ao conhecimento, à aprendizagem, a serem felizes. Começaram a receber alunos excluídos do sistema educativo, a quem denominavam de “deficientes”. Quando chegavam à Ponte, apresentavam um comportamento violento quer física, quer verbalmente. Verdade, porém, passado algum tempo alteravam o seu comportamento, por perceber que a Escola era diferente (Oliveira, 2018).

Pacheco (2004) refere que, na Escola da Ponte:

O Pássaro Encantado preocupava-se com o futuro dos jovens pássaros, mas não se conseguia abstrair da necessidade de felicidade do imediato. Animado do brilho dos inícios, ia de terra em terra, ensinando a desaprender, ajudando a desinventar o que o Diabo tinha inventado. Seguindo o exemplo do pássaro encantado, muitas gaivotas, conscientes de que o tempo foge enquanto a eternidade avança, ousavam reinventar a Escola (p. 45).

São palavras poéticas que se ousam pronunciar sobre uma escola inspiradora, pela sua sublimidade e beleza de valores e sentimentos, como a paixão.

A história da Escola da Ponte é uma história de pessoas apaixonadas. É uma história de resistência, mas, principalmente, de amor pelas crianças, pela educação, pelo futuro (Morais, 2017).

1.2 - O dia-a-dia na Ponte: estrutura organizativa

Pedagógica e organizacionalmente, a Ponte é uma escola diferente de todas as que podemos referenciar no sistema educativo português: não há anos de escolaridade, ciclos, testes, manuais ou aulas. A sala de aula foi substituída por espaços onde cada aluno define o seu ritmo de aprendizagem, procura ferramentas de trabalho e

soluções, onde convive com os demais. É o aluno quem se propõe a avaliação, num espírito de autonomia, responsabilidade, entreajuda e liberdade. O aluno é o gestor do seu próprio tempo, assumindo o controlo do processo ensino-aprendizagem, deixando ao professor o papel de tutor ou orientador. São verdadeiros espaços educativos e de conhecimento. Os alunos agrupam-se entre si, de acordo com interesses comuns, de forma a desenvolver projetos de pesquisa. O trabalho, quando individual, é sempre, depois, partilhado com os colegas. Percebeu-se que um trabalho de projeto, mesmo que de forma intencional, dá sempre lugar à mudança e ao conhecimento (Pacheco, 2019a).

Na Escola da Ponte são quatro os modelos que melhor favorecem a formação do aluno, enquanto cidadão ativo: a) o direito à palavra; b) a participação do aluno na gestão da Escola; c) o quadro de direitos e deveres; d) as aprendizagens curriculares. A Ponte tomou como desafio número um e primordial o servir todos os alunos, num regime inclusivo, assente em 4 pilares fundamentais – liderança, projeto, trabalho de equipa e família (Honaiser, 2016).

Aqui, não se concebe o modelo de um professor por turma, os alunos não são distribuídos por idades ou ano de escolaridade. Há uma contínua reorganização dos grupos, que se querem heterogéneos. Esta mudança constante acontece em função das aprendizagens e dos planos de ação que os próprios alunos elaboram. Assim, os grupos de trabalho, em vez de serem criados de forma totalmente aleatória ou por questões de amizade, têm por base critérios como competências de entreajuda.

Morais (2017) salienta que:

Não há as típicas salas de aula quadradas; há espaços de aprendizagem, flexíveis, com paredes e portas modulares que permitem abrir ou compartimentar salas. Não há a típica fileira de mesas viradas para o quadro suspenso na parede, com a secretária do professor ligeiramente de lado a controlar toda a sala, há várias mesas redondas espalhadas pelos espaços, cada um com quatro cadeiras, cujos tampos estão limpos dos costumeiros rabiscos. Não há professores, sentados à secretária ou de pé junto ao quadro, a ditarem a matéria; há professores que circulam pelo espaço, sentando-se ao lado dos alunos que os requisitam (p. 32).

Tal como refere Guarda e Oliveira (2007), “O ensino e a aprendizagem são um empreendimento comunitário, uma expressão de solidariedade. Não só se ensina saber, mas também valores, ética, direitos e deveres” (p. 2). Os mesmos autores salientam, ainda, que se segue um paradigma de aprendizagem totalmente centrado no aluno, num modelo individualizado e diferenciado, onde cada um se sente livre para definir e escolher os conteúdos que pretende trabalhar, contribuindo para que conheçam e atuem sobre o objeto do conhecimento. Assiste-se, assim, a um currículo dinâmico.

É desta forma que a Ponte assume produzir conhecimento, pois é construído pelo próprio indivíduo, a partir das suas vivências e experiências (Silva, 2006). Também Ruivo e Mesquita (2010) referem a importância de diversificar as trajetórias escolares dos alunos, a par do reconhecimento da diversidade dos talentos. Igualmente, Ruivo (2017), aborda os percursos da educação, salientando que “Os alunos desfrutarão de um alto grau de liberdade e de responsabilidade, que deve acompanhá-los ao longo da vida, por forma a escolherem (...) o caminho a seguir na sua própria educação” (p. 31).

O clima de aprendizagem na Ponte é encorajador e convidativo. As aprendizagens são diversificadas e ativas, tendo como objetivos a cooperação, responsabilidade, autonomia, cidadania, solidariedade. Todas as atividades se enquadram nos interesses e motivações dos alunos. Isto motiva a determinadas situações, como a falta do toque da campainha de entrada ou saída, ficando este controlo à responsabilidade do aluno, orientados pelos relógios de parede, de pulso ou pelo próprio relógio biológico. Também não há necessidade de pedir ao Professor para ir à casa de banho, pois o aluno é suficientemente autónomo e livre para ir quando assim o entender (Honaiser, 2016).

A Escola da Ponte assume um dia-a-dia *sui generis*, num modelo organizacional muito próprio, onde cada aluno assume, a cada momento, a sua individualidade.

A Escola da Ponte tem como missão estabelecer uma nova forma de pensar e de agir na contemporaneidade. O seu objetivo é formar pessoas felizes, socialmente responsáveis e autónomas, para construir os seus projetos de vida (Pacheco, 2011).

Todas as decisões tomadas na Ponte são partilhadas pelos vários órgãos, envolvendo todos os agentes educativos afetos à comunidade escolar. Esta participação coletiva é crucial ao bom funcionamento da Escola.

Ao Conselho de Pais/Encarregados de Educação (Assembleia de todos os pais/Encarregados de Educação), cabe a decisão final quando se trata de situações de impasse ou de assuntos vitais à dinâmica da Escola. Quatro dos Encarregados de Educação integram o Conselho de Direção, juntamente com cinco Orientadores Educativos que formam o Conselho de Gestão, que por sua vez intregra, ainda, o Presidente da Junta de Freguesia, um representante das atividades socioculturais, um representante do pessoal não docente e um representante da comunidade científica (Regulamento Interno da Escola da Ponte, s/d).

No intuito de condensar a informação, na tabela que se segue, apresenta-se a constituição dos órgãos da Ponte:

Tabela 1 - Constituição dos órgãos da Escola

Fonte: Regulamento Interno da Escola da Ponte (s/d)

Órgãos	Intervenientes
Conselho de Pais é a fonte principal de legitimação do Projeto e o órgão de apelo para a resolução dos problemas que não encontrem solução nos demais.	Encarregados de Educação
Conselho de Direção é o órgão responsável pela definição das grandes linhas orientadoras da atividade da Escola.	Presidente da Associação de Pais 3 representantes dos Encarregados de Educação – eleitos um por cada núcleo Elementos do Conselho de Gestão Chefe dos Serviços Administrativos Presidente da Junta de Freguesia de Vila das Aves 2 elementos cooptados
Conselho de Gestão é o órgão responsável pela gestão de toda a atividade da Escola, tendo em conta as diretivas emanadas do Conselho de Direção e em desejável sintonia com o Conselho de Projeto.	Gestora Coordenadora Geral do Projeto Educativo Coordenadores de Núcleo de Projeto
Conselho Administrativo é o órgão de administração com competência deliberativa em matéria administrativo-financeira.	Gestora Chefe dos Serviços Administrativos Outro elemento do Conselho de Gestão
Conselho de Projeto é o órgão de coordenação e orientação pedagógica da Escola.	Todos os Orientadores Educativos

Os alunos têm uma intervenção democrática na vida da Escola, através da Assembleia de Escola (artigo 12º do Regulamento Interno da Escola da Ponte), cujo órgão coordenam, cabendo-lhes participar nas decisões, motivando-se, desta forma o saber estar, saber ser e saber agir, individualmente, mas sempre ao serviço do coletivo. Há, desta forma, uma grande participação do aluno na gestão da Escola, favorecendo, assim, a verdadeira formação do cidadão. Todos os alunos da escola integram esta Assembleia. Igualmente, os Orientadores Educativos, os restantes profissionais da Escola e pais/encarregados de educação podem, sempre que queiram, fazer parte da Assembleia, ainda que sem direito a voto. A reunião é semanal, tendo lugar às sextas-feiras à tarde. É um espaço de verdadeiro garante da participação democrática dos alunos na tomada de decisões que respeitam a organização e funcionamento da Escola.

O envolvimento dos alunos na vida da Escola é total. Outro exemplo disso são os grupos de Responsabilidades, conforme descrito no artigo 13º do Regulamento Interno da Escola da Ponte. São grupos constituídos por alunos e Orientadores Educativos, que asseguram uma gestão dos espaços de trabalho e das diferentes formas de intervenção dos alunos, na vida da Escola, como a planificação do seu próprio trabalho, a gestão da Biblioteca, das Visitas à Ponte, do Terrário e Jardim, dos Murais, das Datas e Eventos, do Jornal da Escola, entre tantas outras, sempre partilhadas com os Orientadores Educativos, que no início do ano letivo, se inscrevem, à semelhança dos alunos, no grupo de Responsabilidade que pretendem orientar. A estrutura organizacional da Ponte exige uma participação total dos alunos, fazendo parte, assim, juntamente com os Orientadores Educativos do verdadeiro funcionamento e organização da Escola, no planeamento das atividades, na sua aprendizagem e avaliação (Regulamento Interno da Escola da Ponte, s/d).

Conforme aponta Morais (2017):

Na Escola da Ponte cada aluno programa o seu trabalho. Às quartas-feiras, reunidos em redor do seu tutor, os alunos preenchem um Plano de Quinzena. (...) Escolhidos pelos alunos no início de cada ano letivo, cabe ao tutor “o acompanhamento permanente e individualizado do percurso curricular de cada aluno.” Será também ele a realizar os atendimentos aos encarregados de educação dos seus tutorados e a gerir todas as articulações, informações e adequações necessárias perante problemas ou necessidades específicas do aluno. (...) Nas manhãs de quarta-feira, os espaços reconfiguram-se para as reuniões de tutoria. Juntam-se mesas, e 8 a 10 alunos agrupam-se em redor do respectivo tutor. Os planos de aprendizagem são definidos quinzenalmente; na semana intermédia, faz-se um balanço do que se cumpriu (p. 53).

Efetivamente, os Orientadores reúnem-se com os alunos para planearem o que vão fazer com toda a Escola e sozinhos - Plano de Quinzena -, a partir do qual traçam diariamente as suas tarefas (Plano do Dia). Assim, os alunos têm um acompanhamento diferenciado e individualizado, a partir das suas necessidades, dificuldades e interesses. O acompanhamento é realizado em ambiente de cooperação, entre aluno-orientador e entre pares.

É deste somatório de situações ímpares, baseados na autonomia e co-responsabilização, que a Ponte se afirma como uma Escola que forma verdadeiros cidadãos, que gozam a sua condição com civismo e autonomia, assumindo uma visão crítica sobre a sociedade em que vivem.

É também, por isso que, como salienta Moraes (2018), em “virtude das especificidades que desenvolveu ao longo do tempo, a Escola da Ponte tem recebido cerca de 1500 visitantes externos por ano, provenientes dos mais variados países” (p.87).

1.2.1 - Os Núcleos de Projeto e o Currículo de Competências

Debrucemo-nos, agora, sobre os subprojetos, designados Núcleos de Projeto afetos ao *Fazer a Ponte*, que “são estruturas organizacionais de coordenação pedagógica intermédia” (Contrato de Autonomia da Escola da Ponte, 2013) e que o artigo 4º do Regulamento Interno reforça, dizendo que 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.” (Regulamento Interno da Escola da Ponte, s/d).

Na Escola da Ponte, os anos de escolaridade são substituídos por Núcleos de Projetos, designadamente: Iniciação, Consolidação e Aprofundamento (Pacheco, 2019a).

Conforme enuncia Vicente (2007):

Atendendo a que os Núcleos de Projecto incorporam alunos que na escola tradicional pertenceriam a distintos anos, e a progressão não se faz por anos, torna-se necessária a existência ao ano do aluno, o que nesta Escola se denomina por “Vez”. Um aluno que frequenta a escola há quatro anos, dirá que está na “Quarta vez” (p. 158).

Os Núcleos não estão estruturados por anos de escolaridade ou idade; o que os une “é a vontade de estar juntos e de juntos aprender” (Silva, 2006).

De acordo com o Artigo 4º do Regulamento Interno da Escola da Escola da Ponte (s.d.):

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 aprendizagens.

4. No Núcleo de Consolidação, os alunos consolidarão as competências básicas adquiridas no Núcleo de Iniciação (...) podendo ainda ser envolvidos, com assentimento dos respetivos Encarregados de Educação, em projetos de extensão e enriquecimento curriculares, bem como de pré-profissionalização.

5. No Núcleo de Aprofundamento, os alunos desenvolverão as competências definidas (...) e simultaneamente desenvolverão as competências definidas para o final do Ensino Básico, podendo ainda ser envolvidos, com o assentimento dos respetivos Encarregados de Educação, em projetos complementares de extensão e enriquecimento curriculares, bem como de pré-profissionalização.

Estes são a primeira instância de organização pedagógica e correspondem a unidades coerentes de aprendizagem e desenvolvimento.

De acordo com o Regulamento Interno da Escola da Ponte (s.d), salvo em circunstâncias excepcionais, devidamente reconhecidas e avalizadas pelo Núcleo,

nenhuma criança poderá, no âmbito do Projeto, transitar de Núcleo sem atingir o perfil definido.

Silva e Pacheco (2011) esclarecem que:

Não há Educação Infantil na Escola da Ponte. Os ciclos organizam-se em três núcleos: iniciação, consolidação e aprofundamento. A iniciação contém dois grupos de alunos, os que entram na escola pela primeira vez e os restantes. As crianças que estão na escola pela primeira vez aprendem os rudimentos de leitura e de escrita, numa abordagem pelo método natural, e os da aritmética. Os alunos deixam o núcleo de iniciação quando adquirem as atitudes e competências básicas que lhes permitem integrar-se de forma equilibrada na comunidade escolar e trabalhar com autonomia, no quadro de uma gestão responsável de tempos, espaços e objetivos. Quando atingem os critérios estabelecidos para um núcleo, mudam para o outro (p. 48).

O currículo desenvolvido na Escola da Ponte corresponde ao currículo nacional; logo todos os alunos aprendem os mesmos conteúdos dos demais, das escolas ditas regulares. Acrescenta-se, porém, ao Currículo da Ponte o chamado Currículo de Competências, com o objetivo principal de oferecer ao aluno, como realçam Silva e Pacheco (2011), “não só o conhecimento científico, mas também habilidades capazes de contribuir para o desenvolvimento do seu autoconhecimento e da sua autonomia, o que o ajuda a resolver problemas e a enfrentar os imprevistos em situações do trabalho e da vida” (p. 56).

O Currículo Nacional traduz-se em adaptações individuais, de acordo com as necessidades, interesses, dificuldades e capacidades de cada aluno. Assim, o plano traduz quer aprendizagens individualizadas, quer aprendizagens comuns a toda a escola (Projeto Educativo da Ponte, s/d).

De acordo com este mesmo projeto, que serve de pilar à vida da Escola da Ponte, pode ler-se:

- que o currículo é um conjunto de atitudes e competências que os alunos devem adquirir e desenvolver de acordo com as suas potencialidades, durante o seu percurso escolar;

- que o conceito de currículo pode ser visto de duas perspetivas, o currículo exterior ou objetivo que se traduz num perfil, numa meta a atingir, e o currículo interior ou subjetivo que é um percurso de desenvolvimento pessoal, um caminho único. Só o currículo subjetivo (o conjunto de aquisições de cada aluno) está em condições de confirmar a importância do currículo objetivo;

- que o currículo objetivo, alicerçado no currículo nacional, é o referencial de aprendizagens e de realização pessoal;

- que o currículo objetivo se organiza em seis Dimensões: linguística, lógico-matemática, naturalista, identitária e artística, pessoal e social;

- que não deve ser de forma alguma negligenciado o desenvolvimento afetivo e emocional dos alunos, bem como da educação de atitudes de acordo com o quadro de valores implícito no Projeto Educativo.

É desta forma que é impossível prever as atividades que irão ser desenvolvidas ao longo no ano letivo, pois estas dependem, na totalidade, do currículo, dos problemas que vão surgindo, dos projetos, enfim, do quotidiano da Escola. É, desta forma, um trabalho contínuo de reorganização.

Através da Figura 1, pode perceber-se, com facilidade, que o currículo se organiza com um sentido duplo; currículo objetivo e currículo subjetivo. Se o primeiro decorre do currículo nacional, assumindo-se como o referencial de aprendizagens e de realização pessoal que decorre do Projeto Educativo, já o segundo diz respeito a um caminho, ao percurso individualizado, singular de cada aluno (Projeto Educativo da Escola da Ponte, s/d).

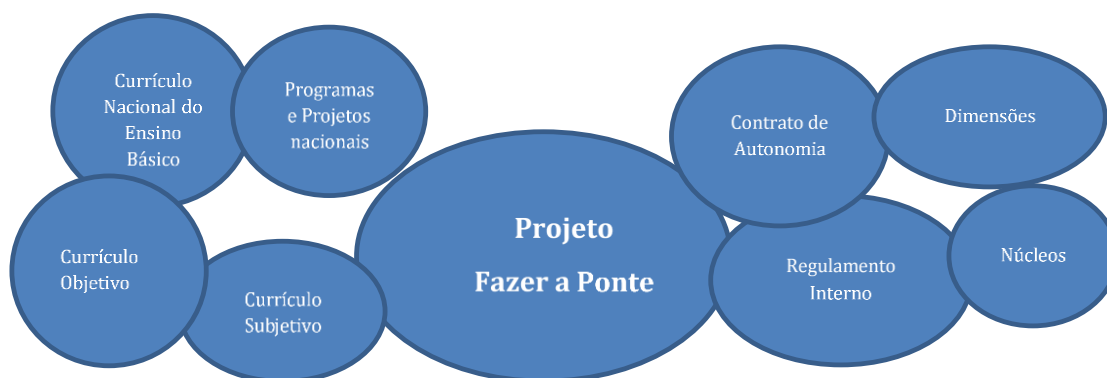


Figura 1 - Contributos para a concretização curricular

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir do Projeto Educativo da Escola da Ponte

O Currículo é articulado em 6 dimensões fundamentais: Linguística (Língua Portuguesa, Inglesa, Francesa e Alemã), Identitária (História e Geografia de Portugal, História e Estudo do Meio), Naturalista (Ciências da Natureza, Ciências Naturais, Ciências Físico-Químicas e Geografia), Lógico-Matemática (Matemática), Artística (Expressão e Educação Musical, Dramática, Plástica e Físico-Motora, Educação Visual e Tecnológica, Educação Musical e Educação Física) e Pessoal e Social (Formação Pessoal, Psicologia e Educação Especial) (Projeto Educativo da Escola da Ponte, s/d).

Na Ponte, existe uma abordagem curricular que propicia situações onde o aluno é desafiado a aprender fazendo, rompendo com o isolamento disciplinar, do ensino tradicional.

De acordo com Silva e Pacheco (2011):

O Currículo da Escola da Ponte não é entendido como um conjunto de conteúdos e de métodos a serem apreendidos pelos alunos. É compreendido como uma introdução a um modo de vida que venha a contribuir para a formação de sujeitos autónomos, críticos e comprometidos com a democracia

e com a justiça social. (...) O currículo surge de todo o tipo de aprendizagem e de ausências que os alunos obtêm enquanto são escolarizados. Não basta somente trabalhar os conteúdos dos documentos curriculares, pois o conhecimento não é um objeto que se manipula e se transmite para o outro passivamente. No ato de conhecer, cruzam-se crenças, aptidões, valores, atitudes a comportamentos, porque são sujeitos reais que lhes dão significados a partir de vivências. Um currículo multicultural permite ao aluno compreender melhor o mundo e a sociedade que o rodeia, que o conhecimento escolar tenha aplicabilidade na vida quotidiana fora da escola (p.57).

Apresentam-se, seguidamente, na Tabela 2, os Núcleos de Projeto Educativo da Escola da Ponte, com as diferentes Dimensões Curriculares e Dispositivos (instrumentos pedagógicos) usados, para uma melhor compreensão da organização do currículo na Escola da Ponte:

Tabela 2 - Núcleos de Projeto Educativo

Fonte: Elaborada pelo autor

Núcleos de Projeto Educativo					
Iniciação		Consolidação		Aprofundamento	
Dimensões Curriculares					
Artística	Identitária	Linguística	Lógico-Matemática	Naturalista	Pessoal e Social
Expressão e Educação Plástica, Dramática, Musical e Físico-Motora	História e geografia de Portugal	Língua Portuguesa	Matemática	Ciências da Natureza	Formação Pessoal e Social
Educação Musical	História	Língua Inglesa		Ciências Naturais	Psicologia
Educação Visual e Tecnológica	Estudo do Meio	Língua Francesa		Físico-Químicas	Educação Especial
Educação Física		Língua Alemã		Geografia	
Introdução às Tecnologias da Educação				Estudo do Meio	
Dispositivos					
Plano de quinzena; Plano do dia; Eu já sei; Preciso de ajuda; Posso ajudar em; Pesquisa em casa; Clube dos leitores; Acho bem / acho mal; Mapa de presenças; Caixinha dos segredos; Textos inventados; Responsabilidades; Debates; Murais; Trabalhos em grupo; Tutoria; Direitos e deveres; Atas de Assembleia; Convocatórias de Assembleia; Reunião de Pais; Trabalhos em equipas; Aulas diretas (...)					

1.2.2 - Orientadores educativos

No capítulo IV do Projeto Educativo da Escola da Ponte (s.d.), pode ler-se 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 projeto 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 Projeto Educativo da Escola, a coorientar 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 projeto são solidariamente responsáveis por todas as decisões tomadas.

31- A vinculação dos orientadores educativos ao Projeto, que se pretende estável e contratualizada, deverá sempre ser precedida de um período probatório (pp .4 - 5).

Torna-se fácil perceber que os professores, na Escola da Ponte, assumem, de facto, o papel de orientadores educativos. Apresentam-se como promotores da organização participada, dinamizadores da cooperação, animadores cívicos e morais do treino democrático a auditores ativos para provocar a livre expressão e atitude crítica (Pereira, 2011).

São eles quem promovem e planeiam a sala de aula, os espaços de aprendizagem, a distribuição dos materiais.

Não se pretende que haja um educador específico para um aluno, mas que partilhem a responsabilidade da aprendizagem de todas as crianças.

De acordo com a informação retirada dos documentos internos da Escola da Ponte, o orientador assume, ainda, o papel de professor-tutor, que garante o acompanhamento dos alunos e a proximidade com as famílias. Cabe ao Orientador Educativo, designado também de professor-tutor, o acompanhamento de todo o percurso escolar do aluno, bem como a ligação Escola-Família. Este reúne com o seu grupo de tutorados semanalmente, monitorizando: a avaliação das tarefas realizadas, a elaboração do novo Plano Quinzenal, as atitudes e comportamentos evidenciados ao longo da quinzena, a estratégia de resolução das dificuldades. As planificações são negociadas com os orientadores das diferentes valências curriculares, com o professor-tutor e com os pais, estabelecendo-se um verdadeiro compromisso educativo.

Todos os Orientadores estão disponíveis para apoiar qualquer aluno, no sentido de uma resposta mais rigorosa em determinada área de especialização, sempre em contexto de equipa. Os Orientadores não precisam preparar aulas, na aceção tradicionalista do termo, porque não há aulas. Preparam, apenas, eventualmente, *aulas diretas*, que são aulas solicitadas pelo aluno somente quando este não consegue atingir determinado objetivo/apreensão de conteúdo (Projeto Educativo da Escola da Ponte, s/d).

Ruivo (2017) falava exatamente desta figura que parece ser o de Orientador Educativo, na Ponte, quando afirma que “O papel do professor também se transformará, de forma a deixar de ser um transmissor de conhecimentos, para se assumir como um guia no mundo da aprendizagem” (p. 31).

1.2.3 - O papel da família

Para Silva e Pacheco (2011), os pais assumem um papel fundamental na formação e desenvolvimento da criança, dado que estas ações “requerem a participação efetiva dos pais, visto que o apoio da família constitui a base da socialização e para a compreensão do mundo ao redor” (p. 53).

A Ponte percebeu a importância da família, promovendo o clima de hospitalidade (valor que já era crucial na Antiguidade Clássica) e união. Só através de um trabalho colaborativo se conseguem melhores e mais duradouras aprendizagens.

De acordo com as referências de Pacheco (2004, citado por Alves 2004):

Em 1976, os pais não apareciam na escola, mas acreditávamos que seria possível estabelecer comunicação com as famílias dos alunos, se os pais não fossem chamados apenas para escutar queixas ou contribuir para reparações urgentes. Questionávamos por que razão eles iam à igreja, ao estádio, ao café, ...e não vinham à escola. Quando encontramos a resposta, ajudamos os pais dos alunos a fundar uma associação num tempo em que ainda não havia leis

para as regular. A associação de pais é hoje um interlocutor sempre disponível, um parceiro indispensável (p. 76).

