

Universidade de Évora - Instituto de Investigação e Formação Avançada

Programa de Doutoramento em Ciências da Educação

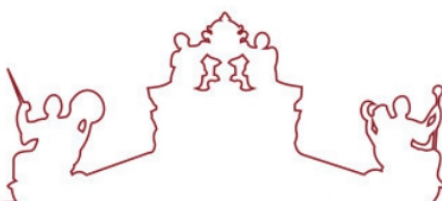
Tese de Doutoramento

O papel da família no modelo curricular da Escola da Ponte

Isabel Borges Carvalho

Orientador(es) | Bravo Nico

Évora 2023



Universidade de Évora - Instituto de Investigação e Formação Avançada

Programa de Doutoramento em Ciências da Educação

Tese de Doutoramento

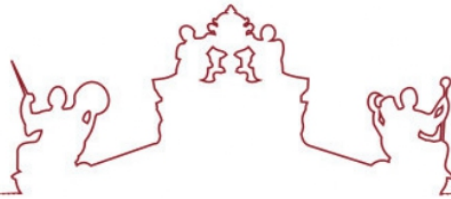
O papel da família no modelo curricular da Escola da Ponte

Isabel Borges Carvalho

Orientador(es) | Bravo Nico

Évora 2023





A tese de doutoramento foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor do Instituto de Investigação e Formação Avançada:

Presidente | Marília Cid (Universidade de Évora)

Vogais | Ana Paula Viana Caetano (Universidade de Lisboa - Instituto de Educação)
Armando Paulo Ferreira Loureiro (Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro)
Bravo Nico (Universidade de Évora) (Orientador)
Carolina Moreira da Silva de Fernandes de Sousa (Universidade do Algarve)
Marília Favinha (Universidade de Évora)

Évora 2023



Provas públicas – 17 de novembro de 2023.
Doutoramento em Ciências da Educação - Júri

Doutora **Marília Castro Cid** – Professora Associada da Universidade de Évora. **Presidente do Júri.**

Doutor **Armando Paulo Ferreira Loureiro** – Professor Associado da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Doutora **Carolina Moreira da Silva de Fernandes Sousa** – Professora Coordenadora aposentada da Universidade do Algarve.

Doutora **Ana Paula Caetano** – Professora Associada da Universidade de Lisboa.

Doutora **Marília Evangelista Sota Favinha** – Professora Auxiliar da Universidade de Évora

Doutor **José Carlos Bravo Nico** – Professor Associado com Agregação da Universidade de Évora (**Orientador**).

Évora 2023



Dedicatória

O produto deste Projeto Acadêmico tem dedicação especial à minha coragem e persistência. Foram muitos os desafios e obstáculos enfrentados, dentro e fora da academia, mas nenhum deles foi suficiente para me fazer desistir do meu propósito.

À minha família, que, em todos os momentos, me apoiou e incentivou.

À minha mãe, Graci Ramos, que, mesmo longe, nunca esteve distante das minhas aventuras e, acima de tudo, é minha inspiração.

Ao meu pai, Laurindo Borges (in memoriam), que, dentro das dificuldades do dia a dia, me encorajou a ser resistente nas adversidades e vicissitudes da vida.

Aos meus filhos (Samuel e Johnatan), filhas (Katielly e Hellen), netos (Daniel, Jake, Joshua, Mateus e o Dylan, a caminho) e netas (Ester, Helena e Chloe), que me fortalecem pelo simples fato de existirem e, para além disto, são os pilares que me sustentam.

Às minhas noras, Sharon e Adriana e aos meus genros, Aldemir e James que sempre torceram por mim.

À minha família, ao longo da vida, apresentou-me valores e princípios com os quais me alicerço como gente e garantem-me a formação humana por meio dos exemplos, dignidade, dedicação, perseverança e superação. Para quem e/ou para além das competências formais, mas, apenas pelo papel exemplar de Família.

Aos meus irmãos, irmãs, às minhas primas/irmãs – Ivonete e Maria das Mercês – que estão sempre ao meu lado, em pensamentos, palavras e ações.