Surgiu, assim, a Associação de Pais da Escola da Ponte, em 1976. Hoje, é uma referência nacional, uma vez que os pais assumem o compromisso da participação periódica a fim de se discutirem projetos, planos e a forma como se vive o dia-a-dia na Escola. O seu presidente tem assento no Conselho de Direção e participa nas reuniões de Conselho de Projeto (Dispositivos Pedagógicos da Escola da Ponte, s.d.).

Daí que Silva (2006) sublinhe que:

A associação de pais é um parceiro indispensável ao funcionamento da escola. A colaboração dos pais não se restringe somente às atividades promovidas pela associação, mas sim a todas as atividades da escola. São responsáveis pelo funcionamento da cantina, pela realização de atividades de férias para os alunos e pela compra de equipamentos essenciais ao desenvolvimento do Projeto Fazer a Ponte (p. 23).

O Contrato de Autonomia da Escola da Ponte (s.d.) refere que o Conselho de Pais é constituído pelos Encarregados de Educação de todos os alunos matriculados e que estes são a principal fonte de legitimação do projeto, nos processos de tomada de decisões com impacto estratégico que visem a sustentabilidade do Projeto Educativo *Fazer a Ponte*.

1.2.4 - Instrumentos pedagógicos

A aprendizagem na Escola da Ponte decorre do vínculo entre o domínio cognitivo e o domínio socio-afetivo. O desenvolvimento do currículo tem suporte em Dispositivos Pedagógicos, ou Instrumentos Pedagógicos, se preferirmos. Não são mais do que materiais educativos e atividades que são feitas a partir do trabalho de cada aluno, com vista à obtenção dos objetivos do Projeto (Vicente, 2007).

O Dispositivo Pedagógico é, assim, visto como suporte de uma cultura organizacional específica, sendo considerado, nessa qualidade, toda e qualquer manifestação (identificada como rotina, estratégia, material, recurso...) que contribua para a produção, reprodução e transformação da cultura numa determinada comunidade educativa (Rosa, 2008).

Apresentam-se, na tabela 3, os principais Dispositivos Pedagógicos da Ponte, que são transversais a todos os núcleos e dimensões curriculares:

Tabela 3 - Mapa de Dispositivos

Fonte: <http://www.escoladaponte.pt/wp-content/uploads/2021/04/Dispositivos-Pedag%C3%B3gicos.pdf>

Dispositivo Pedagógico	Descrição
Acho Bem/Acho Mal	O Acho Bem/Acho Mal é um dispositivo através do qual os alunos podem expressar a sua opinião sobre o que está bem e mal dentro da Escola. A Comissão de Ajuda analisa-o e leva à consideração da Assembleia o que considera pertinente.
Assembleia	É um momento de trabalho coletivo, que envolve todos os alunos da escola. Acontece todas as sextas-feiras e obedece a uma convocatória, que estabelece todos os assuntos a tratar. No final de cada reunião é feita uma ata. Todos estes procedimentos são organizados e realizados pela mesa da assembleia.
Associação de Pais	A Associação é um interlocutor privilegiado da vontade de todos os pais. O seu presidente tem, por inerência, assento no Conselho de Direção e participa nas reuniões de Conselho de Projeto.
Aula direta / Preciso de ajuda / Posso ajudar em...	Este dispositivo funciona sempre que há pedidos de ajuda de grupos de alunos e em diferentes áreas. Para participarem nestas aulas, os alunos interessados inscrevem-se no dispositivo que se designa por "preciso de ajuda". Quando um determinado aluno sente que tem um conhecimento aprofundado de um determinado assunto e que pode ajudar colegas com uma dúvida sobre esse assunto, inscreve-se no "Posso ajudar em...".
Bibliografias individuais e colectivas	No decorrer das pesquisas que efetuam, os alunos elaboram bibliografias para consolidarem o seu trabalho e para partilharem com os colegas.
Biblioteca	Muitas das pesquisas são desenvolvidas com recurso à biblioteca. Não há manuais iguais para todos os alunos. Na biblioteca, há livros ajustados a todos os níveis de aprendizagem.
Caderno de recados	É uma forma de comunicação privilegiada entre os orientadores educativos em geral e o tutor em especial e a família.
Caixinha dos Segredos	Quando um aluno pretende: conversar ou comunicar "em segredo" com algum elemento da comunidade educativa põe um recado na caixinha. Este dispositivo ajuda a manter e aprofundar "cumplicidades" e a reequilibrar afetivamente algumas crianças. É a Comissão de Ajuda que encaminha as mensagens para o seu destinatário.
Clube dos Leitores	Sempre que um aluno pretende levar um livro para ler em casa, regista essa intenção do mural do Clube dos Leitores, assinalando o seu nome, da obra, a data de requisição e de entrega.
Comissão de ajuda	A Comissão de Ajuda é um mecanismo de autorregulação e de autorresponsabilização coletiva. Neste momento, é constituída por seis alunos. Três são escolhidos pelos elementos da Mesa da Assembleia e três pelo Conselho de Projeto. Por outro lado, dois alunos pertencem ao Núcleo da Iniciação, dois ao Núcleo da Consolidação e dois ao Núcleo do Aprofundamento. A Comissão de Ajuda faz parte integrante da responsabilidade da Mesa da Assembleia.
Debate	O Debate é um espaço de discussão de opiniões e constitui-se,

Dispositivo Pedagógico	Descrição
	também, como um mecanismo preparatório da Assembleia.
Direitos e Deveres	A listagem dos Direitos e Deveres é aprovada em Assembleia, no início de cada letivo. Constitui-se como um código de conduta para todos os elementos da comunidade educativa.
Eu já sei	Este dispositivo desenvolve a responsabilidade na aprendizagem. É através dele que cada aluno se propõe ser avaliado. Este é um momento que requer uma atitude de responsabilidade perante si e perante os outros. Posteriormente, um orientador educativo efetua uma avaliação junto do aluno, registando-a no processo individual do aluno.
Preciso de ajuda	Quando um aluno sente dificuldade em ultrapassar um qualquer estudo e já esgotou todas as possibilidades de ajuda (pares, grupos) recorre ao “preciso de ajuda”, onde se irá inscrever para uma aula direta, preparada por um professor, sobre o que esteve a estudar.
Grupo heterogéneo	O trabalho em grupos heterogéneos apresenta-se como uma forma de contrariar a tendência para a uniformização dos alunos e de criar condições para a cooperação. Cada aluno define o seu percurso de aprendizagem de forma autónoma e responsável, sem prescindir da organização em grupos de trabalho cooperativo.
História da quinzena	Obra literária integral que serve de base ao trabalho da valência de Língua Portuguesa.
Folhas de rascunho	Forma de aproveitamento de folhas já utilizadas e instrumento de trabalho, visando, também, a educação ambiental de todos os elementos da comunidade escolar.
Jardim da Poesia	Espaço privilegiado de criatividade. É uma recolha de poemas que cada um pretende partilhar.
Jornal	O jornal é, sempre que possível, mensal. Dá notícia de tudo o que se passa na escola e na comunidade envolvente.
Lista das competências/conteúdos	Este dispositivo consiste numa lista completa das competências/conteúdos que integram o “Currículo Nacional do Ensino Básico-Competências Essenciais”. Encontra-se afixada em cada um dos diferentes espaços. Os diferentes itens foram decodificados, para que todos os alunos os percebessem.
Mapa de presenças	Diariamente, os alunos registam a sua presença/ausência. Assim, utilizam três cores: verde (se são pontuais), amarelo (se chegam atrasados), vermelho (sempre que faltam).
Moodle	Plataforma de apoio à gestão de atividades educativas baseadas na Internet. É um projeto de desenvolvimento contínuo.
Murais	Toda a informação que se pretende partilhada com todos os elementos da Comunidade Educativa é colocada nos diferentes Murais.
Música nos espaços	Nos diferentes espaços de trabalho existe música de fundo que visa facilitar a concentração de todos e a monitorização do ruído.
Pedaço de mim	Sempre que alguém pretende partilhar algo de muito importante para ele, partilha-o através do Pedaço de Mim. Esta partilha pode ocorrer através de um mural, da Assembleia de Escola, etc...
Pedir a palavra	Sempre que uma pessoa, dentro do espaço de trabalho, pretende

Dispositivo Pedagógico	Descrição
	falar com o grande grupo ou intervir num debate, levanta o seu dedo pedindo, assim, a palavra para intervir.
Perdidos e achados	Sempre que um aluno encontra algo que não lhe pertence, coloca-o num local específico onde quem, eventualmente o perdeu o pode encontrar.
Pesquisa em casa	Sempre que um aluno pretende levar um documento para estudar, utiliza este dispositivo para indicar o seu nome, o do documento, a data de requisição e de entrega.
Plano da quinzena/Plano do dia	Os alunos escolhem as atividades a realizar durante uma quinzena, com orientação do professor tutor, ou em cada dia. No final de cada quinzena ou dia, os alunos avaliam o seu plano, individualmente, ou em grupo.
Problema da quinzena	Proposta de resolução de um problema Matemático, elaborada pela Dimensão LógicoMatemática, de forma quinzenal e específica de cada núcleo de trabalho.
Projeto Educativo	O Projeto Educativo é o orientador de todo o trabalho realizado pela Escola, na Escola e com a Escola.
Projetos	Os projetos são uma forma dos alunos darem resposta aos seus problemas/dúvidas.
Planificação do projecto	Cada projeto realizado pelos alunos é planificado tendo em conta, entre outros fatores, o que os alunos pretendem fazer, o que já conhecem, o que precisam/querem conhecer, os recursos que possuem e que pretendem possuir, quem os pode ajudar e a forma de avaliação do mesmo.
Registos de avaliação (Processos e percursos individuais)	Todas as avaliações realizadas pelos orientadores educativos são registadas no processo individual do aluno. Resultando numa síntese elaborada pelo professor tutor, com base nas contribuições de cada.
Responsabilidades	De forma a resolver os problemas do dia a dia na escola, são criados grupos de alunos que, de forma a melhorar o funcionamento da escola, desempenharão determinadas tarefas.
Reuniões de pais	Espaço privilegiado de comunicação entre os pais e a Escola. As reuniões realizam-se como uma periodicidade mensal, sensivelmente.
Texto da quinzena	Proposta de elaboração de um texto subordinado a um tema específico, elaborada pela Dimensão Linguística e, normalmente, relacionada com algo comum a toda a Escola.
Texto livre	Os alunos escrevem textos sem que os orientadores educativos fixem as normas do mesmo (tema, número de linhas etc).
Trabalho de pesquisa	As atividades processam-se, quase sempre, em processos de pesquisa orientada. Quando algum aluno não consegue concretizar os seus objetivos, recorre ao grupo e a um orientador educativo.
Tutoria	No início de cada letivo, os alunos escolhem o seu tutor. Contudo, os pais, sempre que o pretendem, expressam a sua opinião relativamente à escolha efetuada. O tutor é o interlocutor privilegiado entre a Escola e a família nos aspetos relacionados especificamente com cada tutorado.
Visitas de Estudo	Forma dos alunos interagirem diretamente com o Mundo

Dispositivo Pedagógico	Descrição
	Ambiente, vivenciando experiências e recolhendo dados impossíveis de obter dentro da Escola. Ocorrem quando o trabalho realizado assim o exige.
Trabalho cooperativo	A recusa do trabalho em monodocência abriu caminho à partilha de experiências. Os professores passaram a partilhar o que sabem e aquilo que são. Pelo fortalecimento do convívio profissional, aprendem uns com os outros a reformular práticas e identidades. A experiência é formativa na medida em que é reconstituída em comum. Os professores veem-se como parte de um projeto coletivo e sabem que precisam da colaboração e dos saberes uns dos outros.
Caixa dos segredos	Quando um aluno pretende conversar “em segredo” com algum professor, coloca um recado na caixinha. Este dispositivo ajuda a manter e aprofundar “cumplicidades” e a reequilibrar afetivamente algumas crianças.
Equipa de projeto	Todos os professores trabalham com todos os alunos. Por esta razão, os alunos não estão divididos por turmas, nem por anos: cada aluno é um ser único e irrepitível. Nos diversos espaços de aprendizagem, nunca está um professor isolado. Os pais dos alunos podem contactar um qualquer professor em qualquer hora do dia.
Murais	São todos os locais passíveis de colocação de trabalhos dos alunos, informações de interesse, cartazes...

1.2.5 - Avaliação

Na grande generalidade das escolas, a avaliação é realizada com base no modelo “rotineiro”, servindo o “teste” como o principal, quando não o único, instrumento de avaliação. Não raras vezes, o aluno é detentor do conhecimento, que não consegue demonstrar associado a questões de carácter emocional ou orgânico. A avaliação, que se pretende contínua, é desvirtuada quando se transforma em “castradora” de saberes, conhecimento e competências. Ao invés da utilização de um infundável número de instrumentos de avaliação, concorrendo, assim, para a efetiva avaliação diária e contínua, esconde-se numa prova única, detentora de um poder exagerado, comprometendo a concretização real dos objetivos. Muitas dúvidas passam despercebidas, que acabam por acompanhar o aluno pelo seu percurso escolar, prejudicando, futuramente, o desempenho dos jovens.

Este modelo de avaliação promove a simples memorização de conteúdos, em vez da sua concreta perceção e compreensão, com o objetivo último da classificação numérica.

Segundo Silva e Pacheco (2011):

A prática avaliativa tem sido uma questão muito discutida entre os professores e os demais agentes ligados à área educacional. Por muito tempo, a avaliação na escola figurou apenas como uma consequência do ato de ensinar e aprender. Esse hábito definia o fracasso ou o êxito escolar como um todo: o trabalho docente, a organização do ensino e o processo de aprendizagem do aluno. Uma das questões mais controvertidas nas práticas

de avaliação é atribuição de notas na aferição do rendimento dos alunos. O termo avaliar tem sido associado a expressões como “fazer uma prova”, “atribuir classificações”, “repetir ou passar o ano”. Com isso, a educação é vista como mera transmissão de informações aos alunos, que deve decorá-las. Nesse caso, o aprendiz é visto como um ser passivo e recetivo. O modelo classificatório de avaliação, no qual os alunos são considerados aprovados ou não, oficializa a conceção excludente da escola (p.66).

Este modelo em nada se coaduna com a filosofia da Ponte, que pretende promover um ensino individualizado, onde cada aluno imprime o processo de aprendizagem de acordo com o seu ritmo, interesses e competências.

Tal como destaca Honaiser (2016), “Ao contrário das outras escolas, não há divisões de períodos ao longo do ano e as atividades desenvolvem-se para que as aprendizagens aconteçam” (p.36), sem que haja a lógica da recuperação de notas.

É o aluno quem define o momento da sua avaliação, informando o professor ligado à área de conhecimento em causa quando quer ser avaliado, através do dispositivo pedagógico “Já sei”. Este dispositivo serve de barómetro ao professor-tutor, que percebe se o aluno cumpriu ou não o planificado. A avaliação pode tomar a forma de um simples diálogo professor-aluno. A avaliação e auto-avaliação do trabalho realizado fazem-se ao final do dia e no final de cada quinzena, servindo de referência para a construção dos planos subsequentes. Na Ponte, avaliar assume um papel eclético, onde os alunos são preparados no sentido de compreenderem o mundo e se realizarem enquanto pessoas, que vai muito para além da simples escolarização. A Escola apresenta uma visão pedagógica com objetivo último da aprendizagem do aluno. O espaço escolar é local de partilha de vivências e experiências díspares. O aluno é um ser ativo, com um posicionamento crítico sobre a sua produção de conhecimento (Rosa, 2008).

1.3 - Os paradigmas na Ponte

1.3.1 - A escola tradicional antes da escola moderna

“Quando eu nasci, todos os tratados que visavam salvar o mundo, já estavam escritos. Só faltava salvar o mundo”, afirmou Almada Negreiros, há cerca de cem anos. Neste momento, todos os estudos, tratados e textos que têm por objetivo salvar a educação de não corresponder às premissas da inclusão estão escritos. Só falta salvar a educação. Este princípio de Pacheco (2019b), ilustra bem o desfasamento, de uma forma geral, entre as práticas educativas das escolas e as necessidades sociais que vivemos.

São muitos os séculos em que a humanidade desenvolveu diferentes modos de sistemas de ensino. Referimo-nos a um ensino não obrigatório (esse reporta ao século XX), mas destinado às elites. Conhecemos referências à Grécia Antiga, onde Aristófanos, grande comediógrafo, nos relata as atrocidades que sofriam os alunos, nem os salvando a classe social a que pertenciam.

Mais tarde, em plena Idade Média, continuávamos a ter associado à Escola o mesmo caráter elitista ligado a uma marca profundamente intelectualista. É apenas mais tarde, já em pleno séc. XIX, que a situação se altera, assistindo-se ao alargar da escolaridade, não fosse a revolução industrial inglesa obrigar à habilitação dos indivíduos. Não obstante, os métodos e práticas das escolas continuaram iguais: o tratamento dado às crianças não era o melhor, mesmo pertencendo elas a famílias de classes sociais de reconhecimento. A criança era vista como um ser menor. Rousseau era muito pouco considerado e julgava-se que os castigos e a punição física eram o melhor método de ensinar.

Para Pacheco (2019b):

O modelo “tradicional” da escola adotou formas e procedimentos característicos das instituições mais respeitadas na época em que foi implementado – aplicou modos de organização e métodos utilizados em casernas, conventos e prisões. (...) Os edifícios destinados à instrução dos jovens eram rodeados de muros altos. As escolas foram divididas em salas (celas de mosteiros e prisões) de janelas estreitas e abertas bem acima da estatura dos alunos. Estes eram instalados em filas, separadas em grupos etários uniformes e distribuídos por graus de ensino (p. 16).

A escola tradicional, inserida na sociedade de classes, era reservada a uma pequena minoria de alunos, sendo que esta realidade só começou a sofrer alterações a partir do Iluminismo, com a vital contribuição de Jean-Jacques Rousseau (século XVIII) e, em especial, a partir do segundo quartel do século XIX, com Maria Montessori (Vicente, 2007).

O ensino tradicional é, sem dúvida, incompatível com a democratização das sociedades. Foram instituídos programas iguais para todos, os livros apenas apresentavam conteúdos, a avaliação visava a competição e comparação de alunos. Não se respeitava o ritmo de evolução e aprendizagem dos alunos, as suas diferenças ou debilidades, centrando-se o ensino/poder, na sua totalidade, na figura do professor.

A pedagogia tradicional tem como valores principais a autoridade incontestada do professor, a disciplina, a transmissão de conteúdos dos professores para o aluno e a memorização. Para conseguir ser eficaz, recorre a castigos, nomeadamente a castigos corporais, como o uso da palmatória. No entanto, muitos dos aspetos que caracterizam a escola tradicional, ou melhor, a pedagogia tradicional, sobreviveram até hoje (Vicente, 2007).

De forma a por termo ao ensino tradicional, surgem, a partir do iluminismo, teorias e experiências pedagógicas mais ou menos organizadas - "Escolas Novas", projetos disseminados, que viriam a ser objeto de uma tentativa de organização nos finais do século XIX.

A este propósito, Vicente (2007) refere que:

A partir dos finais do século XIX, com Francisco Ferrer i Guardia (1849 - 1909) em Espanha e Célestin Freinet (1896-1966), em França, nasce o movimento de renovação pedagógica a que se chamaria "Escola Moderna", que Freinet tenta também institucionalizar, através da Federação Internacional do Movimento de Escola Moderna que fundou em 1957. (...) A Educação Nova pretendia transformar a criança no centro do processo educativo, como sujeito da sua própria aprendizagem, assegurando a sua autonomia e liberdade, em contraposição à heteronomia característica da Educação Tradicional. Se, por um lado, a Educação Nova propõe que o educando seja respeitado na sua natureza, preocupando-se com o ritmo individual de aprendizagem de cada aluno e com os seus interesses, numa conceção puerocêntrica, por outro, defende que a escola não deve ser um meio artificial, separado da vida, mas um pequeno mundo real, prático que coloque o aluno tanto quanto possível, em contacto com a natureza e a realidade das coisas (pp. 15 - 16).

No movimento da Escola Nova, Montessori, Steiner, Decroly, Freinet e Dewey são alguns dos autores que propõem passar do magíster-centrismo ao foco da atividade escolar do aluno (Vicente, 2007).

Estávamos a abandonar o primado do professor, onde este era o centro do processo ensino-aprendizagem, para a escola onde o aluno é visto e sentido como um ser holístico, onde aprendizagem, bem-estar e felicidade não são antinómicos, antes se complementam em busca da verdadeira realização pessoal e académica da criança/jovem.

1.3.2 - A Escola Nova e a Escola Moderna

No enquadramento desta rutura epistemológica, Reizinho (s.d.) sublinha que:

Foi perante o alargamento da escola a novas classes sociais e como reacção aos processos brutais e anticientíficos utilizados no ensino que, nos fins do século passado, princípios do actual, nasceu a corrente conhecida por Escola Nova e com ela a pedagogia e as suas didácticas (p. 18).

Preyer, William James, Ferrière, Maria Montessori, Stanley-Hall são alguns dos nomes associados a este movimento que inspirou tudo o que de novo surgiu na educação, quer no que concerne a grandes alterações estruturais, quer no que diz respeito a pequenas reformas, em todo o mundo, no século XX.

Foi a Escola Nova quem viria a influenciar grandes pensadores da pedagogia como Freinet ou Piaget. Na verdade, tal como menciona Marcelino (2002) devemos a Freinet a “rutura com o paradigma organizacional, jesuítico, palavroso, massificador, homogeneizante... de modo simultâneo, para uma perspectiva cooperativa, diferenciadora, mas atenta às aprendizagens individuais; foi ele quem abriu caminho para a perspectiva comunicativa da aprendizagem da língua” (p. 50). Foi Freinet quem deu vida aos princípios da Escola Nova: mostrando-se contra

fundamentalismos idealistas, assumindo que também ele, quando o considerava necessário fazia aulas expositivas. Adepto fervoroso da boa relação com o aluno, viu na inversão que fez em relação à escola dita tradicional a chave de todo o seu êxito. Este pedagogo conseguiu perceber que o professor não ensina o que sabe, mas o que é; percebeu que o professor não se deve barricar apenas na transmissão de conhecimento, mas transformar este momento em algo mágico, conseguindo, assim, alunos mais felizes e que aprendem melhor (Marcelino, 2002).

Como princípios da Escola Nova, Reizinho (s.d.) elenca os seguintes:

Didáticas assentes na psicologia: o professor deve recorrer à psicologia para conhecer os móveis e compreender o aluno e escolher os processos de ensino mais adequados;

Interesses dos alunos: os estudos psicológicos devem elucidar esses interesses, pois que só na medida em que se os respeita o aluno é motivável e as aulas rendem;

Ensino centrado no aluno: o aluno deve deixar de ser mero espectador para passar a ser um activo interveniente nas aulas e um indivíduo criador;

Ensino individualizado: o professor não se deve dirigir à turma na sua globalidade; deve ir ao encontro de cada aluno em particular;

Actividades manuais e acção: a escola deve dar um lugar importante a tarefas manuais e à manipulação associada a experiências e trabalhos escolares;

Ligação escola/meio: para que a escola vá ao encontro dos interesses dos alunos e ganhe uma dimensão prática e útil, ela deve estabelecer estreitos laços com a sociedade;

Autogoverno: em vez da disciplina imposta unilateralmente pelo professor, deve caminhar-se para uma disciplina assumida naturalmente pelos próprios alunos como algo necessário (p. 20).

Não custa perceber que estamos frente a princípios basilares da pedagogia atual.

O Movimento da Escola Moderna viria a afirmar-se mais tarde, com base na pedagogia de Freinet (1920), a chamada pedagogia de cooperação educativa, em que os alunos e professores ajustam atividades e projetos a desenvolver, de acordo com os conteúdos programáticos, não descurando nunca os interesses e saberes dos jovens e o contexto cultural das comunidades (Zenhas 2006).

A este propósito, refere Freinet (1969):

Las clases Freinet se parecen todas en su fundamento, en el aspecto general y en el espíritu. Pero, como parten de la vida del alumno en su medio e esos alumnos, diferentes según las edades, las estaciones, el aspecto de la región, la originalidade de los cultivos y de los trabajos, con la dosis indispensable de individualidad y de universalidad que debería ser actualmente una señal de

cultura y de civilización. Son como bellos jardines que tomam de un suelo rico la misma savia, pero donde se dan según su naturaleza y su función las legumbres útiles, los árboles generosos y las flores de poesía y de beleza, tan necessários a veces como los alimentos fundamentales (p. 39).

O Movimento da Escola Moderna é uma associação de professores e outros profissionais da educação, tendo sido reconhecida pela Federação Internacional dos Movimentos da Escola Moderna, em 1966, sendo que a Associação se formalizou em 1976. Desenvolve-se a partir de práticas de Freinet, Oury, Lapassade, Paulo Freire, Maria Amália Borges, António Sérgio ou Rui Grácio, mas que se foi distanciando desta matriz inicial, para construir o seu próprio percurso, assumindo, mais tarde, contornos e ideais da psicologia e sociologia.

Cedo se percebeu a importância de uma experiência democrática, promovendo a participação do aluno no planeamento, gestão e avaliação das atividades das quais faz parte. Rosalina Gomes de Almeida e Sérgio Niza foram nomes incontestáveis deste Movimento, levando a Perpignan, num congresso francês da Escola Moderna, a responsabilidade de integrar a Federação Internacional dos Movimentos da Escola Moderna (Reizinho, s/d).

Como Freinet frisava não ter criado a Escola Moderna em oposição à Escola Nova, pode afirmar-se que o modelo do Movimento da Escola Moderna não foi criado contrariamente à pedagogia de Freinet (Marcelino, 2002). Na verdade, as duas Escolas andam de mãos dadas, apesar de caminharem, não na mesma estrada, mas em estradas paralelas, não fosse o hiato temporal que as separa.

1.3.3 - A Escola Moderna e a Ponte

É muito perceptível a “pegada” de Freinet e da Escola Moderna nas práticas pedagógicas da Ponte.

Muito do que se fez e faz na Ponte tem a marca de Freinet, talvez com outros nomes distintos do que dava o pedagogo da Escola Moderna, mas não deixam de ser dele. Freinet era um homem da prática e a Ponte trabalha muito com esta vertente prática da aprendizagem. Há muito da Escola Moderna na Escola da Ponte (Pacheco, 2021a). Na altura do projeto da Ponte não estavam tão divulgados, em Portugal, Piaget, Vygotsky ou Freinet, como hoje; verdade, porém, o que eles preconizavam já fazia sentido nesta equipa que operou uma mudança tão significativa na Escola da Ponte, porque os princípios destes pedagogos foram postos em prática, mesmo sem que conhecessem os seus mentores. Não esqueçamos que num tempo antes do 25 de abril, Portugal estava fechado a novas ideias; só depois houve a oportunidade de se divulgarem os fundadores da Escola Nova e da Escola Moderna.

Agiam por intuição e é prova disso a afirmação de Pacheco (2019c), quando salienta que:

Não tínhamos noção do que estávamos a fazer. O que fazíamos era partir daquilo que todo o professor tem: amor pelos alunos. Percebíamos que

dando aula estávamos a negar o direito à educação a muita gente. Tomámos uma decisão ética. Não foi técnica nem metodológica. Se do modo que trabalhávamos, com aula, turma, trimestre, não ensinávamos todos, precisávamos de procurar outra forma e agimos por amor e intuição. Naquele tempo, ninguém falava dos Piagets e dos Vygotsky deste mundo. Mais tarde, compreendi que fomos os primeiros. Quando visitava escolas Waldorf, na Alemanha, eles diziam que praticavam o centro no aluno. Mas não. Davam aula. Tinham, de facto, muitas atividades em que o centro era o aluno, mas davam aula. Era uma espécie de esquizofrenia: diziam que o centro é o aluno, mas centravam no professor (p.3).

A propósito desta intuição pedagógica que caracterizou a Ponte, apresenta-se uma breve estória contada na 1ª pessoa, por Pacheco (2021b), que ilustra de forma muito clara o processo de transformação naquela escola:

Novas Histórias do Tempo da Velha Escola (DCXCVII)

Ereira, 2 de novembro de 2041

A “turma do lixo” era formada por alunos, que não tinham conseguido aprender a ler. Perguntei-lhes por que não tinham aprendido.

“As professoras que tivemos ensinavam bem. A gente é que não tem cabeça para ler. No ano passado, a senhora professora até disse que nós éramos uns burros.”

“Dizei-me como as professoras ensinavam.”

“Era assim... Todas ensinaram o a e i o u. E nós fizemos carreirinhas de as, de es, is...”

“E... depois?”

“Depois, davam a lição do p, a lição do t e a lição do v. Do livro. Está a entender?”

“Sim. Estou.”

“E nós juntávamos: pa, pe, pi, ta, te, ti... va, ve, vi, o pipi, o pato, o titi e o pópó, o vovô viu a uva...”

Vi-me numa situação delicada. Até àquela altura, eu sempre ensinara pelo “método fônico”, o mesmo que as anteriores professoras da turma tinham utilizado. Era certo que, se continuasse a ensinar a ler do mesmo modo, aqueles jovens estariam destinados à educação de adultos ou marcados pelo estigma do analfabetismo. Que fazer?

Um dilema se impôs. Num cruzamento da minha vida profissional, dois caminhos se abriram: modificar a metodologia da alfabetização, ou... abandonar a profissão de professor. Optei por tomar a decisão ética de mudar. Nisso não tive qualquer mérito. Mas, mais tarde, essa decisão se

traduziria em, não só mudar o modo de ensinar a ler e a escrever, mas de fazer escola.

Fui aprender a ensinar a ler. Dos silábicos “ti-jo-lo, tu-já-lê” ou “das 28 palavras” ao “método natural de leitura do Freinet”, aprendi mais de vinte metodologias. Com máquina de escrever e cartolina, fabriquei os materiais necessários. Apercebendo-me de que, quando os jovens chegavam à escola, já sabiam ler (por exemplo, palavras como Big Brother, Mcdonalds, Coca-Cola, Toyota, Rá-Tim-Bum...), aprendi a fazer o levantamento do repertório linguístico dos alunos. Muito antes do Gardner, explorei diferentes “estilos de inteligência”.

No tempo de um isolamento político imposto pela ditadura, não sabia que, no sul, uma senhora chamada Emília Ferrero formara um grupo de pesquisa e publicara uma tese de doutorado sobre alfabetização. Sem saber que o Piaget existia, apenas com a intuição pedagógica que Deus me deu e muito antes da Ferrero, me apercebi de que a capacidade de diferenciar ou reconhecer sons e sinais, ou a leitura de palavras simples, não eram suficientes para modificar o esquema de assimilação das crianças, promovendo aprendizagem. Seria necessário que a criança compreendesse o sentido do que fazia, que experimentasse e construísse conhecimento.

Sem o saber, eu entrava em meandros construtivistas e socioconstrutivistas. O conhecimento era construído por meio de experiências, que eu lhes facultava. Aqueles jovens construíam interpretações pessoais do mundo, num processo ativo de construção de significados. E tudo aprendiam solidariamente. Começava, aí, na solidariedade, a gênese da matriz axiológica do que mais tarde viria a ser... a Escola da Ponte. E cada qual no seu ritmo.

Aqueles jovens, nos seus sete aninhos, tinham chegado à escola sabendo ler. Quando os encontrei, já levavam sete anos de desaprendizagem, eram tratados como “burros”, estavam a um passo de sair da escola na condição de analfabetos. Ao compreender que eles não tinham “dificuldades de aprendizagem” e que eu padecia de dificuldades de ensinagem, conseguimos – exatamente, no plural, porque sozinho, nunca o conseguiria – em equipe, com o “quanto baste” de amor e intuição, besteirando e acertando, aqueles jovens se alfabetizaram.

Por que vos conto tudo isto?

Estou certo de que sabereis a resposta.

Sem se querer ser exaustivo, poder-se-ia elencar uma série de técnicas usadas na Ponte, onde subjaz o professor francês, que desenvolveu o método natural de aprendizagem, enquanto professor de 1º ciclo, iniciado em 1920. A “aula-passeio” dada fora da sala/escola, para promover o contacto do jovem com a realidade; a produção de textos livres; a imprensa escolar, com entrevistas, pesquisas, vivências; o

livro da vida; a auto-avaliação e o plano de trabalho são apenas alguns dos exemplos de dispositivos que encontramos plasmados na Ponte, ainda que com outra nomenclatura. Outra ideia da Escola nova encontrada no dia-a-dia da Escola em estudo é o apoio prestado pelos que têm mais facilidade àqueles que apresentam mais dificuldades (Zenhas, 2006).

Mas, as semelhanças não se ficam por aqui. Tal como a Ponte, o modelo do Movimento da Escola Moderna, baseia-se em princípios democráticos, éticos, de participação e cooperação. É objetivo primeiro fornecer aos alunos ferramentas para a vida ativa, sem que se esqueçam as capacidades individuais, na procura da autonomia, criatividade e dever democrático. Assim, educadores e crianças trabalham juntos, onde a integração de todos é conseguida. A gestão do currículo é feita cooperadamente pelo educador e crianças, num clima democrático, através de reuniões de planeamento e avaliação. Assumem o trabalho de projeto como a metodologia-mãe. Na verdade, Freinet é considerado o pedagogo da aplicação do método do projeto. De acordo com Leite (2019), “através do projeto, a criança de Freinet devia compreender o mundo na sua complexidade através do rigor do pensamento com base na pesquisa reflexiva.” (p. 2). Freinet defendia que o aluno deveria aprender com a experiência, mas que precisava do apoio de um tutor.

Parece, quando enunciamos os princípios da Escola Moderna, que estamos a retratar a Ponte, já que encontramos vários pontos de contacto.

Verdade, porém, que a Ponte não se limita a seguir um teórico ou um determinado paradigma educacional. Segundo Pacheco (2019a):

Na transição entre o paradigma instrucionista e o paradigma da aprendizagem, introduzimos ecléticas práticas herdadas de Cousinet, Decroly, Férrière, Dewey, Kilpatrick, Montessori, Steiner. Recorremos às taxonomias de Bloom, à pedagogia por objetivos, à metodologia de trabalho de projeto, a tudo, o que supostamente, pudesse garantir a todos o direito à educação. (p. 28)

De acordo com este princípio, o projeto político-pedagógico da Escola da Ponte revela-se eclético. Adota atributos de diferentes origens, modelos, autores e correntes pedagógicas. Rejeita teorias, propostas metodológicas e modelos que não estejam de acordo com a sua proposta (Pacheco, 2011).

A Escola da Ponte cedo percebeu o quão preciosa e mágica é a missão do professor. É ele quem agarra a mão do aluno e o conduz, num clima onde o aluno é feliz, pois só assim se aprende em qualidade. A Ponte percebeu que se tinha de reinventar, pois as crianças não eram as mesmas do século XIX. As aprendizagens essenciais são mais bem assimiladas quando feitas em sentido real, de acordo com a sociedade em que se vive. A Escola não podia continuar a ser vista como uma linha de montagem de tecnocratas, onde o professor assumia a função de chefe e comando total da linha. Aí, o aluno passa para o centro do processo.

A Ponte foi, assim, pioneira, no mundo, do paradigma da aprendizagem, mesmo sem o saber. Mas, não se pode associar a Escola de Santo Tirso a uma única corrente pedagógica, uma vez que ela é a junção de várias contribuições, que adota, para si, dos vários contributos acumulados ao longo dos tempos, assumindo-se, por isso, como um projeto eclético.

Agora, segundo José Pacheco, parece querer emergir um novo paradigma: o paradigma da comunicação (Pacheco, 2019c), onde o centro deixa de ser o aluno, para passar a ser a relação entre professor e estudante.

Capítulo II - Inclusão

2 - Introdução

A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades.

Paulo Freire

A educação inclusiva é um dos mais importantes conceitos, embora nem sempre compreendido, nos últimos anos.

Quando se fala de inclusão nas escolas, isso leva-nos a uma associação imediata ao tema da educação especial e das necessidades educativas especiais, que se fundamenta na história, pois a inclusão surge relacionada a grupos mais vulneráveis à exclusão, por terem alguma necessidade educativa distinta (Armstrong & Rodrigues, 2014).

A deficiência e as pessoas com deficiência estão sub-representadas na história da educação. A exclusão de pessoas deficientes das escolas regulares que acontecia frequentemente até ao final do século XX é espelhada na forma como a deficiência e a diferença têm sido amplamente ignoradas na história.

Não obstante, atualmente, o conceito vai muito além desta simples associação à deficiência, sendo que os alunos devem aprender juntos sempre que isso seja possível, independentemente da sua incapacidade.

A inclusão deve assentar nas necessidades da criança de forma holística, e não apenas no seu desempenho académico, muitas vezes, comparado ao desempenho do aluno considerado “médio” (Correia, 2008).

É no princípio da inclusão, conforme o conhecemos hoje, mas que sofreu um longo percurso histórico, que assenta este capítulo, evidenciando, precisamente, o caminho percorrido desde tempos remotos até aos dias de hoje.

Terminamos, em rigor, com uma abordagem à Escola da Ponte, enquanto modelo inclusivo, por excelência, em Portugal.

2.1. Educação especial e educação inclusiva: quadro histórico, teórico e alicerces da Escola da Ponte

2.1.1. Origens da Educação Especial

A Educação Especial teve a sua origem a partir do surgimento de instituições especializadas no tratamento de surdos e cegos, em fins do século XVIII, nas sociedades ocidentais. Ganhou ênfase durante a Revolução Francesa (1789), momento no qual eram questionados os privilégios da nobreza e exigido o acesso de todos à educação escolar (Macedo, Carvalho & Plestch, 2011; Plestch, 2009). Europa, Estados Unidos, Canadá e outros países, como o Brasil, por exemplo, passaram a adotá-la. De acordo com Mazzotta (2005) e Teixeira (2010), o abade Charles M. Épée fundou, em 1770, em Paris, a primeira instituição voltada especialmente para a educação de “surdos-mudos”, além de idealizar o “método de sinais” para completar o alfabeto manual. Em 1819, foi criado, por um militar, um sistema originado no

processo de escrita codificada e expresso por pontos salientes para comunicação nos campos de batalha, que mais tarde, em 1825, foi adaptado, pelo jovem cego Louis Braille, às necessidades dos cegos e transformado no famoso sistema que recebe o seu nome (Mazzota, 2005; Teixeira, 2010). Nessa direção, escolas especiais para cegos, surdos e “retardados mentais” cresceram vertiginosamente entre 1817 e 1850 e os programas para “crianças com defeitos físicos” emergiram em seguida. Entre 1850 e 1920, houve um aumento das chamadas escolas residenciais nos Estados Unidos, sob influência do modelo europeu.

Surgem, assim, as primeiras associações de defesa das pessoas com deficiência. Em 1940, nos Estados Unidos, surgiu a primeira delas, fundada por pais de crianças com paralisia cerebral, com o objetivo de recolher fundos para centros de tratamento, pesquisas e treinamento profissional. Em 1950, foi a vez dos pais das crianças com deficiência mental organizarem-se para a melhoria das condições de vida de seus filhos, criando a *National Association For Retarded Children* – NARC, inspiração para vários países, inclusive para o Brasil, que criou a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE, em 1954 (Matos, 2003; Mazzotta, 2005; Teixeira, 2010). Observou-se, então, o desenvolvimento de instituições segregadas de atendimento, incluindo o educacional.

2.1.2. O caminho da exclusão à inclusão e a politização da temática no cenário internacional

O percurso da exclusão à inclusão das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais relaciona-se com as características económicas, sociais e culturais de cada época (Silva, 2009). “Exclusão, segregação, integração e, nos tempos atuais, inclusão, marcam um percurso, ao qual estão subjacentes concepções e práticas...” (p. 1).

Tal como salienta Correia (1997), “todas as sociedades têm, ao longo dos tempos, recorrido a práticas reguladoras face ao “diferente” – e a criança com necessidades educativas especiais (NEE) não é exceção” (p. 13).

Se a deficiência era, no Egipto, sinónimo de benesses, logo, divinizada, em quase todo o mundo, por muitos séculos, as crianças e jovens consideradas diferentes foram desprezadas pela sociedade e, até, pelas próprias famílias, assumindo, assim, a História políticas extremas da exclusão de crianças, em sociedade (Silva, 2009).

A diferença sempre existiu, devido às várias deficiências (físicas, mentais, sensoriais, congénitas ou adquiridas) de alguns indivíduos e em relação às quais a sociedade foi desenvolvendo, numa fase inicial, estigmas que despertavam medos, superstições, frustrações, exclusões e separações (Rodrigues, 2010).

Assim, na antiguidade clássica, as crianças com deficiências físicas eram deixadas nas montanhas, perto de Esparta, sendo que em Roma, eram deitadas ao rio (Silva, 2009).

Já na Idade Média, se acreditava numa relação entre a demonologia e a deficiência, pelo que as pessoas eram perseguidas, julgadas e executadas, pois a Igreja considerava-as possuídas pelo diabo ou por espíritos maus e associadas a práticas de bruxaria e feitiçaria. Ainda, assim, foram nos tempos medievais que começaram as primeiras atitudes de caridade para com a deficiência, consubstanciada na piedade de alguns nobres e algumas ordens religiosas, que estiveram na origem da fundação de hospícios e albergues que acolheram deficientes e marginalizados (Silva, 2009). Mas, não se creia que havia muito de humanista nestas medidas, antes viam-se como necessárias à segurança da sociedade, pois o deficiente continuava a ser visto como ameaça para terceiros.

Assiste-se a uma mudança de visão, no século XVIII, com nomes como Locke e Rousseau, que vêm dar um cariz mais humanista e tolerante ao tratamento destes casos ditos diferentes. O mito do bom selvagem traz uma nova forma de ver a criança com deficiência (Correia, 1997).

Inicia, depois, a época da institucionalização especializada das pessoas deficientes. Criam-se escolas especiais para cegos e surdos no século XIX e só no final do mesmo século é que se inicia o atendimento a deficientes mentais em Instituições criadas para este fim. Neste período, como diz Correia (1997) assiste-se à “tentativa de recuperação ou remoldagem (física, fisiológica e psíquica), da criança diferente, com o objectivo de a ajustar à sociedade, num processo de socialização concebido para eliminar alguns dos seus atributos negativos, reais ou imaginários” (p. 13).

Os cientistas e médicos dedicavam-se ao estudo dos indivíduos considerados diferentes e denominados “deficientes”. Com esta segregação, a sociedade sente-se mais tranquila, podendo dar uma maior assistência às crianças com deficiência, ajudando-as e concedendo-lhes cuidados e atenção de forma isolada. Estas crianças, não podendo frequentar escolas regulares, eram segregadas e discriminadas. Pensavam que excluir estas pessoas da sociedade era a única solução para o problema, e esta exclusão indicava a política global que se baseava na separação e isolamento destas crianças deficientes. Os Centros construía-se longe da povoação, alegando que o campo propiciava uma vida mais saudável e alegre a estas pessoas, ficando desta forma o deficiente mais protegido, mas também mais segregado e excluído da sociedade. A era da industrialização teve consequências, aumentando e reforçando as práticas segregativas, devido a razões económicas e sócio-familiares (Rodrigues, 2010).

Com a segunda metade do século XIX, assiste-se a uma preocupação clínica e educativa em relação às crianças com deficiência.

A partir do artigo XXVI da Declaração dos Direitos Humanos de 1948, assiste-se a uma crescente evolução na mentalidade das sociedades contemporâneas, que passaram a conceber a educação como um “direito universal”. Tal evolução, ocorrida, principalmente, nas décadas de cinquenta e sessenta, baseou-se na premissa de que a educação é um direito de todos os seres humanos. Nessa direcção, começaram a

ocorrer diversas conferências a fim de discutir a ampliação desse direito. Bombain (1952), Cairo (1954), Lima (1956), Karashi (1960), Adis Abeba (1961), Santiago (1962) e Trípoli (1966) deliberaram metas para que todas as crianças em idade escolar estivessem matriculadas na escola primária até a década de oitenta e, para os países da América Latina, até à década de setenta, já que estes detinham, conforme relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância e a Adolescência (UNICEF), condições mais favoráveis para atingi-la (Pletsch, 2009). Nesse sentido, surgiu no cenário educacional internacional, na década de setenta, mais precisamente em 1978, o conhecido Relatório de Warnock, do qual surgiram novas concepções sobre as chamadas necessidades educativas especiais (NEE) e até então a pouco discutida, inclusão escolar. Uma das suas maiores contribuições assenta na perspectiva de se terem incluído as necessidades especiais no âmbito da educação em geral, preterindo-se a ideia de ser tratada, apenas, por especialistas, como no modelo clínico (Laplane, 2006).

O conceito de Necessidades Educativas Especiais passou a ser conhecido através do Relatório de Warnock (1978), sendo adotado e redefinido a partir da Declaração de Salamanca. Abrangia todas as crianças e jovens cujas necessidades envolviam deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Mais tarde, passou a abranger tanto as crianças em desvantagem como as com superdotação/altas habilidades, crianças de rua ou em situação de risco, que trabalham, de populações remotas ou nômades, crianças de minorias étnicas ou culturais, desfavorecidas ou marginais e, ainda, as que apresentam problemas de conduta ou de ordem emocional (Declaração de Salamanca, 1994).

A busca por alternativas pedagógicas para a inserção de todos os alunos, inclusive de pessoas com deficiências severas, de preferência, no sistema da rede regular de ensino, traduziu-se na proposta educacional de Integração, no final dos anos 80. Esta alternativa visava preparar alunos oriundos das classes de escolas especiais para serem integrados em classes regulares, recebendo, de acordo com as suas necessidades, atendimento paralelo em salas de recursos ou outras formas de especialização. As pessoas com deficiência podiam, então, a partir daquele momento, integrar-se na sociedade (Glat & Blanco, 2007). O advento de todas as conferências, convenções e similares permitiu, indubitavelmente, avanços políticos, atitudinais e filosóficos, todavia, o ponto fulcral para a elaboração das políticas de inclusão educacional em vigor é a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, promovida pelo governo espanhol e a UNESCO, com a participação de delegados de 87 países, de onde derivou a reputada Declaração de Salamanca (1994) (Pletsch, 2011), utilizada como referência internacional basilar na área, inclusive pela maioria de seus pesquisadores. Este documento acabou por ser responsável pela instituição do termo “inclusão escolar” (Pletsch, 2009).

No modelo de Integração, o aluno adapta-se à escola/ensino/sociedade. A sua matriz política, filosófica e científica confirma isso ao declarar: “o deficiente pode-se

integrar à sociedade” (Glat & Fernandes, 2005). Já no modelo de Inclusão, a escola/ensino/sociedade adaptam-se ao aluno. Cabe à escola adotar uma postura, onde estejam contempladas no seu projeto político-pedagógico, no currículo, na metodologia, na avaliação e nas estratégias de ensino, ações que favoreçam a inclusão social e práticas educativas diferenciadas que atendam a todos os alunos. É ela quem se capacita, se prepara, se organiza e se adapta, para dar respostas educativas adequadas às necessidades de todos (Glat & Blanco, 2007).

2.1.3. Educação Especial e Educação Inclusiva em Portugal: um breve percurso evolutivo histórico

Conforme faz notar Mesquita (2001),

A assistência às crianças deficientes tem preocupado grande parte dos países mais desenvolvidos, movimento a que Portugal não ficou alheio. A história da assistência às crianças deficientes em Portugal é recente, quando comparada com a da maioria dos outros sistemas educativos. O problema da criança deficiente é um problema social e económico de gravidade acentuada, que tem preocupado, há mais de um século, um grande número de países, nomeadamente, como se referiu, aqueles de maior desenvolvimento. Historicamente o atendimento às crianças deficientes passou por diferentes fases: da fase assistencial com carácter segregativo, cujo objectivo era o isolamento da sociedade e os cuidados prestados eram de carácter asilar ou hospitalar, evoluiu-se, progressivamente, para a fase educativa (p. 22).

Percebe-se das palavras da autora que, como em outros países, também em Portugal se viveram os primórdios da Educação Especial sob uma perspetiva assistencial e caritativa. Sendo, portanto, recente, a ótica dessa questão numa perspetiva educacional, a mesma constitui cenário inundado por transformações, inovações e alguns avanços. A educação de alunos com deficiências atingiu alvo maior de atenção, quando em 1941, foi criado um Curso para Professores de Educação Especial, em Lisboa, pelo Doutor António Aurélio da Costa Ferreira. Concomitantemente, foram implementadas, em algumas escolas, “classes especiais” que atendiam alunos com vários tipos de deficiência e dificuldades escolares e, tempos depois, nos anos 50 e 60, surgiram as primeiras associações e institutos, com o objetivo de darem atendimento escolar a diferentes tipos de dificuldades: surdez, paralisia cerebral, deficiência intelectual, etc. (Rodrigues & Nogueira, 2010).

A grande viragem em Portugal, no que diz respeito à Educação Especial, deu-se a partir da “Revolução dos Cravos” de 25 de abril de 1974. No enquadramento das grandes transformações políticas e sociais advindas desse processo, juntamente com a influência de documentos internacionais como a “Public Law 94-142”, nos EUA (1975) e o “Warnock Report”, no Reino Unido (1978), a educação como um todo e o objeto do nosso estudo em particular passaram por muitas reestruturações. Nesse sentido, desde 1969, algumas experiências pedagógicas de integração, especialmente com alunos cegos, já vinham a ser realizadas em Lisboa. A partir de então, mais

especificamente em 1974, um trabalho mais abrangente de integração de alunos com deficiência nas escolas regulares passou a ser desenvolvido. Uma política de Educação Integrada foi cunhada, ao longo dos anos setenta e oitenta, com a constituição das equipas de ensino especial integrado (mais tarde, equipas de Educação Especial integrada), com professores maioritariamente itinerantes, que prestavam apoio às crianças com deficiências e/ou necessidades educativas especiais que frequentavam as escolas regulares. Nessa direção, foram iniciadas algumas reformas legislativas, iniciando-se com a Constituição da República Portuguesa de 1976 (CRP/76), que passou a consagrar os direitos fundamentais à educação e à igualdade de oportunidades. No entanto, as dificuldades ainda emergiam e a insuficiência de oferta de vagas para os alunos com deficiência nas escolas regulares culminou, a partir de 1975, com o desenvolvimento de instituições organizadas como Cooperativas de Educação e Reabilitação (CERCIs), que buscavam dar respostas educativas, profissionalizantes e ocupacionais que a educação integrada não era capaz de fornecer (Rodrigues & Nogueira, 2010).

Alguns anos depois, em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo definiu a Educação Especial como modalidade do sistema geral da educação, passando a ser uma prestadora de apoio no ensino regular, conforme as necessidades de cada aluno. Em casos em que se verificasse ser necessária (de acordo com o tipo e grau de deficiência), poderia ocorrer a manutenção do ensino em instituições especializadas/segregadas. A referida legislação abarcava, a partir daquele momento, um conceito de “Escola para Todos”, baseando a definição de alunos com necessidades educativas especiais em critérios pedagógicos (Rodrigues & Nogueira, 2010). Já nos anos 90, a educação integrada generalizou-se na rede de educação regular, sendo finalmente definido e regulamentado pelo Decreto-Lei nº 319/91, o regime de ensino especial inserido na escola regular. Passavam a ser previstas a adaptação das condições do ensino-aprendizagem para os alunos com NEE inclusive com a maleabilidade de currículos, avaliações, frequência (Rodrigues, 2010), e/ou através dos Programas Educativos Individuais (PEI). Segundo Rodrigues e Nogueira (2010), “está implícito nesta legislação que a escola deve estar preparada para fornecer respostas adequadas à problemática do aluno de acordo com as suas características. Esta responsabilização da escola obriga a uma flexibilização do processo ensino-aprendizagem” (p. 99). Mais recentemente, o Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, moldou novas práticas para o domínio em questão, sendo considerado, inclusive, na altura, como a “nova lei de Educação Especial”, embora alguns pesquisadores (Correia, 2008; Rodrigues & Nogueira, 2010) a avaliassem como restritiva aos verdadeiros interesses dos alunos com NEE.

Tendo por bases dados estatísticos de 2008/09, existiam em Portugal 31.776 alunos com NEE e PEI (2,6%), de um total de 1.235.464, estando matriculados nas escolas especiais 2.392 alunos (0,2%). Desde 2005, a percentagem de estudantes nessas escolas caiu de 0,4% para 0,2%. Restavam os 2392 casos, que o Ministério da Educação esperava integrar na sua rede até 2013. No crescente desses dados,

chegando aos de 2010/11, o número de alunos em Educação Especial nas escolas/agrupamentos de escolas do ensino público apresenta um significativo crescimento anual, atingindo um valor próximo dos 70%. São números que alocam o país no grupo dos países europeus com maior índice de inclusão escolar de alunos com deficiência (Rodrigues & Nogueira, 2010).

Percebendo que o DL 3/2008 continuava a ser muito redutor numa escola que se quer para todos, surge, em 2018, o Decreto-Lei 54, que:

estabelece como uma das prioridades da ação governativa a aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social. Esta prioridade política vem concretizar o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social (p. 1).

Este novo decreto vem reforçar o direito de cada um dos alunos a uma educação consentânea com as suas potencialidades, expectativas e necessidades, num conjunto de respostas planeadas no âmbito de um projeto educativo que proporcione a todos a participação (Pereira, 2018).

O mesmo documento salienta como sendo a característica mais marcante do DL 54/2018 a descompartimentação da escola e do processo de ensino e de aprendizagem. Abandona uma conceção restrita de “medidas de apoio para alunos com necessidades educativas especiais” e assume uma visão mais ampla, implicando que se pense a escola como um todo, contemplando a multiplicidade das suas dimensões (Pereira, 2018).

Enunciam-se, abaixo, as principais mudanças em relação a anteriores diplomas (Pereira, 2018):

- Abandona os sistemas de categorização de alunos, incluindo a “categoria” necessidades educativas especiais;
- Abandona o modelo de legislação especial para alunos especiais;
- Estabelece um *continuum* de respostas para todos os alunos;
- Coloca enfoque nas respostas educativas e não em categorias de alunos;
- Perspetiva a mobilização, de forma complementar, sempre que necessário e adequado, de recursos de saúde, do emprego, da formação profissional e da segurança social (p. 12).

Pode acrescentar-se ao atual diploma um novo pressuposto – o de qualquer aluno poder, ao longo do seu percurso escolar, precisar de medidas de suporte à aprendizagem.

No Manual de Apoio à Prática (Pereira, 2018), podemos perceber as opções metodológicas inerentes ao mais recente Diploma Legal:

3. Opções metodológicas

O diploma enuncia um conjunto de princípios, práticas e condições de operacionalização da educação inclusiva que resultam de opções teóricas e metodológicas, designadamente a abordagem multinível e o desenho universal para a aprendizagem. Estas abordagens devem ser consideradas de forma integrada, articulada e flexível, constituindo-se como guias de apoio à ação das escolas na operacionalização do diploma ao nível da comunidade, da escola e da sala de aula. A abordagem multinível, entendida como um modelo compreensivo de ação, de âmbito educativo ao nível da escola, orienta-se para o sucesso de todos e de cada um dos alunos através da organização de um conjunto integrado de medidas de suporte à aprendizagem. O desenho universal para a aprendizagem apresenta-se como uma opção que responde à necessidade de organização de medidas universais orientadas para todos os alunos. Definindo-se como um modelo estruturante e orientador na construção de ambientes de aprendizagem acessíveis e efetivos para todos os alunos, constitui uma ferramenta essencial no planeamento e ação em sala de aula (p. 18).

O DL 54/2018 foi desenhado de acordo com a organização por níveis de intervenção, que variam em tipo, intensidade e frequência das intervenções, sendo determinados em função da resposta dos alunos à mesma.

Elencam-se, assim, os níveis apresentados no diploma legal (Pereira, 2018):

O nível 1, medidas universais, refere-se a práticas ou serviços disponibilizados com o objetivo de promover a aprendizagem e o sucesso de todos os alunos. Com efeito, não dependem da identificação de necessidades específicas de intervenção, sendo medidas generalizadas a todos os alunos. As avaliações do tipo rastreio/despiste estão por excelência associadas a este nível de intervenção, podendo ser realizadas no início e em vários momentos do ano letivo, com o objetivo de apoiar a definição de áreas prioritárias de intervenção para todos, bem como de identificar os alunos em risco que podem necessitar de avaliações e intervenções mais intensivas. As diferentes formas de recolha de informação sobre as aprendizagens dos alunos, nomeadamente as provas de aferição, podem também responder a estes objetivos.

O nível 2, medidas seletivas, inclui práticas ou serviços dirigidos a alunos em situação de risco acrescido de insucesso escolar ou que evidenciam

necessidades de suporte complementar, em função da resposta às intervenções de nível 1. Estas medidas podem consubstanciar-se, por exemplo, em intervenções implementadas em pequenos grupos e tendencialmente de curta duração.

O nível 3, medidas adicionais, refere-se a intervenções mais frequentes e intensivas, desenhadas à medida das necessidades e potencialidades de cada aluno, implementadas individualmente ou em grupos pequenos, e geralmente mais prolongadas. Este nível de intervenção, por vezes, requer a realização de avaliações especializadas (p. 20).

2.2. Escola da Ponte, um modelo de escola inclusiva

A educação inclusiva pressupõe a remoção de barreiras à aprendizagem, só possível quando se pensa em todos os alunos, de forma individual, enquanto seres autónomos, em processo de desenvolvimento.

Armstrong & Rodrigues (2014) salienta que “a educação inclusiva baseia-se na crença de que todos os membros da comunidade têm o direito de participar e aceder à educação de igual modo” (p. 13). A educação inclusiva, obriga, desta forma, a uma estruturação na vida social, curricular, pedagógica e cultural da comunidade educativa, alargando-se à transformação da organização física da escola.

A Escola da Ponte é, efetivamente, um modelo de escola inclusiva. Cada aluno define o seu ritmo de trabalho e aprendizagem, fazendo o que consegue e com o grau de autonomia que possui. Isto é extensível aos alunos com necessidades educativas especiais. Ser uma escola inclusiva determina uma reflexão sobre currículos e organização escolar, assim como um olhar diferente sobre o trabalho docente, reorganizando-se papéis de forma a poder atuar-se em ambiente inclusivo (Silva & Pacheco, 2011). Precisa-se, assim, mudar atitudes, valores e práticas pedagógicas.

A este propósito, Alves (2004) referiu:

Após a fase de iniciação, as crianças convivem e aprendem no mesmo espaço, sem consideração de faixa etária. (...) Já o mestre Agostinho da Silva dizia que “os grupos devem constituir-se à vontade dos alunos, para que haja coesão e entusiasmo pelo trabalho (...)” A educação das ditas crianças com necessidades educativas especiais constituía mais um problema dentro do problema. A colocação de crianças com necessidades específicas junto das ditas normais não era medida suficiente para se fazer o que recentemente se designa por inclusão. A inclusão não se processaria em abstrato, mas passaria por uma gestão diferente de um mesmo currículo, para que os alunos não interiorizassem incapacidades, para que não se vissem cada vez mais negativamente como alunos e depois como pessoas. Frequentemente, sob o rótulo e o estigma da diferença, priva-se a “criança diferente” (ainda que inconscientemente) de experiências que lhe permitiriam ganhar consciência de si, como ser social, com os outros (p. 67).

Assim, com esta consciência educativa e social, alterando o modelo de gestão, não educando para a cidadania, mas no sentido da cidadania, criaram a que Pacheco considera ter sido a primeira equipa de educação especial no país, na intenção de assegurar uma efetiva educação inclusiva. Aboliram testes e exames, em prol de uma avaliação formativa e sistémica, abrindo, assim, caminho a uma educação integral e inclusiva (Pacheco, 2019a).

De acordo com o mesmo autor, Pacheco (2019a):

A Ponte provou a possibilidade de uma escola onde todos aprendam e são felizes. Operou uma rutura com o velho e obsoleto modelo educacional, que, infelizmente, ainda prospera na maioria das escolas. Garantiu o direito à educação, que a maioria das escolas recusa. E numa escola da rede pública! (...) Entre os alunos que outras escolas rejeitavam e nós acolhíamos, encontramos jovens analfabetos, que tinham sido ensinados do modo que antes se ensinava. (...) Criámos uma equipa de educação especial, na intenção de assegurar uma efetiva educação inclusiva. Dispensamos inúteis provas e optamos por uma avaliação formativa, contínua e sistémica, com recurso à elaboração de portfólios de avaliação. Abrimos caminho para a inclusão integral, aquela que contempla o domínio intelectual, mas também o afetivo, o emocional, o ético, o estético (pp. 26-28).

A educação de alunos com necessidades educativas especiais, seguindo uma perspetiva inclusiva, passa por uma gestão diferente de um mesmo programa, para que os alunos não interiorizem incapacidades e possam ganhar consciência de si como ser social com os outros (Pacheco, 2004). Em cada grupo de trabalho há sempre um aluno especial. Assim, na Escola da Ponte, o aluno com necessidades educativas especiais ocupa o mesmo espaço que os demais.

O conceito de necessidades educativas especiais abrange todas as crianças, tanto as que estão em desvantagem de aprendizagem como as chamadas sobredotadas. Também aquelas que pertencem a minorias étnicas ou culturais assim como as que são desfavorecidas ou marginalizadas, bem como as que apresentam alterações comportamentais ou emocionais incluem-se no conceito de portador de necessidades educativas especiais (Correia, 2008). O princípio da Ponte é o de que todas as crianças devem aprender juntas, independentemente das dificuldades ou diferenças sentidas. Cabe à escola promover uma educação e práticas educativas apropriadas a cada uma destas crianças. Também o professor deve aprofundar conhecimentos de adaptações curriculares e na área da avaliação. A Escola da Ponte considera que todos são especiais, logo cada um recebe apoio personalizado e individualizado, com planos próprios e tempos próprios. Os professores (orientadores educativos) prestam o apoio necessário e adequado a cada aluno. Todos os professores são professores de todos os alunos (Silva, 2006).

A solidariedade, a participação, a realização pessoal, a autonomia social e cognitiva são as finalidades educativas, que são concretizadas através do respeito

pela diferença, reconhecimento individual através do estabelecimento de interacção de todos os envolvidos no projeto e igualdade de oportunidades educativas (Honaiser, 2016).

Conforme salienta Silva e Pacheco (2011)

O princípio fundamental da Escola da Ponte é o de que todos os alunos aprendem juntos, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. Providenciar uma educação apropriada aos indivíduos deve ser o conceito base sobre o qual todos os programas e serviços de Educação Inclusiva promovem (p. 44).

De igual modo, Alves (2004) realça que:

Tudo o que acontece na Ponte é, antes de mais nada, “educação na cidadania”. Quando as crianças pesquisam, investigam e aprendem em grupo e as “mais dotadas” se responsabilizam pelo acompanhamento e o apoio à aprendizagem das “menos dotadas” (...) Quando as crianças que julgam saber mais ou ser mais capazes sentem-se coletivamente estimuladas a oferecer ajuda, e quando as que julgam saber menos ou ser menos capazes não se sentem inibidas de pedir ajuda (...) Devemos à Ponte, entre muitas outras, a lição – educar na cidadania não é o mesmo que educar para a cidadania (p. 11).

Na Ponte, o Projeto Educativo da Escola da Ponte (s.d.) traduz de forma muito nítida o espírito inclusivo que se quer e se concretiza nesta escola,

como cada ser humano é único e irrepetível, a experiência de escolarização e o trajeto de desenvolvimento de cada aluno são também únicos e irrepetíveis. (...) 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 forma de aprendizagens sociais e cognitivas diversas. (...) 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 (pp. 2-6).

O pensamento da Ponte é de que todos os alunos são especiais, por isso, cada um recebe da escola o tipo de apoio de que precisa. Todos realizam, distribuídos por grupos heterogéneos, o mesmo tipo de atividades. Os professores (orientadores educativos) apoiam sem discriminar. Assim, consegue-se a melhoria da vida do aluno com necessidade educacional especial, aliando a relação educativa ao processo de desenvolvimento humano (Silva & Pacheco, 2011).

E a verdade é que no final do seu percurso académico, os resultados obtidos pelos alunos da Escola da Ponte, nos exames nacionais, provam mais e melhores aprendizagens.

Estes resultados são mais admiráveis pelo facto da Ponte acolher elevado número de crianças consideradas com necessidades educativas especiais rejeitadas por outras escolas. A maioria do corpo discente é proveniente de instituições de inserção social, enquadrados em diagnósticos psiquiátricos e psicológicos; há, também, órfãos e deficientes comumente estigmatizados e marginalizados.

A este respeito, importa transcrever uma breve história narrada pelo fundador da Escola da Ponte (Pacheco, 2019c):

Todos têm vocações para o seu projecto de vida. Posso dar-lhe um exemplo: ele chama-se André e tem síndrome de Down. Quando foi para a minha escola, já vinha de duas escolas com um relatório de psicologia que dizia que o aluno não ia aprender a ler nem a escrever. Já muitas tentativas tinham sido feitas. Não lhe perguntei o que queria aprender, perguntei-lhe o que queria ser. Respondeu que queria ser guarda-redes. Fiz um projecto de vida com ele, onde aprendeu a ler, a escrever e a contar. Fez um curso profissional e se for à internet e escrever no Google “final do campeonato europeu de futebol de salão Portugal-Itália, o guarda-redes é o André. É um ser realizado socialmente (p. 6).

Quando nos referimos à inclusão, presumimos que deve ser a escola a adaptar-se às necessidades dos alunos e não os alunos a adaptarem-se ao modelo da escola (Silva & Pacheco, 2011). Foi com base nesta premissa que a Ponte reinventou a escola, contribuindo para uma aprendizagem feliz e efetiva de todos os seus alunos.

Conforme salienta Alves (2004) “a Ponte é a escola com que sempre sonhara, sem imaginar que pudesse existir” (p.9). Talvez a razão destas palavras se prendam com o que o autor presenciou, *in loco*, traduzido nas seguintes palavras (Alves, 2004):

Era uma sala enorme, enorme mesmo, sem divisões, cheia de mesinhas baixas, próprias para as crianças. As crianças trabalhavam nos seus projectos, cada uma de uma forma. Moviam-se algumas pela sala, na maior ordem, tranquilidade. Ninguém corria. (...) Notei, entre as crianças, algumas com Síndrome de Down, que também trabalhavam. As professoras estavam sentadas com as crianças em algumas mesas, e se moviam quando necessário, Nenhum pedido de silêncio. Não era necessário. (...) Ando um pouco mais e encontro outra menina com síndrome de Down trabalhando com outras, numa mesinha. Ela trabalha de forma concertada. Sua presença é uma presença igual à de todas as demais crianças: alguém que não sabe muitas coisas, que pode aprender muitas coisas. Acima de tudo ela aprende que tem um lugar importante na vida (pp. 29-31).

A organização da Ponte inspira uma filosofia inclusiva e cooperativa, que se traduz na máxima de que todos precisamos de aprender e todos podemos aprender uns com os outros.

O pronome “todos”, na Escola da Ponte, adota uma aceção totalmente humanista, social e inclusiva, que se percebe nas palavras de Alves (2004), quando afirma:

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 e é para ser ouvida. E quem diz a voz diz o mais. (...) Por isso é que na Escola da Ponte não faz sentido falar de problemas de indisciplina, porque todos apoiam todos, todos acarinhos todos, todos ajudam todos, todos são, afectivamente, cúmplices de todos, todos são, solidariamente, responsáveis por todos. E, não menos significativo, todos sabem o nome de todos, ou seja, todos procuram reconhecer e respeitar a identidade de todos... (p. 9).

Conforme nos relata o mesmo autor, a Ponte consubstancia em si uma lição social, no sentido que todos partilham de um mesmo mundo, onde a entreatuda faz parte do dia-a-dia da escola. A competição não existe. Há cooperação. Os saberes que se querem atingidos não seguem programas, mas sim ritmos de vida, de aprendizagem. E é neste espírito que os jovens vão aprendendo as regras de convivência democrática, sem que elas constem de um programa (Alves, 2004). Afinal, já Paulo Freire proclamava que não há saberes mais ou saberes menos, mas sim saberes diferentes, numa perspetiva totalmente inclusiva.

Pensamos que podemos corroborar das palavras de José Pacheco, quando salienta que a Escola da Ponte é a prova de que é possível outra forma de fazer educação, ligando a excelência académica à inclusão social (Pacheco, 2021a).

Capítulo III - Processo Metodológico

3. Processo Metodológico

3.1. Objeto do Estudo

O objeto do presente estudo é o de desenvolver e analisar o contributo das práticas pedagógicas da Escola da Ponte na educação de alunos com medidas de suporte à aprendizagem e inclusão.

A pesquisa desenvolveu-se sobre o estudo institucional e pedagógico da Escola da Ponte, mais rigorosamente a Escola Básica da Ponte ou Integrada de Aves/São Tomé de Negrelos, situada em São Tomé de Negrelos, concelho de Santo Tirso. Trata-se de uma instituição escolar pública que comporta alunos com idades entre os cinco e dezassete anos.

A maior parte dos sujeitos provém de instituições que acolhem pessoas com vulnerabilidade social, bem como sujeitos que enquadram desvios psiquiátricos e psicológicos (...) ainda conta com alunos órfãos e deficientes, alvo de preconceitos e marginalização (Guarda & Oliveira, 2007).

Para a realização do estudo, procedeu-se a uma escolha intencional de especialistas em educação inclusiva, que foram inquiridos, através de entrevistas, enquanto referentes interpretativos do contributo desta escola para uma boa prática da inclusão.

3.2. Contributos do estudo para a educação inclusiva

Emerge do estudo a valorização do conceito de inclusão e a importância que as práticas pedagógicas têm no semear de uma educação verdadeiramente inclusiva. Estamos certos da necessidade de inovar as práticas pedagógicas, enquanto transformadoras e estimuladoras do desenvolvimento holístico dos alunos, em especial, dos abrangidos pelas medidas de suporte à aprendizagem e inclusão.

Confiamos que, trilhando os caminhos tortuosos que até agora têm confinado à escola inclusiva, tornando-os em caminhos fáceis e agradáveis, possamos desenvolver este *handicap* e chegar a todos. Compete aos educadores, pais e qualquer agente educativo a inovação de estratégias para o desenvolvimento integral dos alunos – sem medos, estigmas ou dogmas. Na escola, que é um verdadeiro canteiro pedagógico, muitas são, ainda e infelizmente, as pétalas de plástico.

Por isso mesmo, urge, cada vez mais, estudar, investigar e avaliar as boas práticas pedagógicas, no sentido de replicarmos bons exemplos para as demais. Ainda que possa não ser possível a generalização, fica o conhecimento de uma escola-exemplo, fica a energia que bebemos do estudo e investigação. Não podemos é parar as escolas no tempo. Precisamos estudar fórmulas que resultem na valorização do aluno e, conseqüentemente, na sua formação e qualificação, enquanto ser autónomo e transformador da sociedade. A Escola da Ponte afigura-se como uma escola de referência, em Portugal e no mundo, de uma escola que se quer de todos e para todos, onde coexiste a semelhança e a diferença numa verdadeira convivência e partilha de

saberes e experiências. Torna-se, assim, relevante a realização do estudo sobre a Escola da Ponte, partindo do pressuposto que se trata de uma instituição que há já mais de quatro décadas desenvolve um projeto humanista, com vista a uma pedagogia de inclusão.

3.3. Questões de partida e objetivos do estudo

“Qual será o tema da nossa investigação?” Esta questão é atribuída a Bogdan e Bicklen (1994) que sugere esta linha de orientação a quem se lança num trabalho de pesquisa. Nesse tipo de projetos, o investigador procura saber qual o problema ou questões que quer abordar, trabalhar e investigar.

Assim, a questão de partida, neste estudo, foi definida do seguinte modo:

As práticas educativas da Escola da Ponte poderão contribuir para uma generalização das práticas na educação de alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, noutras escolas da rede escolar?

Esta questão baseia-se na importância de práticas educativas para a promoção de uma escola que se quer inclusiva.

Da questão de partida, decorrem questões que orientam a realização deste estudo:

1. Como surgiu, à margem do quadro normativo da época, um projeto educativo como a Escola da Ponte?
2. Que práticas pedagógicas desenvolve a Escola da Ponte, no sentido de fomentar uma política educativa inclusiva?
3. A organização institucional da Escola da Ponte permite promover a educação de alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão?

Em consequência das questões definidas anteriormente, podemos enunciar os objetivos que determinam a finalidade desta pesquisa:

- . Conhecer o projeto educativo da Escola da Ponte;
- . Analisar a diferenciação pedagógica na Escola da Ponte;
- . Identificar como as práticas pedagógicas utilizadas na Escola da Ponte promovem uma pedagogia inclusiva.

3.4. Procedimentos Metodológicos:

Qualquer pesquisa resulta num processo pelo qual se adquire um novo conhecimento sobre nós ou sobre o mundo em que vivemos.

Para Pádua (2007):

A pesquisa que visa a solução de problemas, concretiza-se através da investigação e da inquirição da realidade e é uma atividade que permite, quando utilizada no âmbito da ciência, construir um conhecimento, ou um

conjunto de conhecimentos, que nos auxilia na compreensão de uma determinada realidade e orienta as nossas ações (p. 29).

Realizar pesquisa é essencial, pois é por meio dela que o investigador desvenda o desconhecido ou se aprofunda em assuntos já existentes, contribuindo para o progresso da humanidade (Vilela & Manzini, 2009).

Pretende-se, por essa via, adquirir um novo conhecimento sobre nós próprios ou sobre o mundo em que vivemos. Assim, toda a pesquisa tem o objetivo de elaborar conhecimentos que possibilitem compreender e transformar a realidade (Pádua, 2007). De acordo com esta autora, quando se trata de uma pesquisa académica, a investigação é entendida como o domínio de um conjunto de procedimentos e técnicas, denominado de metodologia. A metodologia é a explicação minuciosa, precisa e rigorosa do caminho desenvolvido em qualquer trabalho de pesquisa, que inclui a descrição do tipo de pesquisa adotado, os instrumentos utilizados para a recolha de dados, assim como as ferramentas metodológicas para a análise de dados, quer se trate de análise qualitativa, quer quantitativa.

Em suma, a metodologia científica é um conjunto de técnicas e processos utilizados pela ciência para formular e resolver problemas de aquisição objetiva do conhecimento de maneira sistemática (Jung, 2003).

Atualmente, no desenvolvimento de uma pesquisa, a maior parte das ciências recorre a vários métodos ou técnicas, de acordo com a sua metodologia de base.

Assim sendo, entendemos enquadrar o nosso trabalho de investigação nas seguintes tipologias de pesquisa: descritiva e qualitativa, por nos parecerem as mais adequadas à natureza do estudo, que se configura, também, como um Estudo de Caso.

De acordo com as palavras de Andrade (2002), os estudos de natureza descritiva preocupam-se em observar, registar, analisar, classificar e interpretar factos e fenómenos físicos e sociais do mundo. Neste género de pesquisa, o investigador não interfere nos fenómenos estudados, não os manipulando.

O objetivo da pesquisa descritiva consiste em descrever as características de um determinado fenómeno ou de uma população, ou a existência de relações entre variáveis (Gil, 1999).

Optou-se, então, pela investigação descritiva por este estudo ter o propósito de descrever as características de um fenómeno e procurar identificar a sua natureza, a partir da inquirição, análise, registo e interpretação de dados.

Elegemos, também, a investigação qualitativa, dado que existe uma preocupação em observar, descrever, interpretar e apreciar o meio e o fenómeno. Aqui, a investigação qualitativa assume importância na medida em que possibilita a recolha de dados, permitindo assimilar os dados recolhidos dentro do contexto em que ocorrem.

O investigador qualitativo procura encontrar respostas para os problemas socioeducativos e, para tal, utiliza técnicas que possibilitem a descrição dos factos, procurando ao longo do processo garantir a objetividade e o rigor. Parece-nos, pois, ser a que melhor se adequa aos objetivos deste estudo, permitindo perceber a riqueza de uma realidade nascida há 40 anos, cheia de avanços e recuos, sucessos e insucessos, sonhos e utopia que se fez realizável. Resumindo, esta metodologia será a que melhor nos dará as respostas essencialmente descritivas e dificilmente quantificáveis.

De acordo com Sá e Costa (2021):

A investigação qualitativa está progressivamente mais implantada no contexto científico atual. Já longe das guerras dos paradigmas binários de investigação, que passaram pelo consenso dos métodos mistos, está agora amplamente difundida como stand alone, pelo melhor e pelo pior. Pelo pior, porque se faz muita investigação que se apelida de qualitativa, com métodos duvidosos e ainda revestida de muita opacidade, quando se procura, pelo contrário, a transparência e o detalhe do processo (p.9).

As ações podem ser melhor compreendidas quando relacionadas com o seu ambiente natural de ocorrência, estando assim, o investigador qualitativo mais preocupado com o processo do que com os produtos, ou resultados, no estudo dos fenómenos, uma vez que o seu interesse central reside no saber como os indivíduos atribuem significados às experiências (Bogdan & Biklen, 1994).

Este estudo enquadra-se, ainda, no que a investigação convencionou por designar como um estudo de caso, ao pretender conhecer de forma bem delimitada as práticas pedagógicas numa escola de ambiente inclusivo, ou seja, contém uma forte validade interna, uma mais fraca validade externa, dificultando a generalização dos resultados.

O Estudo de Caso como ferramenta de investigação científica é utilizado para compreender processos na complexidade social nas quais estes se manifestam: seja em situações problemáticas, para análise dos obstáculos, seja em situações bem-sucedidas, para avaliação de modelos exemplares (Yin, 2001).

Um estudo caso visa, ainda, conhecer uma entidade bem definida como uma pessoa, uma instituição, um curso, uma disciplina, um sistema educativo, procurando descobrir o que nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse (Ponte, 2006).

3.5. Instrumentos para a recolha de dados:

Bogdan (1994) refere que “Os dados incluem materiais que os investigadores registam, como as transcrições de entrevistas (...) os dados são as provas e as pistas (...) servem de factos inegáveis que protegem a escrita que possa ser feita de uma especulação não fundamentada” (p.149).

Para poder dar resposta à questão de partida, realizou-se um trabalho de revisão da literatura disponível, da construção de instrumentos de recolha de dados, da análise de conteúdo, descrição e interpretação dos dados.

Na pesquisa bibliográfica, o investigador procedeu a um levantamento de todo o conteúdo já publicado e que tivesse relação com a problemática em foco. Esta pesquisa bibliográfica foi dividida em conceito restrito e conceito amplo. No conceito restrito, o pesquisador fez a seleção de documentos que estavam profundamente relacionados com o tema da sua pesquisa (Macedo, 1994).

A recolha de dados documentais é um processo importante para melhor completar outras análises realizadas no decorrer da investigação (Bell, 1997).

Na verdade, a informação documental é uma inestimável fonte de informação, uma vez que se apresenta ao investigador como uma forma de estudo direta. No presente estudo, a análise documental ocupou um papel de relevância, uma vez que a Escola da Ponte tem sido objeto de estudo de vários investigadores e especialistas. Conseguiu-se, assim, acesso a um acervo bastante grande de informação.

Para De Ketele et al. (1999), a recolha de informações

(...) pode, desde já, ser definida como o processo organizado posto em prática para obter informações junto de múltiplas fontes, com o fim de passar de um nível de conhecimento para outro nível de conhecimento ou de representação de uma dada situação, no quadro de uma acção deliberada, cujos objectivos foram claramente definidos e que dá garantias de validade suficientes (p. 17).

Não obstante esta análise documental, foi fundamental a observação *in loco*, ou seja, obter a perceção dos contextos, dos espaços em que se desenvolve este projeto de inovação pedagógica. Apesar de ter sido uma visita fugaz à instituição em estudo, foi importante, pois sentiu-se a forma como se pensam as práticas e como se pensa a escola. Tal como esclarece De Ketele et al. (1999), “a observação situa-se, essencialmente, no presente” (p. 25), oferecendo ao investigador um sentir único da realidade que se pretende investigar.

Acresce a utilização do inquérito, através de entrevistas semi-estruturadas, e com a indução de algumas questões abertas. Esta opção prende-se com o interesse de uma visão holística da realidade a investigar. É privilegiada a entrevista semi-estruturada para que, apesar do guião elaborado, os entrevistados tenham liberdade para desenvolver as situações na direcção que considerem adequadas. Assim, pareceu-nos ser a metodologia mais adequada, por possibilitar ao sujeito entrevistado exprimir as suas experiências e opiniões.

O inquérito por entrevista é especialmente útil como estratégia de recolha de dados em estudos de carácter interpretativo, essencialmente, devido ao grau de interação que permite que seja estabelecido entre o investigador e o entrevistado (Morgado, 2013).

Na verdade, o inquérito por entrevista é, muitas vezes, associado a estudos de carácter interpretativo e a planos de investigação de natureza qualitativa na recolha e análise de dados ou informações, dado o carácter descritivo e pormenorizado dos mesmos (Sá & Costa, 2021).

O inquérito por entrevista cumpre, pois, desenhos de investigação de natureza qualitativa devendo, como tal, ser realizado junto de sujeitos cuidadosamente selecionados, em função de critérios bem definidos, à partida. Isto é, a partir de amostras intencionais e não probabilísticas (Carmo & Ferreira 2008).

Conforme refere Guerra (2006):

De facto, as características da análise qualitativa não facilitam uma definição a priori do universo em análise, porque, em primeiro lugar, a pesquisa qualitativa é muito maleável, o objeto evolui, a amostra pode alterar-se ao longo do percurso; e, por outro lado, é difícil (se não mesmo impossível) definir uma amostra sem fazer referência ao processo de construção do objeto; assim, é quase impossível definir uma amostra para as análises qualitativas, dada a diversidade de objetos e métodos (p. 43).

O objetivo principal da entrevista consiste, então, em fornecer ao investigador informação detalhada e profunda sobre determinadas perceções ou representações em relação a um dado tópico ou realidade social, de forma a contribuir para a compreensão de conceções, sentidos e significados que os sujeitos possam atribuir às suas ações (Morgado, 2013). Alguns autores indicam que esta recolha de dados em investigação possibilita a obtenção de informação mais detalhada e profunda – dificilmente conseguida por meio de um questionário, devido ao carácter flexível e reversível dos processos de condução e formulação de questões (Carmo & Ferreira, 2008; Morgado, 2013). Além disso, o inquérito por entrevista pode fornecer informações novas e/ou inesperadas, que impliquem uma reconceptualização dos objetivos em estudo. Este aspeto afigura-se particularmente determinante na exploração de tópicos com os quais o investigador ainda não está suficientemente familiarizado ou escasseia de investigação prévia (Coutinho, 2011).

No estudo em curso, optou-se, como já se referiu, por entrevistas semiestruturadas (Bogdan & Biklen, 1994) ou semidiretivas (Quivy & Campenhoudt, 1998), para que, apesar do guião elaborado (Anexo A) pelo entrevistador, o entrevistado pudesse explorar, de forma flexível e aprofundada, aspetos que considerasse pertinentes.

No que concerne ao guião da entrevista, este instrumento contém questões numa perspetiva lógica e sequenciada a colocar ao inquirido sobre a realidade a estudar. Assim, o guião da entrevista foi elaborado com base nos objetivos e nas questões de investigação, anteriormente definidas, bem como na revisão da literatura. Os objetivos do guião da entrevista são coincidentes com os objetivos específicos do estudo, assim como com as questões de investigação (Anexo A).

Conforme esclarece Guerra (2006) “a questão mais importante na construção do guião é a clarificação dos objectivos e dimensões da análise que a entrevista comporta. (...) O guião deve ser construído em função dos objetivos que decorrem da problematização” (p. 53).

Depois de elaborado o guião, procedeu-se à sua validação, no sentido do garante da boa compreensão das questões.

Nesse sentido, as entrevistas foram, paralelamente ao guião de entrevista, validadas por peritos na área.

Conforme já referido, o inquérito por entrevista surge associado a desenhos de investigação de natureza qualitativa, devendo ser realizado junto de sujeitos cuidadosamente selecionados, em função de critérios bem definidos, à partida. O critério da seleção dos entrevistados foi minuciosamente tido em conta. Desta forma, os entrevistados resultaram de uma escolha intencional e não probabilística, uns pelo reconhecimento no mundo académico e na educação inclusiva, outros pelo trabalho de investigação efetuado à instituição em estudo, outros, ainda, por serem sujeitos ativos no processo de construção e desenvolvimento da Escola da Ponte. cremos, salvo melhor opinião, que o perfil dos selecionados para entrevista corresponde ao modelo pretendido para atingir os pressupostos do estudo.

As entrevistas foram concebidas tendo em vista dois objetivos distintos: por um lado, entrevistar os sujeitos relevantes, para obter testemunhos que validem as informações aclaradas pela leitura das fontes documentais e pela observação direta; por outro lado, para se obter relatos de situações vividas, das suas ideias e projetos.

As entrevistas foram realizadas de forma individual, via zoom, pelo contexto pandémico que se vivia, oferecendo, assim, aos entrevistados um ambiente descontraído, proporcionando uma atmosfera de tranquilidade, motivando um discurso solto, franco e livre de constrangimentos, facilitando uma verbalização fluida e descomplicada. Antes, tinham sido efetuados alguns contactos prévios, onde foram explicados, minuciosamente, os objetivos da entrevista e o tema do estudo.

Conforme observa Guerra (2006):

Todos os autores defendem que, numa metodologia indutiva, a verbalização franca por parte do entrevistado (considerado o informador privilegiado) é fundamental e, quanto menor for a intervenção do entrevistador, maior será a riqueza do material recolhido, dado que a lógica e a racionalidade do informante emergirá mais intacta e menos influenciada pelas perguntas (...) Assim, explicar com clareza o objectivo da entrevista e os seus temas é indispensável, porque permite estabelecer essa relação de parceria que gera a possibilidade de “reflexividade” nos dois elementos desta interação (p. 51).

Procedeu-se à gravação vídeo e áudio, para posterior tratamento, depois de obtida a respetiva autorização por parte dos entrevistados.

Guerra (2006) refere que:

A transcrição da entrevista é aconselhável, mas, dado o tempo disponível, sugere-se que seja feita apenas no caso das entrevistas em profundidade, quando o material é tratado diretamente. Nas outras situações, constroem-se sinopses das entrevistas, que contêm a informação essencial da entrevista e são fiéis, inclusive, na linguagem, ao que disseram os entrevistados (p. 59).

Segundo a mesma autora, as sinopses têm como objetivos centrais:

1. Reduzir o montante de material a trabalhar, identificando o corpus central da entrevista;
2. Permitir o conhecimento da totalidade do discurso, mas também das suas diversas componentes;
3. Facilitar a comparação longitudinal das entrevistas;
4. Ter a perceção da saturação das entrevistas (p. 73).

Vista a perspetiva desta especialista em análise de conteúdo e por nos parecer apropriado ao estudo e às nossas limitações temporais, decidiu-se fazer a sinopse das entrevistas, numa grelha de análise de conteúdo (Anexo B).

Através das entrevistas e da análise documental puderam atingir-se os objetivos do estudo, uma vez que permitiram aprofundar a recolha dos dados e o registo da multiplicidade de olhares sobre uma mesma realidade – Escola da Ponte.

3.5.1. Seleção e caracterização dos entrevistados

De acordo com os objetivos do estudo, foram realizadas as referidas entrevistas semiestruturadas, visto oferecerem uma maior flexibilidade, onde o entrevistador pode abordar uma maior globalidade de assuntos (Bodgan & Biklen, 1994).

A amostra foi intencional, com vista ao cumprimento dos objetivos do estudo.

Guerra (2006) refere que:

Face à questão de saber quem entrevistar e considerando que não se trata de interrogar indivíduos cujas respostas serão somadas, mas informadores susceptíveis de comunicar as suas percepções da realidade através da experiência vivida, não se procura nem a representatividade estatística, nem as regularidades, mas antes a representatividade social e a diversidade dos fenómenos. Será útil ter um bom interlocutor, isto é, alguém capaz de verbalizar as suas condições de vida. (...) A disponibilidade do entrevistado e a sua capacidade de verbalização são critérios considerados importantes (p. 48).

Neste sentido, foram escolhidos especialistas na área em estudo, investigadores e sujeitos que estudaram, experienciaram ou foram agentes ativos no projeto da Ponte.

No que diz respeito à decisão sobre o número de entrevistados, a mesma autora, Guerra (2006) menciona que depende “1. Do estágio do conhecimento do objecto; 2. Do estatuto da pesquisa (exploratória, analítica, etc...); 3. Do tipo de definição do universo em análise; 4. Dos recursos disponíveis para o investigador (p. 48).

Decidiu-se, assim, entrevistar 4 especialistas/investigadores que, agora, se apresentam:

1. José Pacheco

É educador, pedagogo, especialista em alfabetização, leitura e escrita e mestre em Ciências da Educação, pela Universidade do Porto. É o fundador da Escola da Ponte, onde coordenou o projeto “Fazer a Ponte” durante cerca de trinta anos, entre 1976 e 2004.

2. Joaquim Colôa

Doutorado em Ciências da Educação, especializado em Avaliação em Educação e mestre em Educação Especial, pós-graduado em Psicomotricidade. É colaborador em diversas Instituições de Ensino Superior como docente em cursos de especialização e mestrados. Neste âmbito, tem orientado e coorientado diversas monografias e dissertações de mestrado, designadamente na área da inclusão.

3. José Morgado

Doutorado em Estudos da Criança. Professor no Departamento de Psicologia da Educação do ISPA. Colaborador e consultor regular de Programas de Formação de Professores e de Projetos de Investigação e Intervenção. Colaborador em Programas de Orientação Educativa para Pais. Autor de diversas publicações nas áreas da qualidade e educação inclusiva.

4. Cláudia Rosa

Professora de nacionalidade brasileira, Doutora e Mestre em Educação. Especialista em Psicopedagogia. Coordenadora Pedagógica do projeto “Esquina do Conhecimento”, da Escola Estadual Dr. Manoel Dantas. Ex-secretária de Educação do Estado do Rio Grande do Norte. Autora do livro “Aprender com a Escola da Ponte: repensar a educação”.

3.6. Apresentação e análise dos dados

De acordo com Afonso (2006):

A recolha de dados constitui apenas a fase inicial do trabalho empírico. A efectiva concretização da finalidade da pesquisa (a produção do

conhecimento científico) decorre com a organização e o tratamento desses dados, tarefas mais exigentes e complexas que a recolha de informação (p. 111).

Os dados recolhidos em entrevista foram tratados através da análise de conteúdo. Foi elaborada uma grelha de análise de conteúdo, com a sinopse da informação recolhida aquando das entrevistas e que vai anexa ao *corpus* do estudo (anexo B).

A técnica da análise de conteúdo é descrita como objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação (Berelson, 1952).

O objeto da análise de conteúdo é inferir a respeito das mensagens, que obedeceram a um processo de sistematização.

De acordo com Bardin (2004), “a divisão das componentes das mensagens analisadas em rubricas ou categorias não é uma etapa obrigatória de toda e qualquer análise de conteúdo. A maioria dos procedimentos de análise organiza-se, no entanto, em redor de um processo de categorização” (p. 111).

De acordo com a mesma autora,

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, que reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo), sob um título genérico, agrupamento feito em razão dos caracteres comuns destes elementos. O critério de categorização pode ser semântico (...), sintático (...) lexical (...) e expressivo (...) (p. 112).

Em verdade, neste estudo, recorreu-se a esta técnica, a fim de analisar os dados inferidos das entrevistas, com o objetivo de sistematizar e explicitar a sua informação, e, posteriormente, elaborar categorias para a construção e interpretação dos dados. Pretendeu-se identificar unidades de conteúdo que estivessem relacionadas com os objetivos da pesquisa e agrupá-las em categorias que correspondessem, igualmente, aos objetivos do estudo. O resultado foi uma grelha de análise de conteúdo (Anexo B), que teve como base o guião da entrevista, designadamente, as questões colocadas aos entrevistados para, posteriormente, e numa segunda fase, ter como base as respostas dos entrevistados.

Assim, resultaram seis categorias, que se apresentam na tabela 4:

Tabela 4 - Categorias

Fonte: Elaborado pelo autor

Categorias	
1.	A origem da Escola da Ponte
2.	O projeto educativo da Ponte
3.	Dificuldades na generalização do projeto da Escola da Ponte

Categorias
4. Movimentos pedagógicos inerentes ao projeto da Escola da Ponte
5. Práticas pedagógicas promotoras de uma escola inclusiva
6. Organização institucional para a promoção de uma escola inclusiva

Procederemos, então, à apresentação, análise e discussão dos dados, que serão ordenados de acordo com as categorias selecionadas.

3.6.1. Categoria I - A origem da Escola da Ponte

No que diz respeito à primeira categoria - a origem da Escola da Ponte - as opiniões, obtidas através das entrevistas, são consentâneas, quando se relaciona a origem do projeto da Escola, conforme ficou conhecido até aos dias de hoje, com a fase pós 25 de abril, depois de uma *“herança de legislação fascista”*, conforme refere **José Pacheco**. **Joaquim Colôa** caracteriza a origem da Escola da Ponte como um projeto muito interessante, pós 25 de abril, coincidente com *“movimentos libertários, com todas as manifestações revolucionárias, com toda a abertura das escolas e da própria formação de professores”*. Não há dúvida, de acordo com **José Morgado**, que *“as circunstâncias históricas em que emerge a experiência da Escola da Ponte fazem com que não seja por acaso que o projeto surge nessa altura.”* Ele afirma mesmo que *“provavelmente, se fosse nos anos 60, o espírito que está por trás da Ponte poderia existir (na verdade, o projeto Ponte foi um comungar de perspetivas que no fundo são de finais dos anos 50, início dos anos 60), mas não sei se seria tão fácil implementar uma coisa tão diferente.”* A verdade é que, de acordo com este especialista, *“as circunstâncias nos pós 74 eram mais amigáveis para quem quisesse fazer diferente”*. Também **Cláudia Rosa** afirma que *“o projeto da Escola da Ponte nasceu com o espírito da Revolução dos Cravos”*.

Pode-se intuir das afirmações dos entrevistados que houve uma manifesta vontade de mudança, quer motivada pela perceção que a forma de pensar a Escola não era a correta - *“Desde a primeira hora, compreendeu-se que ao dar aula, não ensinávamos; não se cumpria o direito à educação para todos”* (**José Pacheco**) - quer pela motivação de um líder em fazer diferente - *“O projeto Fazer a Ponte foi um projeto de resistência pedagógica, que partiu da motivação, das inquietações e do desejo de transformação de um professor, José Pacheco, que aos poucos conseguiu convencer outros colegas que aí trabalhavam”* (**Cláudia Rosa**). De acordo, ainda, com **Cláudia Rosa**, *“o processo nasceu desta forma: com motivação e espírito de resistência. Em pouco tempo estava toda a escola a trabalhar de acordo com uma rutura de paradigma, com uma nova forma de ver a escola e pensar a educação.”* A especialista não tem qualquer dúvida ao afirmar que *“a forte liderança de José Pacheco foi determinante para a origem da Ponte”*.

Por sua vez, o **fundador da Escola da Ponte** revela que a origem do projeto foi mesmo uma posição ética, no sentido *“em que era preciso ensinar a todos”*, e tal não acontecia. Acrescenta, ainda, que a legislação sempre preconizou a educação para

todos, como tal era necessário agir e quebrar formas de estar, no sentido de garantir este direito aos jovens. Houve uma forte tomada de consciência de um grupo que percebeu a necessidade de mudar práticas e mentalidades – *“Percebemos que não há problemas de aprendizagem; há problemas de ensinagem”* (**José Pacheco**). A implementação de uma forma diferente de viver a Escola foi fragosa e contou com a colaboração de um conjunto de pessoas que se uniu na procura de novas soluções para a educação. **José Pacheco** transmite-nos essa mesma ideia, quando profere que *“A Escola da Ponte começou comigo e cinco pais: primeiro com três, depois uma mãe professora que foi a primeira presidente da associação de pais, depois mais um pai...e a partir dessa altura foi uma avalanche. Entretanto, vieram duas professoras, que passaram a pertencer à direção da escola.”*

Das entrevistas subjaz, ainda, a ideia de antecipação da Ponte face à lei, face às práticas que se tornariam populares, face ao novo paradigma da educação, ainda que de acordo com as palavras de **José Pacheco** *“apesar da Escola da Ponte ter sido a primeira a mudar para o paradigma da aprendizagem, já estava muito atrasada, face a muitos países da Europa”*. Mas, falando de Portugal, o grupo que idealizou e fomentou o projeto *Fazer a Ponte* foi visionário, na medida em que, segundo **José Pacheco**, *“Pensámos o Projeto da Ponte 10 anos antes da Lei de Bases, em 1986”*, sendo que *“em 1982, começámos a trabalhar em regime de área aberta: sem portas e paredes.”*

Não obstante a consciência de uma mudança premente, o processo nem sempre contou com o apoio desejável da tutela. **Joaquim Colôa** afirma mesmo que *“houve um período conturbado em que o Ministério da Educação, formalmente, não queria que a Ponte continuasse tal como era. Sofreu muitas críticas, até mesmo dentro do Ministério, tendo havido relutância quanto ao reconhecimento da Escola da Ponte”*. Por outro lado, afirma **Joaquim Colôa** *“o desaguisado com o Ministério da Educação possibilitou que houvesse, em 2004, o primeiro contrato de autonomia”*.

Conquanto seja unânime entre os vários especialistas entrevistados que o processo da origem e consolidação do projeto da Ponte foi uma prova de resiliência, movida por uma vontade enorme de mudança, com resultados francamente positivos, **Joaquim Colôa** ressalta alguns aspetos menos divulgados junto da comunidade académica. Segundo o especialista, *“A Escola da Ponte só se afirma pelos conhecimentos das pessoas que a defendiam e que estavam lá dentro, nomeadamente o Prof. José Pacheco e de um conjunto de pais da média burguesia que tinham poder político e de lobby. Está escrito, não sou eu que digo”*. Contrariamente à ideia de ser uma Escola que acolhia uma classe jovem desfavorecida e desprotegida, **Joaquim Colôa** afirma que o início da Ponte foi um pouco elitista, na medida em que *“havia uma burguesia em ascensão, do Porto, que queria uma escola diferente para os seus filhos. Havia uma certa situação elitista”*. Acrescentou, ainda, face aos resultados da tutela, que se conhecem como sempre francamente positivos *“o próprio Ministério fez grandes pressões, em determinado momento do processo da Escola da Ponte, e há relatórios, que não são públicos, onde se dizia que a Ponte tinha consequências*

negativas na progressão dos alunos. Estes relatórios existiram e por isso não lhes foi outorgado, na altura, o 3º ciclo”, afirma o especialista.

3.6.2. Categoria II - O projeto educativo da Ponte

A escola da Ponte está organizada segundo uma lógica de projeto e de equipa, estruturando-se a partir das interações entre os seus membros. É neste ponto que assenta a categoria II – O projeto educativo da Ponte.

De acordo com **José Pacheco**, *“em 1976, definiram-se três valores fundamentais: responsabilidade social, autonomia (relacional) e solidariedade, donde surgiu o primeiro princípio radical: todos podem aprender”,* e que viria a servir de *coluna vertebral* ao projeto educativo da Escola. Dentro da mesma linha de pensamento, **Cláudia Rosa** refere o que na sua perspetiva são os 4 pilares do projeto educativo da Ponte: *“liderança (representada por José Pacheco), o projeto, a equipa e as famílias”,* acrescentado que *“o projeto da Escola da Ponte faz um investimento muito grande nas pessoas e na capacidade que elas têm de protagonizar os seus percursos.”* A especialista comenta a importância desses pilares na consolidação e avigoramento do projeto, designadamente na importância das famílias – *“A família tem um papel fundamental na Escola da Ponte. É um pilar de sustentação. As famílias estão totalmente envolvidas no quotidiano da Escola: os pais participam nas reuniões das equipas, fazem parte da gestão da escola, na organização de eventos, na defesa do projeto da Ponte (sim, porque os pais sempre defenderam a Ponte nos vários afrontamentos de que foi alvo)”* (**Cláudia Rosa**). Podemos inferir das respostas dos entrevistados que existe um verdadeiro espírito de partilha, onde cada um se sente verdadeiramente livre nas suas ações - *“Na Ponte, tudo é partilhado. As reuniões de equipa (que ocorrem todas as quartas-feiras) são espaços riquíssimos de partilha, de troca de opiniões do que está a funcionar e não”,* sempre respeitando e experienciando os valores que emergem do projeto, uma vez que na ideia de **Cláudia Rosa** *“Os princípios da Escola da Ponte não são apenas escritos, são vivenciados com muita fidelidade”,* por isso mesmo *“A Ponte vive a cidadania, no presente; não prepara para a cidadania”,* por exemplo.

Manifestamente que estes novos princípios, preconizados no projeto da Ponte, causaram impacto no meio educativo. A este propósito, **Joaquim Colôa** considera que *“como a educação é das áreas mais reativas à mudança, e como era muito conservadora, nota-se muito a alteração dos princípios da Ponte, em especial no que diz respeito à diferenciação e flexibilidade”.* **José Morgado** refere mesmo uma verdadeira antecipação de práticas, uma vez que *“a ideia da diferenciação, apesar de já estar teorizada antes da Ponte, aparece, apenas, agora, no DL 54/2018.”* Igualmente, **Joaquim Colôa** menciona que *“A Ponte é um projeto onde predomina a diferenciação e a flexibilidade (dos tempos, dos espaços e da transversalidade dos conteúdos)”.* Este especialista, à semelhança de José Morgado, faz menção à visão futurista do fundador da Escola da Ponte, referindo-se, desta vez, à antecipação de algumas ideias do DL 55/2018, no que à flexibilidade diz respeito, pois na Ponte, de acordo com **Joaquim Colôa**, *“O Currículo é muito mais aberto. Trabalham o curriculum nacional como o*

estamos a defender agora, com o DL 55/2018. O currículo é trabalhado com os discentes, centrado neles, na própria atividade do aluno. Em boa verdade, tal como menciona **José Morgado**, *“A diversidade, a diferenciação e a inclusão aparecem como referência em políticas da educação em 2018, com o 54/2018, sendo que a Escola da Ponte começou há décadas atrás.”* Já **Joaquim Colôa** refere que a Ponte *“Pôs em prática, nos anos 70, uma série de questões e práticas que entram, apenas, a nível legislativo, no Ministério da Educação, formalmente, nos anos 97/98, nomeadamente a questão da flexibilidade e diferenciação”*. Falemos de uma legislação mais ou menos recente, verdade é que a Ponte reflete um espírito visionário da parte de quem liderava este projeto educativo, ou como diz **Cláudia Rosa**, *“O projeto Fazer a Ponte foi um projeto de resistência pedagógica, que partiu da motivação, das inquietações e do desejo de transformação de um professor, José Pacheco”*. Certo é que houve uma *“Décalage entre o projeto educativo da Escola da Ponte e mais tarde como o Ministério se organiza para responder à mudança”*, afirma **Joaquim Colôa**.

É na centralidade do aluno que incide o espírito inovador desta Escola – *“o que a distingue são as pedagogias ativas: o colocar o aluno no centro do processo da aprendizagem”* - declara **Joaquim Colôa** -, pois, como refere **José Morgado** *“há questões onde a Escola da Ponte foi verdadeiramente inovadora; ainda que nem toda a mudança seja inovação.”* E o especialista acrescenta que *“houve mudanças importantes na filosofia de trabalho, pois a Escola da Ponte criou metodologias que não estavam, habitualmente, presentes nas nossas escolas, o que não quer dizer que não houvesse professores que, individualmente, nas suas escolas tivessem práticas notáveis, muito semelhantes às da Escola da Ponte. A questão da diversidade, das práticas diferenciadoras para responder a essa mesma diversidade, o não ter ano de escolaridade, foram mudanças relativas a uma cultura que predominava. Mas, isto já era feito em algumas instituições, mas não como projeto educativo, nem com a mesma visibilidade”*. O especialista completa a sua opinião, referindo que *“não era comum um projeto escola, que envolvesse toda a comunidade escolar, aparecer com esta inovação, ainda que as práticas produzidas na Ponte podem não representar do ponto de vista conceptual mudanças significativas.”* Não obstante, **José Morgado** afirma que *“As práticas que se desenvolviam, pelo facto de ser um projeto escola, foram, sem dúvida, de grande inovação. As ideias não são novas, o que passou a ser inovação é o passar à prática instituída”*. Igualmente, **Cláudia Rosa** corrobora estas afirmações, quando refere que *“procuraram inspirações e criaram outras, definindo uma forma de fazer: a forma da Ponte”*, evidenciando, assim, as influências sofridas por movimentos já existentes. A especialista clarifica mais esta realidade ao afirmar que *“construíram dispositivos pedagógicos para que os princípios fossem vivenciados, inspirando-se em grandes educadores”*. Também **José Morgado** afirma que *“as circunstâncias históricas criaram um projeto que foi beber o que de melhor as ciências da educação tinham produzido”*, fazendo cimentar a ideia de reprodução ou simplesmente inspiração de práticas já teorizadas.

Certo é que o projeto vingou e, conforme afirma **Cláudia Rosa** *“A partir da questão do princípio da autonomia, muito forte no quotidiano da Ponte, da solidariedade, da democratização e da responsabilidade foram construindo dispositivos pedagógicos, técnicas e formas de fazer que foram definindo o projeto da Escola”*.

E são muitas as diferenças existentes no projeto educativo da Ponte face às restantes escolas públicas. **Joaquim Colôa** elenca algumas das mais significativas, quando afirma que *“Os alunos são quem planificam: os tempos, os espaços e o tipo de aprendizagem (acompanhados por facilitadores/tutores). Os professores fazem mais papel de tutores do que ensino direto, ainda que este também exista, quando necessário. A Ponte não funciona com turmas, prática que bebe das pedagogias ativas; antes por grupos não estanques, que funcionam por agrupamento de interesses”*.

A mudança cria resistências; é senso comum. E o caso da Ponte não foi exceção. Daí, **José Morgado** afirmar: *“A Escola da Ponte criou embaraços ao próprio Ministério da Educação, sendo que este se sentiu na obrigação de ir fazer avaliações à Escola, no sentido de perceber se os jovens eram mal tratados, se aprendiam mesmo. Chegou-se à conclusão que os alunos tinham resultados ao mesmo nível dos outros das escolas públicas.”* Certo é que em situações de mudança de paradigmas há sempre vozes discordantes, por isso mesmo, como lembra **Joaquim Colôa** *“Há quem diga que a Ponte acabou por não ser uma mais-valia para o ensino, por não conseguir influenciar o ensino no seu todo, funcionando como uma ilha”*. Talvez por isso, na opinião do especialista, *“A Escola da Ponte continua a ser alvo de muitas inspeções pedagógicas”,* tendo *“relatórios muito positivos”*. **Joaquim Colôa** informa, ainda, que *“o primeiro relatório de avaliação externa a uma escola foi à Escola da Ponte, feito pela Universidade de Coimbra, com avaliação muito positiva”*.

Apesar de ser um projeto único e reconhecido, **Joaquim Colôa** não se coíbe de afirmar que *“O Professor Pacheco diz que quem recebe na Escola da Ponte são os alunos e não os adultos, mas quem visita a Escola sabe que aquilo é uma montra. Há um guião bem montado e quem vai mais do que uma vez, percebe que funciona, mais ou menos, sempre igual. São os alunos mais proficientes que conduzem as visitas. Os outros acabam por ser secundarizados por estes. Atualmente, a quem visita não é dado grande espaço para perceber certas situações.”*

Independentemente de algumas práticas estarem mais ou menos camufladas, mais ou menos ensaiadas, verdade é que *“A Escola da Ponte tem um DNA tão forte, consubstanciado no seu projeto educativo, que falando de certas práticas pedagógicas remete-se logo para a Ponte. Há um reconhecimento do que é específico da Escola da Ponte”,* anui **Cláudia Rosa**.

3.6.3. Categoria III- Dificuldades na generalização do projeto da Escola da Ponte

José Pacheco é peremptório ao afirmar que *“Há sete obstáculos à generalização da Escola da Ponte: a cultura profissional dos professores; os alunos (muitos continuam a querer aula e turma); famílias e sociedade; a formação de professores (miserável); o*

Ministério da Educação; os áulicos (os senhores das ciências da educação); o outro professor da sala ao lado”, deixando logo a certeza de uma difícil generalização do projeto.

Por sua vez, **José Morgado** destaca a resistência, que está sempre subjacente a qualquer mudança, como barreira à generalização da Ponte, referindo mesmo que “*A mudança cria resistência.*” Acrescenta a própria relutância da tutela, caracterizada como conservadora, quando afirma que “*Os sistemas educativos não mudam facilmente. Um ministério que seja da inovação nunca seria da educação. Por isso, hoje há práticas de há cem anos atrás. Os sistemas têm uma capacidade limitada de promover inovação.*” O especialista não tem qualquer dúvida na dificuldade de disseminação das práticas da Ponte, pois teriam de passar, inevitavelmente, por uma reforma profunda, até ao nível da formação de professores – “*Para se mudarem práticas pedagógicas e serem generalizadas têm de ser incluídas solidamente na formação de professores. Como poderíamos generalizar o projeto da Ponte? Por observação? Vamos à Ponte e generalizamos? Não é assim! Tinha de haver uma intencionalidade ao nível das ciências políticas da educação.*” **José Morgado** está convicto que não há qualquer interesse a este nível, pois, tal como declara “*Nenhum ministério tomaria uma decisão de generalizar a Ponte. A Escola da Ponte criou embaraços ao próprio Ministério da Educação, sendo que este se sentiu na obrigação de fazer avaliações à escola, no sentido de perceber se os jovens eram mal tratados, se aprendiam mesmo. Chegou-se à conclusão que os alunos tinham resultados ao mesmo nível dos outros das escolas públicas. Mas, ainda assim, como poderia o ministério generalizar um projeto do qual tinha medo?*”

Não se operam ruturas de um dia para o outro; é sempre um processo moroso e árduo – “*A conceptualização do projeto, a transformação em legislação, a transformação em procedimentos, em clima de escola, a transformação em formação de professores levaria muito tempo*” – afirma **José Morgado**. O especialista prefere ver a Escola da Ponte não como um projeto a ser difundido, mas como modelo de inspiração de algumas boas práticas a seguir – “*Pode sim ser e foi uma fonte de inspiração para muita gente que mudou práticas e olhares sobre a escola. Foi inspirador para muitas mudanças, mas não ao nível das ciências públicas da educação.*”

Já na ótica de **Cláudia Rosa**, o principal obstáculo prende-se com o primeiro enunciado por José Pacheco – a cultura profissional dos professores. A especialista afirma que “*projetos como os da Ponte precisam nascer da base da própria escola. Todos têm de querer, porque é uma mudança muito grande. A forma de ver a escola, a sociedade, o percurso pedagógico dos alunos pretende mobilizar muitos aspetos que é preciso as pessoas quererem, logo não funcionarão vindo de cima, sendo alguém a determinar. Projetos como o da Escola da Ponte precisam de professores generosos e solidários, que saiam do lugar de centralidade. O professor tem de orientar mais do que dar aulas*”.

A acrescentar a estes obstáculos, é preciso que a Escola referência queira ser generalizada, o que na opinião de **Joaquim Colôa** parece não acontecer – *“Eu não sei se a Escola da Ponte, em si, teve muito interesse em se generalizar, porque tinha de haver uma movimentação política muito maior e poderes muito maiores. Mesmo quando foi para anexar a escola dentro de outro agrupamento, houve grandes problemas identitários, inclusive dentro do núcleo duro da própria escola.”*

Na opinião de **Joaquim Colôa**, neste momento, a áurea da Ponte vive muito mais no Brasil do que em Portugal. *“Lá sim, replicaram e continuam a replicar a Escola da Ponte”*.

3.6.4. Categoria IV - Movimentos pedagógicos inerentes ao projeto da Escola da Ponte

A presente categoria – movimentos pedagógicos inerentes ao projeto da Escola da Ponte – foi a mais consensual das seis analisadas. Não há qualquer hesitação no que respeita a identificar os movimentos, conceitos ou teorias que serviram de base ao projeto *Fazer a Ponte*.

O próprio fundador do projeto, **José Pacheco**, afirmou-nos que *“A Escola da Ponte foi a primeira no mundo que concretizou a proposta da Escola Nova”*.

Este ponto de vista é partilhado pelos restantes entrevistados. **Joaquim Colôa** afirma que *“A Escola da Ponte bebeu as perspetivas históricas de finais dos anos 50, inícios dos anos 60, seguindo os princípios ativos da Pedagogia e da Escola Moderna. Tem a base de Montessori, Freinet, Pestalozzi, Carl Rogers, Paulo Freire. A Escola da Ponte é quase o ver em prática todos os princípios de Paulo Freire, da pedagogia da libertação, no Brasil.”* Igualmente, **José Morgado** refere que *“A Escola da Ponte tinha a visão da Escola Nova e da Escola Moderna”*.

Joaquim Colôa relembra que houve uma *“Movimentação muito interessante ao nível das pedagogias ativas, nos pós 25 abril, que se foi perdendo, mas que a Escola da Ponte cimentou e afirmou. O seu projeto bebe das pedagogias ativas, da pedagogia do pelicano, da pedagogia da resolução de problemas, da pedagogia de projeto, da pedagogia da Escola Nova. Sem dúvida, remetem aos movimentos dos anos 50/60.”* O especialista refere, ainda, que há, na Ponte, uma *“Influência da Escola Moderna, em Portugal, com o Prof. Sérgio Niza e Ivone Niza.”*

Na mesma linha de pensamento, **Cláudia Rosa** refere-se a um *“reconhecimento do referencial da Escola Moderna e da pedagogia Freinet no projeto da Escola da Ponte.”* **Cláudia Rosa** admite que *“As práticas da Ponte não nasceram do nada. Foram inspiradas neste referencial. Estão lá todos os grandes teorizadores da Escola Moderna, da Escola Nova, dos princípios ativos. Está lá tudo na Escola da Ponte”*.

José Pacheco referiu que o projeto da Ponte foi concebido e posto em prática sem conhecimento de Freinet ou das pedagogias ativas. **Cláudia Rosa** justifica esta

afirmação, ao declarar que *“Uma ou outra técnica ou dispositivo pedagógico pode ter sido criado sem conhecimento das técnicas Freinet, pois este educador tem um livro que fala sobre o bom senso do professor, dizendo que há professores que não estudaram sobre, mas que fazem, por terem bom senso, pedagogia. José Pacheco já usava os métodos de Freinet, sem o conhecer, exatamente, pelo bom senso e intuição.”*

A especialista reconhece Freinet como grande inspirador do projeto – *“Construíram dispositivos pedagógicos para que os princípios fossem vivenciados. Não descobriram tudo do nada. Inspiraram-se em grandes educadores, de várias épocas, muito no movimento da Escola Moderna, que tem Freinet como ícone”*.

Cláudia Rosa assume que *“A maior invenção da Escola da Ponte foi José Pacheco ter conseguido agrupar todas as teorias dos grandes educadores num só projeto, que se sustentou por muito tempo.”* A especialista afirma mesmo: *“Desconheço, até hoje, escola como a Ponte, onde todos trabalham no mesmo projeto. Conheço casos em escolas particulares, com proprietários, com uma figura que manda, mas não numa escola pública. Pode ver-se a sala de aula da professora A ou B, mas de professores isolados, que praticam alguns desses princípios, nunca de um todo.”*

Cláudia Rosa concluiu que *“A sinergia da Escola da Ponte não se conhece noutra sítio.”*

3.6.5. Categoria V- Práticas pedagógicas promotoras de uma escola inclusiva

Neste ponto ou categoria – práticas pedagógicas promotoras de uma escola inclusiva – também não houve discordâncias entre os entrevistados.

Poderíamos resumir as opiniões dos especialistas em afirmações como *“Não há qualquer dúvida que, teoricamente, as práticas pedagógicas da Ponte promovem a inclusão dos alunos. A Ponte é a prática inclusiva no seu melhor”*, de **Joaquim Colôa**, ou *“As práticas pedagógicas da Escola da Ponte são conceptualizadas como boas ferramentas na promoção da inclusão”*, de acordo com **José Morgado**, ou ainda *“A Escola da Ponte é bastante inclusiva. É a sua essência. Pretende a vivência na cidadania, incluindo todos. Eu pude ver isso”*, conforme refere **Cláudia Rosa**.

José Pacheco é bastante categórico, quando afirma que a Ponte *“Foi a primeira escola no mundo que fez a transição entre o paradigma da instrução e o paradigma da aprendizagem; a primeira escola do mundo em que o professor deixou de ser o centro, para que fosse o aluno, transformado em sujeito de aprendizagem, interligando conceitos como inclusão e paradigma da aprendizagem”*. Este princípio torna-se mais explícito, quando declara que *“A inclusão só se consegue com individualização, personalização e concretização dos princípios da aprendizagem.”*

José Morgado subscreve a mesma opinião, relativamente às práticas inclusivas da Ponte - *“Se lermos os conceitos de inclusão de hoje, veremos muito do projeto educativo da Ponte: o envolvimento dos pais, por exemplo. Na verdade, a Escola da Ponte teve um*

papel importante na operacionalização da inclusão, fruto do lado visionário de José Pacheco.”

Da mesma forma, **Cláudia Rosa** percebe o projeto da Ponte como verdadeiramente potenciador da inclusão, referindo *“O próprio projeto favorece a inclusão, pois cada aluno é autor do seu percurso pedagógico, sem obrigatoriedade das crianças estarem divididas por ano de escolaridade. Estão todos misturados e trabalham a partir de um currículo organizado por objetivos, organizam o plano quinzenal e diário (logo pela amanhã). Não há planos iguais.”*

José Morgado cimenta a importância desta diferenciação na promoção de práticas inclusivas – *“A questão da diversidade, das práticas diferenciadoras para responder a essa diversidade, o não ter ano de escolaridade, foram mudanças relativamente a uma cultura que predominava, mas isto já era feito em algumas instituições, mas não como projeto educativo, nem com a mesma visibilidade. As práticas pedagógicas da Escola da Ponte não foram inventadas, mas criaram circunstâncias para como projeto educativo se solidificarem. A cooperação entre professores, por exemplo, não aparece com a Escola da Ponte. Mas lá todos trabalhavam de acordo com os mesmos princípios.”*

Esta prática da cooperação de professores é também referida por **José Pacheco**, relativamente à categoria em análise, pois no seu entender *“Não pode haver inclusão com práticas do século XIX, a começar pelo professor que trabalha sozinho, logo não está incluído. Se o professor não está incluído, como pode incluir? A Escola são pessoas, não são prédios.”* Sem cooperação, não há, sem dúvida, inclusão.

O fundador da Escola da Ponte afirma mesmo que *“Para que haja inclusão é preciso criar oportunidades de aprendizagem para todos.”* E neste ponto, a escola foi exímia e visionária, pois *“Pôs em prática, nos anos 70, uma série de questões e práticas que entram, apenas, a nível legislativo, no Ministério da Educação, formalmente, nos anos 97/98, nomeadamente a questão da flexibilidade curricular e diferenciação”,* conforme refere **Joaquim Colôa**. Mais uma vez, **Cláudia Rosa** persevera na ideia da diferenciação – *“Há diferenciação. Não há um plano único e fixo, pois são todos diferentes e as diferenças são respeitadas. Esta é a mais-valia dos dispositivos da Ponte. A escola acolhe crianças de vários estratos sociais; algumas até abandonadas pelas famílias. Convivem no mesmo espaço crianças abandonadas, crianças abastadas e crianças com deficiência.”* A especialista desenvolve a sua opinião, abordando alguns dos dispositivos pedagógicos que trabalham essa diferença, no sentido de incluir a todos – *“A partir do plano da quinzena, cada um vai organizando o plano do dia, orientados pelo professor tutor. É uma forma de todos poderem estar incluídos. Os alunos, mesmo quando trabalham individualmente, estão agrupados numa mesa. Antes de chamarem o tutor para ajudar, tentam procurar ajuda no grupo. Os vários dispositivos estão afixados nos murais. Tudo é muito comunicado. Isto é inclusão. A assembleia dos alunos é um dispositivo pedagógico que é a alma da gestão democrática da Escola da Ponte”,* promovendo a verdadeira inclusão.

José Pacheco revela como para ele não há dificuldades de aprendizagem, renunciando, inclusive o termo – *“Dificuldades de aprendizagem é um conceito maquiavélico das Ciências da Educação. Não há crianças com necessidades educativas especiais; há professores com necessidades educativas especiais. Não há deficientes; há práticas deficientes.”* Pacheco revela, ainda, que *“Foi na Ponte que nasceu o primeiro núcleo de apoio pedagógico; a primeira equipa de educação especial, em 1978/79”*.

Joaquim Colôa é bastante explícito relativamente à promoção das práticas pedagógicas da Ponte na educação inclusiva, quando afirma que *“O modelo da Escola da Ponte é a base da inclusão e é, no fundo, a operacionalização do conceito.”*

3.6.6. Categoria VI - Organização institucional para a promoção de uma escola inclusiva

No que concerne à categoria VI – organização institucional para a promoção de uma escola inclusiva – **José Pacheco** reconhece que a forma como organizou o seu projeto, sendo inegavelmente inclusivo, foi puramente intuitiva, pois afirma *“Desde o início, percebemos que toda a educação tem de ser especial. Foi na Ponte que nasceu o primeiro núcleo de apoio pedagógico; a primeira equipa de educação especial, em 1978/79. Este núcleo nasceu muito antes da legislação; fazíamos-lo por intuição.”*

O fundador acrescentou mais informação sobre o projeto e, indiscutivelmente, sobre a organização institucional, donde subjaz todo o percurso inclusivo da Ponte – *“Criei o primeiro grupo de pais preocupados com crianças com deficiência. Depois, quando criámos a primeira equipa de educação especial, percebemos que os técnicos de educação especial (não havia especialização na altura) nas outras escolas, iam para dentro da sala de aula e davam atendimento às crianças ao lado dos outros alunos e do professor. Isso é exclusão da pior espécie. Então, acabámos com a equipa de educação especial. Mas, entretanto, o ministério pegou no nosso exemplo e criou uma rede de educação especial.”*

José Pacheco insiste na opinião de não haver alunos com deficiência, mas sim práticas deficientes – *“Integramos, logo no início, um aluno com trissomia 21, um surdo e uma esquizofrénica. Eu percebi que não conseguia transmitir um único conteúdo ao surdo, mas eu era o deficiente, que não sabia a linguagem gestual. Quando chegou a primeira paralisia cerebral, deficiente não era o jovem em cadeira de rodas, era a escola que não tinha rampa de acesso, nem estava preparada para ele. Não havia qualquer apoio para estes jovens no início da Escola da Ponte.”*

É com estes exemplos de experiência na Ponte, que **José Pacheco** nos faz perceber o conceito de inclusão vivido na Escola. O especialista refere, ainda, que *“A Escola da Ponte acolhia todos os alunos, os que as outras não queriam. Chegámos a ter 46% de alunos com algum diagnóstico. Percebemos que eles aprendiam, porque não tinham aula, ano ou testes.”* Ainda relativo à organização institucional da escola, o seu fundador remete para o espírito de partilha não só de saberes e vivências, mas também de espaços – *“A Escola da Ponte não tinha gabinete de diretor; ele andava no meio das crianças.”*

Joaquim Colôa introduz informações um pouco contrastantes com algumas das já apresentadas, nomeadamente no que diz respeito ao acolhimento de crianças com deficiência – *“Não vimos durante muito tempo, na Escola da Ponte, uma criança com condição de deficiência. Aparece muito mais tarde. Quando, depois, surgiu uma Trissomia 21, era mostrada quase como exemplo. Isto ainda no tempo do Professor Pacheco.”* O especialista declara, igualmente, que *“Havia crianças com dificuldades de aprendizagem, mas não com deficiência, quando já havia em todas as escolas públicas”*. Mas, **Joaquim Colôa** justifica as suas afirmações – *“Existe uma certa categorização dos alunos na Ponte; não se nota tanto, porque é elitista, mas existe. Tal como existia no Movimento da Escola Moderna, ainda que com uma capa de modernidade. Refiro-me ao caso dos filhos dos imigrantes serem considerados alunos com necessidades educativas especiais, por exemplo. Penso que, na Ponte, os alunos eram um pouco escolhidos à entrada, ainda que de forma muito velada. Daí terem tido crianças com condição de deficiência muito tarde. Estas questões, desde o início, nunca foram muito claras. Na ponte, e inclusivamente, o Prof. Pacheco fala muito de inclusão, mas é uma inclusão retórica.”* Já relativamente aos dados de hoje, o especialista afirma que *“Hoje, os dados, nomeadamente os do CNE, dizem que grande percentagem da população é de risco, ou pelo menos de escalão A. Dados de 2018 dizem que há uma percentagem grande de alunos com medidas seletivas e adicionais”*.

Não obstante alguns dados que podem fazer crer que há situações menos claras, todos os entrevistados são unânimes em afirmar que a organização institucional da Ponte promove uma escola inclusiva, tal como diz o próprio **Joaquim Colôa** – *“Não há qualquer dúvida que, teoricamente, a Ponte inclui os alunos. A Ponte e o que ela faz é o caminho da inclusão.”*, ou **José Pacheco** quando afirma que *“Inclusão é o exercício dos direitos humanos e ou a escola está preparada ou não deve acolher, porque quando acolhe um diferente e não lhe dá resposta está a mentir, a criar exclusão. E a Ponte trabalhou nesse sentido”* ou, ainda de **José Morgado** quando refere que *“Os princípios pedagógicos e a organização que transparecem quando se observa o projeto educativo da Ponte mostram que a inclusão está presente: a diversidade entre os alunos, a heterogeneidade dos grupos, a cooperação entre professores e a diferenciação das práticas na metodologia da avaliação”*.

Capítulo IV - Conclusões

4 - Conclusões e Recomendações

A educação tem raízes amargas, mas os seus frutos são doces.

Aristóteles

Neste capítulo, pretende-se apresentar as conclusões deste trabalho de investigação, assim como referir as limitações do estudo e sugerir uma ou outra recomendação que se perceba oportuna.

Queremos, contudo, sublinhar que, tal como em qualquer estudo no âmbito das ciências humanas ou sociais, não há conclusões imperativas nem irrevogáveis, recordando o princípio de Demo (1995) que prefere falar em “discutibilidade” e que relembra, a esse propósito, um episódio do químico Robert Havemann:

Uma vez Havemann foi interrogado se existe um sistema de dialética. Relutou em responder, porque reconhecia que todas as teorias científicas tendem à axiomatização. Mas, lembrava que, quando atingem a axiomatização, ainda são incompletas, o que denotaria contradição dialética. O conhecimento é um processo infinito, porque não temos condições de fechar o nosso conhecimento em fase inicial, nem podemos prever conclusões do processo histórico (p. 258).

Desta forma, não teremos a veleidade de apresentar conclusões-modelo determinantes; antes conceitos e orientações com vista à discussão e aperfeiçoamento de mais e melhores práticas educativas que conduzam à máxima a prosseguir de uma educação para todos. É neste ponto crucial que assentou este trabalho de investigação, tomando como referência a Escola da Ponte, que se diz diferente das demais e que se norteia pelo princípio da inclusão, sustentada nas práticas da autonomia, da solidariedade e da responsabilidade social. Pareceu-nos, assim, um terreno fértil para desbravar.

Partindo da questão de partida - *As práticas educativas da Escola da Ponte poderão contribuir para uma generalização das práticas na educação de alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, noutras escola da rede escolar?* – surgiram os objetivos que norteiam este trabalho: 1. Conhecer o projeto educativo da Escola da Ponte; 2. Analisar a diferenciação pedagógica na Escola da Ponte; 3. Identificar como as práticas pedagógicas utilizadas na Escola da Ponte promovem uma pedagogia inclusiva.

Foram estes objetivos que serviram de base ao nosso estudo e que nos permitiram aferir algumas ideias-chave a trabalhar, organizadas em categorias, que uma vez mais se apresentam, oferecendo indícios para dar resposta à nossa questão inicial:

I - A origem da Escola da Ponte;

II - O projeto educativo da Ponte;

- III - Dificuldades na generalização do projeto da Escola da Ponte;
- IV - Movimentos pedagógicos inerentes ao projeto da Escola da Ponte;
- V - Práticas pedagógicas promotoras de uma escola inclusiva;
- VI - Organização institucional para a promoção de uma escola inclusiva.

Percebeu-se, desde logo, que a origem do projeto *Fazer a Ponte*, em 1976, viria a ser a cisão com o modelo redutor, antidemocrático e coercitivo do ensino tradicional que, aliás, era, igualmente, o vigente na Ponte até então (desde a sua fundação, em 1932). Houve, efetivamente, uma rutura total das práticas pedagógicas instituídas, passando-se do paradigma da instrução para o paradigma da aprendizagem. Conforme salientou Pacheco (2014):

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, agressões a professores, a ausência de um verdadeiro projeto e de reflexão crítica das práticas (p. 6).

Concluiu-se, por isso, que a origem da Ponte, tal como a concebemos, surgiu da necessidade absoluta de mudança, causada pela consciência de não se cumprir o direito à educação para todos. Tal só foi possível graças à forte liderança, espírito de resiliência e coragem de um líder, José Pacheco, a quem se atribui, de forma inequívoca, a origem da Ponte, que se fez inovadora pelo conceito de projeto que encerra em si: todos trabalham de acordo com os mesmos princípios, com vista aos mesmos objetivos: promover uma aprendizagem na cidadania e para a cidadania, com jovens felizes e autónomos.

É certo que este projeto nasceu com as novas ideologias do pós 25 abril, tendo, assim, beneficiado de um espírito revolucionário e amigável para quem quisesse derrubar sistemas e fazer diferente. Ainda assim, foi um percurso penoso, não fosse a educação uma área tão resistente à mudança. A tutela não ajudou a que este processo de rutura de paradigmas fosse concretizado “por águas tranquilas”, instigando críticas e dúvidas da viabilidade dos resultados obtidos, sujeitando a Escola a uma série de avaliações externas, no sentido de perceber se os alunos aprendiam.

E, na realidade, aprendem! Aprendem motivados por um projeto de cooperação, onde tudo é partilhado: saberes, aprendizagens, dificuldades, espaços e tempos, num espírito democrático e de solidariedade. Conforme refere Alves (2004)

Escola da Ponte: um único espaço partilhado por todos, sem separação por turmas, sem campainhas anunciando o fim de uma disciplina e o início de outra. A lição social: todos partilham de um mesmo mundo. (...) Todos se ajudam. Não há competição. Há cooperação. Ao ritmo da vida: os saberes da vida não seguem programas. São as crianças que estabelecem os mecanismos para lidar com aqueles que se recusam a obedecer às regras. (...) E assim vão

as crianças aprendendo as regras de convivência democrática, sem que elas constem de um programa... (p. 1).

Nesta referência, encontramos algumas das linhas orientadoras de um projeto que derrubou fronteiras de tempo e de espaço: de tempo por ter antecipado muito do que viria a ser legislado anos mais tarde (designadamente pelos atuais DL 54/2018 e 55/2018), particularmente no que diz respeito à flexibilidade e diferenciação; espaço por ter deixado entrar e instituir na prática muitas das ideias que já veiculavam em alguns países da Europa e por ter deixado sair de fronteira os princípios da Ponte, servindo de inspiração a muitos que, hoje, querem fazer o Projeto da Ponte, o projeto das suas Escolas, nomeadamente no Brasil.

Poderemos não atribuir à Ponte a criação das novas práticas, por se saber que estas foram beber às pedagogias ativas, aos princípios da Escola Nova e da Escola Moderna, mas poderemos falar, indubitavelmente, de inovação ao conseguir criar metodologias que não estavam, habitualmente, presentes nas escolas, criando um projeto escola, onde todos estavam envolvidos.

Todos, dizemos, evidenciando o vocábulo por ser a essência do projeto Ponte e, concomitantemente, a essência desta investigação: *As práticas educativas da Escola da Ponte poderão contribuir para uma generalização das práticas na educação de alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, noutras escola da rede escolar?*

Concluimos que, inegavelmente, sim. Conforme José Pacheco referiu, na entrevista que tivemos oportunidade de efetuar, “Para que haja inclusão é precisar criar oportunidades de aprendizagem para todos. A inclusão só se consegue com individualização, personalização e concretização dos princípios da aprendizagem.” Ora, tudo isto foi preconizado pelo projeto *Fazer a Ponte*, favorecendo a verdadeira inclusão, conforme salientou Cláudia Rosa na entrevista - “cada aluno é autor do seu percurso pedagógico, sem obrigatoriedade das crianças estarem divididas por ano de escolaridade. Estão todos misturados e trabalham a partir de um currículo organizado por objetivos que eles próprios definem. Não há planos iguais.”

O paradigma da Ponte é de que todos os alunos são especiais, por isso, cada um recebe da escola o tipo de apoio de que precisa. Todos realizam, distribuídos por grupos heterogéneos, o mesmo tipo de atividades. Os professores (orientadores educativos) apoiam sem discriminar. Todos os professores são, portanto, professores de todos os alunos. Assim, consegue-se a melhoria da vida do aluno com necessidade educacional especial, aliando a relação educativa ao processo de desenvolvimento humano (Silva & Pacheco, 2011).

O projeto da Escola da Ponte é, sem dúvida, um hino à esperança de todos os que acreditam e protegem a construção de uma escola pública para todos, baseada nos valores da democracia, da cidadania e da justiça, oferecendo uma experiência bem-sucedida de aprendizagem e de construção pessoal (Canário et al. 2003).

Baseados nos princípios da flexibilidade e diferenciação, a Escola da Ponte assume práticas pedagógicas e uma organização institucional fortemente potenciadoras de uma educação inclusiva ou, parafraseando Joaquim Colôa “A Ponte e o que ela faz é o caminho da inclusão”.

Pacheco (2018) sublinha mesmo que “Talvez se possa acrescentar que a escola da Ponte provou ser possível outra educação, aliando excelência académica à inclusão social” (p. 7), antecipando o carácter verdadeiramente inclusivo das práticas aí desenvolvidas.

Perguntar-se-ão o porquê da não generalização das práticas pedagógicas da Ponte, se há provas contundentes dos resultados do projeto. José Pacheco, aquando da entrevista, conseguiu sintetizar, de forma eficaz, o que no seu entender são os principais obstáculos à disseminação do projeto, referindo que: “Há sete obstáculos à generalização da Escola da Ponte: a cultura profissional dos professores; os alunos; famílias e sociedade; a formação de professores; o Ministério da Educação; os áulicos; o outro professor da sala ao lado”, deixando logo a certeza de uma difícil, senão impossível, generalização do projeto.

Em boa verdade, parece-nos francamente melhor salientar o fator da inspiração. A Escola da Ponte pode e deve ser profundamente inspiradora para novas práticas a seguir, com vista a uma educação eficaz, feliz e inclusiva. Não entemos a Ponte como um modelo de perfeição, nem tão pouco como a varinha de condão capaz de transformar o processo de aprendizagem em percursos livres de sobressaltos ou defeitos, mas reconhece-se as suas características singulares, enquanto projeto que promove a verdadeira educação inclusiva.

Como última referência conduz-nos às limitações da investigação e possíveis recomendações. Assim, é oportuno referir-se como limitação o pouco tempo de observação direta na Escola da Ponte. O objetivo inicial era um contacto mais próximo e duradouro com a realidade em estudo, mas por ordem de natureza diversa tal não foi possível. À situação pandémica que se viveu nos últimos dois anos juntou-se a pouco abertura dos órgãos da direção da Escola da Ponte em aceitar essa observação mais prolongada.

Por último, não queremos terminar as nossas conclusões, sem deixar uma recomendação de estudo futuro. A este propósito, parece-nos oportuna uma citação de Alves (2003):

Nos anos mais recentes, a Escola da Ponte converteu-se involuntariamente (foi sendo convertida) numa espécie de santuário de peregrinos de um novo tipo de escola. Mas não são apenas os “crentes” que afluem aí (...) Há os que vão à procura de sinais que, simplesmente, confirmem o seu quase irrefutável ceticismo. (...) A tal escola que eles julgavam não passar de uma mera ilusão propagandística fabricada e alimentada pelos setores mais vanguardistas do Ministério de Educação afinal existe mesmo e funciona (p. 13).

Assim, inspirada nestas palavras, parece-nos interessante estudar, futuramente, o impacto profissional que a revelação da Ponte tem nos vários profissionais que a visitam: quer nos ditos crentes, quer nos ditos cétricos.

Na verdade, e terminando este estudo, encerramos com uma afirmação de Alves (2004) que dá título à sua obra sobre o projeto da Ponte “A Escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir” (p. 1).

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2006). *Metodologia da Investigação*. Repositório da Universidade de Lisboa.
- Alves, R. (2004). *A Escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Papyrus Editora.
- Andrade, M. M. (2002). *Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação: noções práticas*. Atlas.
- Armstrong, F. & Rodrigues, D. (2014). *A Inclusão nas Escolas*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Edições 70, Lda.
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. Free Press.
- Bodgan, R. & Biklen (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto editora.
- Barrera, T. G. S. (2016). *O movimento brasileiro de renovação educacional no início do século XXI*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- Beel, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Gradiva.
- Canário, R.; Matos, F. & Trindade, R. (2003). *Escola da Ponte: defender a escola pública*. Profedições.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação - Guia para Auto- -Aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Colôa, J. (2019). *Educação Inclusiva: um olhar organizado em 5 pontos de vista*. UIDEF Instituto de Educação. Obtido de <https://pt.slideshare.net/jcoloa/educacao-inclusiva-um-olhar-organizado-em-5-pontos-de-vista>
- Contrato de Autonomia da Escola da Ponte. (2013) Obtido de Escola da Ponte - O Projeto: <http://www.escoladaponte.pt/wp-content/uploads/2021/04>
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais - Um guia para educadores e professores*. Coleção Necessidades Educativas Especiais. Porto Editora.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Edições Almedina, S.A.
- Declaração da ONU (2006). *Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiências*. Brasília.
- Declaração de Salamanca. (1994). Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. UNESCO e Ministério da Educação e Ciência de Espanha.
- Demo, P. (1995). *Metodologia Científica em Ciências Sociais*. Editora Atlas S.A.
- De Ketele, J.M. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da Recolha de Dados - Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Instituto Piaget.
- Dispositivos Pedagógicos da Escola da Ponte. (s/d). Obtido de Escola da Ponte - O Projeto: <http://www.escoladaponte.pt/wp-content/uploads/2021/04/Dispositivos-Pedag%C3%B3gicos.pdf>
- Freinet, C. (1969). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. Librarie Armand Colin.

Guarda, N. & Oliveira, A. (2007). Escola da Ponte: um exemplo de Escola Inclusiva. *IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Inclusiva*, 1-8. Obtido de <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2007/195.pdf>

Guerra, I. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo*. Principia.

Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. Atlas.

Glat, R., & Blanco, L. M. (2007). *A Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva. Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Editora Sette Letras.

Glat, R.; Fernandes, E.M. (2005). Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. *Revista Inclusão*, v. 1, n. 1, p. 35-39.

Honaiser, S. B. (2016). *A Escola da Ponte como espaço da formação para a autonomia*. Trabalho de pós-graduação. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Jung, C.F., (2003). *Metodologia Científica: Ênfase em Pesquisa Tecnológica*. Revisada e Ampliada. http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/3922/material/Metodologia_Cient%C3%ADfica_Carlos%20Fernando%20Jung.pdf

Laplane, A. L. (Outubro de 2006). Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. *Educação e Sociedade*. 27 (96), 689-715.

Leite, P. P. (25 de julho de 2019). *Museu, educação, diversidade*. Obtido de Educação Patrimonial: <https://museueducacaodiversidade.com/2019/07/25/celestine-freinet-1986-1966-a-escola-moderna>

Macedo, P. C., Carvalho, L. T., & Pletsch, M. D. (2011). Atendimento Educacional Especializado: uma breve análise das actuais políticas de Inclusão. *Educação Especial e Inclusão Escolar*. In: M. D. Pletsch & A. Damasceno (org) *Educação Especial e Inclusão Escolar. Reflexões sobre o fazer Pedagógico*. EDUR, 30-40.

Macedo, N. D. (1994). *Iniciação à pesquisa bibliográfica: guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa*. Artmed.

Mapa de Dispositivos. (s.d.). Obtido de Escola da Ponte - O Projeto: <http://www.escoladaponte.pt/wp-content/uploads/2021/04/Dispositivos-Pedag%C3%B3gicos.pdf>

Marcelino, F. (2002). Das técnicas de freinet à autoformação cooperada - para uma pedagogia da cooperação educativa. *Escola Moderna*, nº 16, 49-59.

Matos, S. R. (Dezembro de 2003). Educação, Cidadania e Exclusão à luz da Educação Especial - Retrato da teoria e da vivência. *Revista Nossos Meios RBC*, nº 26, 1-14

Mazzota, M. J. (2005). *Educação Especial no Brasil: histórias e políticas públicas*. Cortez.

Mesquita, Helena (2001). *Educação Especial em Portugal no último quarto do século XX - Tese de Doutorado*. Universidade de Salamanca.

Moraes, B. M. (2018). *O dever da autonomia escolar e os (re)conhecimentos de gestão democrática na Escola da Ponte*. Dissertação de mestrado. Universidade do Porto.

Morais, P. M. (2017). *Voltemos à Escola*. Contraponto.

Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação - um desafio aos professores*. Editorial Presença.

Morgado, J. C. (2013). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. De Facto Editores.

- Morgado, J. (13 de março de 2016). *A Educação Inclusiva. Tem a palavra*. Obtido de <https://www.comregras.com/palavra-jose-morgado-educacao-inclusiva/>
- Movimento da Escola Moderna trocado por miúdos*. (s.d.). Obtido de <https://nomedopai.blogs.sapo.pt/movimento-escola-moderna-trocado-por-38483>
- Nóvoa, A. (2017) Prefácio. In: Morais, P. M. (2017). *Voltemos à Escola*. Contraponto. pp. 13-17
- Oliveira, S. D. (2018). Procurem nas escolas Professores que ainda não morreram. *DN Life*, 3. Obtido de <https://life.dn.pt/jose-pacheco-procurem-nas-escolas-professores-ainda-nao-tenham-morrido/comportamento/340008/>
- Pádua, E. M. M. (2007). *Metodologia da Pesquisa: Abordagem teórico-prática*. Papyrus Editora.
- Pacheco, J. (2004). *Cartas a Alice*. Edições Asa.
- Pacheco, J. (2011). *Inclusão não rima com solidão*. Edições SM.
- Pacheco, J. (2014). *Escola da Ponte: formação e transformação*. Editora Vozes
- Pacheco, J. (2019a). *Inovar é assumir um compromisso ético com a Educação*. Editora Vozes
- Pacheco, J. (2019b). *Inovação Educacional – Obstáculos e Possibilidades*. Mahatmam.
- Pacheco, J. (26 de agosto de 2019c). Turmas? Isso é a pré-história da educação. Obtido de <https://observador.pt/especiais/entrevista-a-jose-pacheco-turmas-isso-e-a-pre-historia-da-educacao/>
- Pacheco, J. (19 de junho de 2018). Procurem nas Escolas Professores que ainda não tenham morrido. Obtido de <https://life.dn.pt/jose-pacheco-procurem-nas-escolas-professores-ainda-nao-tenham-morrido/comportamento/340008/>
- Pacheco, J. (2021.11.18a). *Live com José Pacheco*, Instagram.
- Pacheco, J. (2021.11.02b). *jpacheco.1951. Novas Histórias do Tempo da velha Escola.*, Instagram.
- Pereira, C. T. (2011). *A Escola da Ponte: uma abordagem de metodologias inclusivas*. Dissertação de Mestrado.
- Pereira, F. et al (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Pletsch, M. (2009). *Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas*. Tese de doutoramento. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Pletsch, M. (2011). A dialéctica da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiência mental. *Revista Teias*, v. 12 nº 24, 39-55.
- Ponte, J. P. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25, 105-132
- Ponzio, E., & Pacheco, J. (2018). *A génese de novas construções sociais de aprendizagem*. Mahatman.
- Projeto Educativo Escola da Ponte. (s.d.). Obtido de Escola da Ponte - O Projeto: <http://www.escoladaponte.pt/wp-content/uploads/2021/04>
- Quivy & Campenhoudt (1998). *A pergunta de Partida*. Gradiva.
- Reizinho, E. (s.d). *Introdução à Pedagogia: teoria e prática*. Publicações Europa-América.

Regulamento Interno da Escola da Ponte. (s.d.) Obtido de Escola da Ponte - O Projeto: <http://www.escoladaponte.pt/wpcontent/uploads/2021/04Pedag%C3%B3gicos.pdf>

Rodrigues, D. (2013). *Equidade e Educação Inclusiva*. Profedições LDA.

Rodrigues, D. & Nogueira, J. (2010). Educação Especial e Inclusiva em Portugal: Factos e Opções. *Revista de Educación Inclusiva*, 3, 97-109.

Rodrigues, S. N. (2010). *Políticas de inclusão/Educação Especial no Projeto Educativo*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro.

Rosa, C. S. (2008). *Fazer a Ponte para a Escola de Todos (as)*. Tese de Doutoramento. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Ruivo, J. (2008). *Educação e Desenvolvimento*. RVJ Editores.

Ruivo, J. (2017). *Escola: Uma Tribo Global*. RVJ Editores.

Ruivo, J. & Mesquita H. (2010). *Educação e formação na sociedade do conhecimento*. Ediciones Universidad Salamanca. In: Ruivo, J. (2017). *Escola: Uma Tribo Global*. RVJ Editores.

Sá, P. & Costa, A. (2021). *Reflexões em torno de metodologias de investigação: recolha de dados*. Universidade de Aveiro.

Silva, A. V. (2006). *Escola da Ponte - Uma experiência inovadora na educação*. Monografia. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Silva, M. O. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. *Revista Lusófona de Educação*, V. 13, nº 13, 135-153.

Silva, A. V. & Pacheco, J. (2011). *Escola da Ponte - Um espaço de múltiplas interações, cooperação e partilha*. Editora Rovellet.

Teixeira, R. A. (2010). *Matemática. Inclusiva? O processo ensino-aprendizagem de matemática no contexto da diversidade*. Tese de doutoramento. Universidade Federal de Goiás.

Thomas, G. e Glenny, G. (2002). Thinking about inclusion. Whose Reason? *The Internacional Journal of Inclusive Education*. Issue 4, 345-369.

Vicente, N. A. (2007). *Escola da Ponte - Uma Singularidade Organizacional*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Vilela, F. & Manzini, E. (2009). Tipos de pesquisa: enfoque na educação especial. *Revista de Iniciação Científica da FFC*, v. 9, n.3, 285-292.

Yin, R. K. (2001). *Estudo de Caso, planejamento e métodos*. Bookman.

Zenhas, A. (25 de 01 de 2006). O Movimento da Escola Moderna. *Educare.pt*, 1-2.

Anexos

Anexo A - Guião de Entrevista

Guião da Entrevista

Tema: O contributo das práticas pedagógicas da Escola da Ponte na educação de alunos com medidas de suporte à aprendizagem e inclusão

Objetivos gerais:

- . Conhecer o Projeto Educativo da Escola da Ponte;
- . Descrever como surgiu, à margem do quadro normativo da época, um projeto educativo como o da Escola da Ponte.
- . Detetar indicadores de diferenciação pedagógica na Escola da Ponte;
- . Identificar movimentos pedagógicos identitários com os princípios pedagógicos da Escola da Ponte
- . Demonstrar como as práticas pedagógicas utilizadas na Escola da Ponte promovem uma pedagogia inclusiva.

Blocos	Objetivos	Questões orientadoras
A - Legitimação da entrevista - Questões éticas	- Explicar os objetivos da entrevista. - Solicitar autorização para a gravação da entrevista.	- Explicação sumária dos objetivos da entrevista no contexto da investigação. - Pedido de autorização para proceder à gravação da entrevista.
B	- Compreender a origem da Escola da Ponte.	- Como surgiu, à margem do quadro normativo da época, um projeto educativo como a Escola da Ponte?
C	- Conhecer o Projeto Educativo da Escola da Ponte.	- Quais os aspetos principais do Projeto Educativo da Escola da Ponte? - Quais as principais dificuldades de generalização do Projeto da Escola da Ponte?
D	- Identificar o movimento pedagógico motivador das práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola da Ponte. - Identificar como as práticas pedagógicas utilizadas na Escola da Ponte promovem uma pedagogia inclusiva. - Detetar indicadores de diferenciação pedagógica na Escola da Ponte	- As práticas pedagógicas da Escola da Ponte podem ser integradas em algum movimento pedagógico no quadro das Ciências da Educação? - Que práticas pedagógicas desenvolve a Escola da Ponte, no sentido de fomentar uma política educativa inclusiva?

Blocos	Objetivos	Questões orientadoras
E	- Saber como a organização institucional da Escola da Ponte promove uma educação inclusiva.	- A organização institucional da escola da Ponte permite promover a educação de alunos com medidas de suporte à aprendizagem e inclusão?
- Conclusão da entrevista e recolha de sugestões.	- Recolher informações adicionais às anteriores / concluir a entrevista.	- Existem situações ou questões que não tenha referido e que gostasse de abordar, por lhe parecer pertinente à investigação que desenvolvo?
Agradecimento e validação da entrevista.	- Agradecer a colaboração. - Informar da transcrição da entrevista para validação (<i>a posteriori</i>).	

Nota: Outras questões a formular, aquando da entrevista, dependem do entrevistado e do decorrer da própria entrevista.

Anexo B - Grelha da análise de conteúdo

Grelha de Análise de Conteúdo

Tema: O contributo das práticas pedagógicas da Escola da Ponte na educação de alunos com medidas de suporte à aprendizagem e inclusão

Categorias	Unidades de sentido
A origem da Escola da Ponte	<p>“Desde a primeira hora, compreendeu-se que ao dar aula, não ensinávamos; não se cumpria o direito à educação para todos.” (JP)</p> <p>“Tomou-se uma posição ética, no sentido em que era preciso ensinar todos.” (JP)</p> <p>“Percebemos que não há problemas de aprendizagem; há problemas de ensinagem.” (JP)</p> <p>“Tínhamos consciência, naquela altura, que só sabíamos dar aula, logo dávamos 24 horas de aula e 1 hora diferente, a partir da dificuldade de ensinagem”. (JP)</p> <p>“Apesar da Escola da Ponte ter sido a primeira a mudar para o paradigma da aprendizagem, já estava muito atrasada.” (JP)</p> <p>“Pensámos o Projeto da Ponte 10 anos antes da Lei de Bases, em 1986.” (JP)</p> <p>“Tínhamos uma herança de legislação fascista.” (JP)</p> <p>“A escola da Ponte começou comigo e cinco pais: primeiro com três, depois uma mãe professora que foi a primeira presidente da associação de pais, depois mais um pai...e a partir dessa altura foi uma avalanche. “ (JP)</p> <p>“Entretanto, vieram duas professoras, que vieram a pertencer à direção da escola.” (JP)</p> <p>“Em 1982 começámos a trabalhar em regime de área aberta: sem portas, paredes, “(JP)</p> <p>“Foi um projeto muito interessante, pós 25 de abril, com movimentos libertários”. (JC)</p> <p>“Com todas as manifestações revolucionárias pós 25 de abril, com toda a abertura das escolas e da própria formação de professores”</p> <p>“Foi um comungar de perspetivas que, no fundo, são de finais dos anos 50, início dos anos 60.” (JC)</p> <p>“Sofreu críticas, até mesmo dentro do Ministério da Educação houve relutância quanto ao reconhecimento da Escola da Ponte”: (JC)</p> <p>“A Escola da Ponte só se afirma pelos conhecimentos das pessoas que a defendiam e que estavam lá dentro, nomeadamente o prof. José Pacheco e de um conjunto de pais da média burguesia que tinham poder político e de loby. Está escrito, não sou eu que digo”. (JC)</p> <p>“Havia uma burguesia em ascensão, do Porto, que queria uma escola diferente para os seus filhos. Havia uma certa situação elitista.” (JC)</p>

Categorias	Unidades de sentido
	<p>“O próprio ministério faz grandes pressões a determinada altura da afirmação da Ponte e há relatórios que não são públicos onde se dizia que a Ponte tinha consequências negativas na progressão dos alunos”. (JC)</p> <p>“Estes relatórios existiram e por isso não lhes foi outorgado o 3º ciclo”. (JC)</p> <p>“Houve um período conturbado em que o Ministério da Educação, formalmente, não queria que a Escola da Ponte continuasse tal como era”. (JC)</p> <p>“O desaguisado, em 2004, com o Ministério da Educação possibilitou que houvesse o primeiro contrato de autonomia.” (JC)</p> <p>“As circunstâncias no pós 74 eram mais amigáveis para quem quisesse fazer diferente.” (JM)</p> <p>“As circunstâncias históricas em que emerge a experiência da Escola da Ponte fazem com que não seja por acaso que o projeto surge nessa altura. Provavelmente, se fosse nos anos 60, o espírito que está por trás da Ponte poderia existir, mas não sei se seria tão fácil implementar uma coisa tão diferente.” (JM)</p> <p>“O projeto <i>Fazer a Ponte</i> foi um projeto de resistência pedagógica, que partiu da motivação, das inquietações e do desejo de transformação de um professor, José Pacheco, que aos poucos conseguiu convencer outros colegas que aí trabalhavam.” (CR)</p> <p>“O processo nasceu desta forma: com motivação e espírito de resistência. Em pouco tempo estava toda a escola a trabalhar de acordo com uma quebra de paradigma, com uma nova forma de ver a escola e pensar a educação.” (CR)</p> <p>“Com o espírito da Revolução dos Cravos e de José Pacheco nasceu o projeto da Ponte.” (CR)</p> <p>“A forte liderança de José Pacheco foi determinante para a origem da Ponte.” (CR)</p>

Categorias	Unidades de sentido
<p>O Projeto Educativo da Escola da Ponte</p>	<p>“Em 1976 definiram-se três valores fundamentais: responsabilidade social, autonomia (relacional) e solidariedade, donde surgiu o primeiro princípio radical: todos podem aprender.” (JP)</p> <p>“Pôs em prática, nos anos 70, uma série de questões e práticas que entram, apenas, a nível legislativo, no Ministério da Educação, formalmente, nos anos 97/98, nomeadamente a questão da flexibilização e diferenciação.” (JC)</p> <p>“<i>Décalage</i> entre o projeto educativo da Escola da Ponte e mais tarde como o Ministério se organiza para responder”. (JC)</p> <p>“Como a educação é das áreas mais reativas à mudança, e como era muito conservadora, nota-se muito a mudança de princípios, e sobretudo da diferenciação e flexibilidade”. (JC)</p> <p>“Há quem diga que a Ponte acabou por não ser uma mais-valia para o ensino por não conseguir influenciar o ensino no seu todo, funcionando como uma ilha”. (JC)</p> <p>“A Escola da Ponte continua a ser alvo de muitas inspeções pedagógicas”. (JC)</p> <p>“A inspeção pedagógica tem relatórios muito positivos.” (JC)</p> <p>“O primeiro relatório de avaliação externa a uma escola foi à Escola da Ponte, feito pela Universidade de Coimbra, com avaliação muito positiva.” (JC)</p> <p>“O Professor Pacheco diz que quem recebe na Escola da Ponte são os alunos e não os adultos, mas quem visita a Escola sabe que aquilo é uma montra. Há um guião bem montado e quem vai mais do que uma vez, percebe que funciona, mais ou menos, sempre igual.” (JC)</p> <p>“São os alunos mais proficientes que conduzem as visitas. Os outros acabam por ser secundarizados por estes.” (JC)</p> <p>“Atualmente, a quem visita não é dado grande espaço para perceber certas situações”. (JC)</p> <p>“O que a distingue são as pedagogias ativas: o colocar o aluno no centro do processo da aprendizagem.” (JC)</p> <p>“Os alunos são quem planificam: os tempos, o tipo de aprendizagem (acompanhados por facilitadores/tutores).” (JC)</p> <p>“Os professores fazem mais papel de tutores do que ensino direto, ainda que este também exista, quando necessário”. (JC)</p> <p>“Projeto onde predomina a diferenciação e a flexibilidade (dos tempos, da transversalidade dos conteúdos)”. (JC)</p> <p>“Currículo muito mais aberto. Trabalham o curriculum nacional como o estamos a defender agora, com o DL55/2018.” (JC)</p> <p>“O currículo é trabalhado com os alunos, centrado neles, na própria atividade do aluno.” (JC)</p>

Categorias	Unidades de sentido
	<p>“Não funcionam com turmas, prática que bebe das pedagogias ativas.” (JC)</p> <p>“Funcionam com grupos não estanques, que funcionam por agrupamento de interesses.” (JC)</p> <p>“Há questões onde a Escola da Ponte foi verdadeiramente inovadora; ainda que nem toda a mudança seja inovação.” (JM)</p> <p>“Houve mudanças importantes na filosofia de trabalho, mas a Escola da Ponte criou metodologias que não eram habitualmente presentes nas nossas escolas, o que não quer dizer que não houvesse professores que, individualmente, nas suas escolas tivessem práticas notáveis, muito semelhantes às da Escola da Ponte”. (JM)</p> <p>“O que não era comum era que um projeto escola, que envolveu toda a escola, aparecesse com esta inovação, mas as práticas produzidas na Ponte podem não representar do ponto de vista conceptual mudanças significativas.” (JM)</p> <p>“As práticas que se desenvolviam e pelo facto de ser um projeto escola foram, sem dúvida, de grande inovação.” (JM)</p> <p>“As ideias não são novas, o que passou a ser novo é passar à prática instituída.” (JM)</p> <p>“A ideia da diferenciação já estava teorizada antes da Ponte e aparece agora no 54/2018.” (JM)</p> <p>“A questão da diversidade, das práticas diferenciadoras para responder a essa diversidade, o não ter ano de escolaridade, foram mudanças relativamente a uma cultura que predominava, mas isto já era feito em algumas instituições, mas não como projeto educativo, nem com a mesma visibilidade.” (JM)</p> <p>“As circunstâncias históricas criaram um projeto que foi beber o que de melhor as Ciências da Educação tinham produzido”. (JM)</p> <p>“A diversidade, a diferenciação e a inclusão aparecem como referência em políticas da educação em 2018, com o 54/2018, sendo que a Escola da Ponte começou há décadas atrás.” (JM)</p> <p>“A Escola da Ponte criou embaraços ao próprio Ministério da Educação, sendo que este se sentiu na obrigação de ir fazer avaliações para a Escola da Ponte, no sentido de perceber se os jovens eram mal tratados, se aprendiam mesmo.” (JM)</p> <p>“Chegou-se à conclusão que os alunos tinham resultados ao mesmo nível dos outros das escolas públicas.” (JM)</p> <p>“O projeto <i>Fazer a Ponte</i> foi um projeto de resistência pedagógica, que partiu da motivação, das inquietações e do desejo de transformação de um professor, José Pacheco” (CR)</p> <p>“O projeto da Ponte está assente em 4 pilares essenciais: liderança (representada pelo líder José Pacheco), o projeto, a equipa e as famílias.” (CR)</p> <p>“O projeto da Escola da Ponte faz um investimento muito grande nas pessoas e na capacidade que elas têm de protagonizarem os seus</p>

Categorias	Unidades de sentido
	<p>percursos.” (CR)</p> <p>“A partir da questão do princípio da autonomia muito forte no quotidiano da Ponte, da solidariedade, da democratização, da responsabilidade foram construindo dispositivos pedagógicos, técnicas e forma de fazer que foi definindo o projeto da Escola.” (CR)</p> <p>“A Escola da Ponte tem um DNA tão forte, consubstanciado no seu projeto educativo que falando de certas práticas pedagógicas remete-se logo para a Ponte.” (CR)</p> <p>“Há um reconhecimento do que é específico da Escola da Ponte.” (CR)</p> <p>“Os princípios da Escola da Ponte não são apenas escritos, são vivenciados com muita fidelidade.” (CR)</p> <p>“Construíram dispositivos pedagógicos para que os princípios fossem vivenciados, inspirando-se em grandes educadores.” (CR)</p> <p>“Procuraram inspirações e criaram outras, definindo uma forma de fazer, a forma da Ponte.” (CR)</p> <p>“A Ponte vive a cidadania, no presente; não prepara para a cidadania.” (CR)</p> <p>“Na Ponte, tudo é partilhado. As reuniões da equipa são espaços riquíssimos de partilha, de trocas do que está a funcionar e não. Estas reuniões ocorrem todas as quartas-feiras à tarde.” (CS)</p> <p>“A família tem um papel fundamental na Escola da Ponte. É um pilar de sustentação. As famílias estão totalmente envolvidas no quotidiano da Escola.” (CR)</p> <p>“Os pais participam nas reuniões das equipas, fazem parte da gestão da escola, na organização de eventos, na defesa do projeto da Ponte.” (CR)</p> <p>“Sempre defenderam a Ponte nos vários afrontamentos de que foi alvo.” (CR)</p>

Categorias	Unidades de sentido
<p>Dificuldades na generalização do projecto da Escola da Ponte</p>	<p>“Há sete obstáculos à generalização da Escola da Ponte: a cultura profissional dos professores; os alunos (que continuam a querer aula e turma); famílias e sociedade; a formação de professores (miserável); o Ministério da Educação; áulicos, os senhores das Ciências da Educação (indivíduos que delongam a construção de uma educação democrática); o outro professor da sala ao lado”. (JP)</p> <p>“Eu não sei se a Escola da Ponte em sim teve muito interesse em generalizar, porque tinha de haver uma movimentação política muito maior e poderes muito maiores.” (JC)</p> <p>“Mesmo quando foi para anexar a escola dentro de outro agrupamento, houve grandes problemas identitários, mesmo dentro do núcleo duro da Escola da Ponte.” (JC)</p> <p>“Neste momento, a Escola da Ponte, a sua área vive mais no Brasil do que em Portugal.” (JC)</p> <p>“No Brasil estão a tentar replicar o projeto da Escola da Ponte”. (JC)</p> <p>“Os sistemas educativos não mudam facilmente”. (JM)</p> <p>“Um ministério que seja da inovação nunca seria da educação.” (JM)</p> <p>“A mudança cria resistência.” (JM)</p> <p>“Por isso, hoje há práticas de há cem anos atrás.” (JM)</p> <p>“Por que não se muda? Porque não é fácil, há resistência.” (JM)</p> <p>“Os sistemas têm uma capacidade limitada de promover inovação.”</p> <p>“Para se mudarem práticas pedagógicas e serem generalizadas têm de ser incluídas solidamente na formação de professores.” (JM)</p> <p>“Como vão generalizar? Por observação? Vamos lá e generalizamos? Não é assim.” (JM)</p> <p>“Tinha de haver uma intencionalidade ao nível das ciências políticas da educação.” (JM)</p> <p>“A conceptualização do projeto, a transformação em legislação, a transformação em procedimentos, em clima de escola, a transformação em formação de professores levaria muito tempo.” (JM)</p> <p>“Pode sim ser e foi uma fonte de inspiração para muita gente que mudou práticas e olhares sobre a escola.” (JM)</p> <p>“Foi inspiração para muitas mudanças, mas não ao nível das Ciências Públicas da Educação.” (JM)</p> <p>“Nenhum ministério tomaria uma decisão de generalizar a Ponte.” (JM)</p>

Categorias	Unidades de sentido
	<p>“A Escola da Ponte criou embaraços ao próprio Ministério da Educação, sendo que este se sentiu na obrigação de ir fazer avaliações para a Escola da Ponte, no sentido de perceber se os jovens eram mal tratados, se aprendiam mesmo.” (JM)</p> <p>“Chegou-se à conclusão que os alunos tinham resultados ao mesmo nível dos outros das escolas públicas.” (JM)</p> <p>“Como generalizar, se o próprio Ministério tinha medo?” (JM)</p> <p>“Projetos da linha da Ponte precisam nascer da base, da própria escola. Eles têm de querer, porque é uma mudança muito grande.” (CR)</p> <p>“A forma de ver a escola, a sociedade, o percurso pedagógico dos alunos pretende mobilizar muitos aspetos que é preciso as pessoas quererem, logo não vão funcionar vindo de cima, alguém a determinar.” (CR)</p> <p>“Não é fácil criar as paredes do nosso interior.” (CS)</p> <p>“Estamos presos à escola do séc. XIX, à pedagogia da saliva.” (CS)</p> <p>“Projetos como o da Escola da Ponte precisam de professores generosos e solidários, que saiam do lugar de centralidade.” (CS)</p> <p>“O professor tem de orientar mais do que dar aulas.” (CR)</p>

Categorias	Unidades de sentido
<p>Movimentos pedagógicos inerentes ao projeto da Escola da Ponte</p>	<p>“ A Escola da Ponte foi a primeira no mundo que concretizou a proposta da Escola Nova.” (JP)</p> <p>“ A Escola da Ponte bebeu as perspectivas históricas de finais dos anos 50, inícios dos anos 60”. (JC)</p> <p>“Seguiu os princípios ativos da pedagogia e da Escola Moderna.” (JC)</p> <p>“Movimentação muito interessante ao nível das pedagogias ativas, no pós 25 abril, que se foi perdendo, mas que a Escola da Ponte cimentou e se foi afirmando”. (JC)</p> <p>“Bebe das pedagogias ativas, pedagogia do pelicano, pedagogia da resolução de problemas, pedagogia de projeto, pedagogia da Escola Nova.” (JC)</p> <p>“Sem dúvida, remetem aos movimentos dos anos 50, 60.” (JC)</p> <p>“Tem a base de Montessori, Freinet, Pestalozzi, Carl Rogers, Paulo Freire”. (JC)</p> <p>“A Escola da Ponte é quase o ver em prática todos os princípios de Paulo Freire, da pedagogia da libertação, no Brasil.” (JC)</p> <p>“Influência da Escola Moderna, em Portugal, com o Prof. Sérgio Niza e Ivone Niza.” (JC)</p> <p>“A Escola da Ponte tinha a visão da Escola Nova e da Escola Moderna”. (JM)</p> <p>“Construíram dispositivos pedagógicos para que os princípios fossem vivenciados. Não descobriram tudo do nada. Inspiraram-se em grandes educadores, de várias épocas, muito no movimento da Escola moderna, que tem Freinet como ícone.” (CR)</p> <p>“Há um reconhecimento do referencial da Escola Moderna e da pedagogia Freinet no Projeto da Escola da Ponte.”</p> <p>“Uma ou outra técnica ou dispositivo pedagógico pode ter sido criado sem conhecimento das técnicas Freinet, pois este próprio tem um livro que fala sobre o bom senso do professor, dizendo que há professores que não estudaram sobre para fazer, por terem bom senso, pedagogia.” (CR)</p> <p>“José Pacheco diz que já usava os métodos de Freinet sem o conhecer, exatamente pelo bom senso e intuição.” (CR)</p> <p>“As práticas da Ponte não nasceram do nada. Foram inspiradas neste referencial. Estão lá todos os grandes teorizadores da Escola Moderna, da Escola Nova, dos princípios ativos, Está lá tudo na Escola da Ponte. ” (CR)</p> <p>“A maior inovação da Escola da Ponte foi José Pacheco ter conseguido agrupar todas as teorias num só projeto, que se sustentou por tanto tempo.” (CR)</p> <p>“Desconheço até hoje um projeto como a Ponte, onde todos trabalham no mesmo projeto. Há em escolas particulares, com proprietários,</p>

Categorias	Unidades de sentido
	<p>mas não numa escola pública. Pode haver professores isolados, apenas.” (CR)</p> <p>“A sinergia da Escola da Ponte não se conhece noutra sítio.” (CR)</p> <p>“Há a sala da “Manuela”, que pratica alguns destes princípios, não uma escola toda.” (CR)</p>
Práticas pedagógicas promotoras de uma escola inclusiva	<p>“Foi a primeira no mundo que fez a transição paradigmática entre o paradigma da instrução e o paradigma da aprendizagem.” (JP)</p> <p>“Foi a primeira escola do mundo em que o professor deixou de ser o centro, para que fosse o aluno, transformado em sujeito de aprendizagem.” (JP)</p> <p>“Dificuldade de aprendizagem é um conceito maquiavélico das Ciências da Educação.” (JP)</p> <p>“Em 1976, acolhemos três jovens com deficiência.” (JP)</p> <p>“Foi na Ponte que nasceu o primeiro núcleo de apoio pedagógico; a primeira equipa de educação especial, em 1978/79.” (JP)</p> <p>“Para que haja inclusão é preciso criar oportunidades de aprendizagem para todos.” (JP)</p> <p>“A inclusão só se consegue com individualização, personalização e concretização dos princípios da aprendizagem.” (JP)</p> <p>“Não há crianças com necessidades educativas especiais; há professores com necessidades educativas especiais”</p> <p>“Não há deficientes; há práticas deficientes.” (JP)</p> <p>“A Escola são pessoas, não são prédios.” (JP)</p> <p>“Não pode haver inclusão com práticas do século XIX, a começar pelo professor que trabalha sozinho, logo não está incluído. Se o professor não está incluído, como pode incluir?” (JP)</p> <p>“Pôs em prática, nos anos 70, uma série de questões e práticas que entram, apenas, a nível legislativo, no Ministério da Educação, formalmente, nos anos 97/98, nomeadamente a questão da flexibilidade curricular e diferenciação.” (JC)</p> <p>“Não há qualquer dúvida, que teoricamente, as práticas pedagógicas da Ponte promovem a inclusão dos alunos.” (JC)</p> <p>“A Ponte é a prática inclusiva no seu melhor.” (JC)</p> <p>“O modelo da Escola da Ponte é a base da inclusão e é, no fundo, a operacionalização do conceito.” (JC)</p> <p>“A questão da diversidade, das práticas diferenciadoras para responder a essa diversidade, o não ter ano de escolaridade, foram mudanças</p>

Categorias	Unidades de sentido
	<p>relativamente a uma cultura que predominava, mas isto já era feito em algumas instituições, mas não como projeto educativo, nem com a mesma visibilidade.” (JM)</p> <p>“As práticas pedagógicas da Escola da Ponte não foram inventadas, apenas criaram circunstâncias para como projeto educativo se solidificarem.” (JM)</p> <p>“A cooperação entre professores não aparece com a Escola da Ponte. Mas lá todos trabalhavam de acordo com os mesmos princípios”. (JM)</p> <p>“As práticas pedagógicas da Escola da Ponte são conceptualizadas como boas ferramentas na promoção da inclusão.” (JM)</p> <p>“Se lermos os conceitos de inclusão de hoje, veremos muito do projeto educativo da Ponte: o envolvimento dos pais, por exemplo.” (JM)</p> <p>“A Escola da Ponte teve um papel importante na operacionalização da inclusão, fruto do lado visionário de José Pacheco.” (JM)</p> <p>“A Escola da Ponte é bastante inclusiva. É a essência dela. Pretende a vivência na cidadania e que inclui todos. Eu pude ver isso.” (CR)</p> <p>“Tem crianças de vários estratos sociais; algumas até abandonadas pelas famílias.” (CR)</p> <p>“Convivem no mesmo espaço crianças abandonadas, crianças abastadas e crianças com deficiência.” (CR)</p> <p>“O próprio projeto favorece a inclusão, pois cada um é autor do seu percurso pedagógico, sem obrigatoriedade das crianças estarem divididas por ano de escolaridade. Estão todos misturados e trabalham a partir de um currículo organizado por objetivos, organizam o plano quinzenal e diário (logo pela amanhã). Não há planos iguais.” (CR)</p> <p>“Há diferenciação. Não há um plano único e fixo, pois são todos diferentes e as diferenças são respeitadas.” (CR)</p> <p>“É a mais-valia dos dispositivos da Ponte.” (CR)</p> <p>“A partir do plano da quinzena, cada um vai organizando o plano do dia, orientados pelo professor tutor. É uma forma de todos poderem estar incluídos.” (CR)</p> <p>“Os alunos, mesmo quando trabalham individualmente estão agrupados numa mesa. Antes de chamarem o tutor para ajudar, antes tentam procurar ajuda no grupo.” (CR)</p> <p>“Os vários dispositivos estão afixados nos murais. Tudo é muito comunicado. Isto é inclusão.” (CR)</p> <p>“A assembleia dos alunos é um dispositivo pedagógico que é a alma da gestão democrática da Escola da Ponte.” (CR)</p>

Categorias	Unidades de sentido
Organização institucional para a promoção de uma escola inclusiva	<p>“Desde o início, percebemos que toda a educação tem de ser especial.” (JP)</p> <p>“Foi na Ponte que nasceu o primeiro núcleo de apoio pedagógico; a primeira equipa de educação especial, em 1978/79.” (JP)</p> <p>“Este núcleo nasceu muito antes da legislação; fazíamos-lo por intuição.” (JP)</p> <p>“Criei o primeiro grupo de pais que se preocupavam com crianças com deficiência.” (JP)</p> <p>“Integrámos, no início, uma trissomia 21, um surdo e uma esquizofrénica. Não conseguia transmitir um único conteúdo ao surdo, mas eu era o deficiente, que não sabia a linguagem gestual.” (JP)</p> <p>“Em 1995, após a Declaração de Salamanca, juntei-me com uma Islandesa e um Inglês, trabalhamos com professores da Catalunha, da Áustria e vários outros países e fizemos um estudo de longo prazo que resultou num dos melhores livros sobre inclusão. Usávamos essas práticas na Ponte.” (JP)</p> <p>“Criei o primeiro grupo de pais que se preocupavam com crianças com deficiência, em 1967 - Movimento de Apoio ao Diminuído Intelectual.” (JP)</p> <p>“Não havia qualquer apoio para estes jovens no início da Escola da Ponte.” (JP)</p> <p>“Quando chegou a primeira paralisia cerebral, deficiente não era o jovem em cadeira de rodas, era a escola que não tinha rampa de acesso, nem estava preparada para ele.” (JP)</p> <p>“Inclusão é o exercício dos direitos humanos e ou a escola está preparada ou não deve acolher, porque quando acolhe um diferente e não lhe dá resposta está a mentir, a criar exclusão.” (JP)</p> <p>“Quando criámos a primeira equipa de educação especial, percebemos que os técnicos de educação especial (não havia especialização) nas outras escolas, iam para dentro da sala de aula e davam atendimento à criança ao lado dos outros e do professor. Isso é exclusão da pior espécie. Então, acabámos com a equipa de educação especial. Mas entretanto, o Ministério pegou no nosso exemplo e criou uma rede de educação especial.” (JP)</p> <p>“A Escola da Ponte acolhia todos os alunos, os que os outros não queriam.” (JP)</p> <p>“Chegámos a ter 46% de alunos com algum diagnóstico. Percebemos que eles aprendiam, porque não tinham aula, ano, testes.” (JP)</p> <p>“A Escola da Ponte não tinha gabinete de diretor; ele andava no meio das crianças.” (JP)</p> <p>“Houve algumas cisões a nível interno (de que não se falam) e que geraram mudanças.” (JC)</p>

Categorias	Unidades de sentido
	<p>“Neste momento, a Escola da Ponte, a sua área vive mais no Brasil do que em Portugal.” (JC)</p> <p>“Não vimos durante muito tempo, na Escola da Ponte, uma criança com condição de deficiência. Aparece muito mais tarde.” (JC)</p> <p>“Há crianças com dificuldades de aprendizagem, mas não com deficiência, quando já havia em todas a escolas públicas.” (JC)</p> <p>“Aparece mais tarde uma Trissomia 21, que era mostrada quase como exemplo. Isto ainda no tempo do Professor Pacheco.” (JC)</p> <p>“Hoje, os dados, nomeadamente os do CNE, dizem que grande percentagem da população é de risco, ou pelo menos de escalão A”.</p> <p>“Dados de 2018 dizem que há uma percentagem grande de alunos com medidas seletivas e adicionais.” (JC)</p> <p>“Existe uma certa categorização dos alunos na Ponte; não se nota tanto, porque é elitista, mas existe. Tal como existia no Movimento da Escola Moderna, ainda que com uma capa de modernidade. Refiro-me ao caso dos filhos dos imigrantes serem considerados alunos com necessidades educativas especiais, por exemplo.” (JC)</p> <p>“Penso que os alunos eram um pouco escolhidos à entrada, ainda que de forma muito velada.” (JC)</p> <p>“Daí terem tido crianças com condição de deficiência muito tarde.” (JC)</p> <p>“Estas questões, desde o início, nunca foram muito claras.” (JC)</p> <p>“Para haver diferenciação e flexibilidade não é necessário ser com crianças com deficiência, mas o processo com este perfil de aluno é muito mais complexo.” (JC)</p> <p>“Na Ponte, e inclusivamente o Prof. Pacheco, fala muito de inclusão, mas é uma inclusão retórica.” (JC)</p> <p>“Não há qualquer dúvida, que teoricamente, a Ponte inclui os alunos.” (JC)</p> <p>“A Ponte e o que ela faz é o caminho da inclusão.” (JC)</p> <p>“Os princípios pedagógicos que transparecem quando se observa o projeto educativo da Ponte mostram que a inclusão está presente: a diversidade entre os alunos, a heterogeneidade dos grupos, a cooperação entre professores, a diferenciação das práticas na metodologia da avaliação,” (JM)</p>