Aos meus amigos e parceiros José Augusto Moreiras (namorado) e Marlos Suenney de Mendonça Noronha. Duas pessoas muito especiais nesta trajetória do Doutorado. Companheiros, amigos, protetores, defensores.... Aprendi e aprendo muito com vocês. Pessoas que sempre se mostraram à minha disposição com muito

Carinho, cada um a seu modo e particularidades. Sou muito grata por encontrar vocês neste percurso. Compartilhamos juntos sentimentos de companheirismos, amizade, aventuras, carinho, vivências, alegrias, tristezas, dores e, acima de tudo, de respeito. A vocês dois, meu muito obrigada por tudo. À minha amiga, Regina Madalena de Sousa Carvalho. Parceira de longa data, que amo. São eles que me fazem acreditar na possibilidade de um mundo melhor.

Confiança e coragem me promoveram ao nível de vencedora. E venci, porque tenho DEUS, Família e amigos em minha vida. As pedras no meio do caminho? São muitas. Quem não as tem? Mas removi todas para calçar a trilha do trajeto que escolhi seguir.

Agradecimentos

A Deus, pelo dom da vida e por ter me dado forças para enfrentar os obstáculos que ela me proporcionou ao longo de 54 anos.

A minha Família, que me incentivou e apoiou-me em todas as minhas decisões e, em toda a trajetória da minha vida social, cultural e acadêmica.

Meu agradecimento especial ao Professor Doutor José Bravo Nico, pela sabedoria, competência, profissionalismo, conhecimento, amizade e paciência com que me orientou. Pelo seu envolvimento em todo o processo da orientação, e, para além dela, ao longo de quase cinco anos de trabalho conjunto foi “Um orientador para além da orientação”.

Agradecimento também especial vai para o Professor Doutor Carmelo Real Apolo, meu Orientador de Estância Erasmus na Universidade de Extremadura em Badajoz, Espanha. Um Projeto extensão do Doutoramento. Professor Carmelo, como carinhosamente o chamo, mostrou-me o verdadeiro sentido das Ciências Humanas: Ser realmente humano. Professor Carmelo abraçou meu Projeto, minha causa e mais do que isso, abraçou-me como acadêmica e, principalmente, como gente. Professor Carmelo foi um profissional incrível e um Ser Humano estupendo, como ele mesmo costuma dizer. A Ele o meu carinho e respeito.

Sou também imensamente grata ao Professor Doutor José Maria Baldino (*in memoriam*) por quem tive a honra de ser orientada no período da pós-graduação *Stricto Sensu* de investigação, pesquisa e escrita da Dissertação do Mestrado em Ciências da Educação, que ocorreu nas dependências da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás. Professor Baldino, foi o diferencial no percurso científico, social, metodológico e pessoal nesta etapa de minha formação acadêmica.

Hoje, ao meu Grande Mestre e meu amigo Baldino (*in memoriam*) a minha homenagem, honra, respeito e agradecimento especial e imensurável, ainda sem acreditar na sua partida.

A minha mãe, meu pai (*in memoriam*), meus irmãos, minhas irmãs, filhos e filhas, netos, por uma vida de dedicação familiar à minha formação e por estarem sempre nos bastidores me dando o suporte necessário para uma continuidade de vitórias e superação.

A todos os professores e professoras do Departamento de Psicologia e Pedagogia da Universidade de Évora, responsáveis pelas Unidades Curriculares do Curso de Doutorado em Ciências da Educação, pelas contribuições de ensino e aprendizagem demonstrados durante o percurso de formação acadêmica.

Aos colegas de turma pela convivência e aprendizado nos momentos de discussões e reflexão proporcionados neste processo cultural de educação. As discussões se transformaram em conhecimentos relevantes nas dificuldades e desdobramentos de cada desafio na construção desta Tese. Josina Macia, você é especial.

Aos profissionais da Escola Campo de Investigação, Escola da Ponte, por terem me acolhido como pesquisadora e pela dedicação com que atenderam as minhas solicitações, apesar das dificuldades e desencontros. Especialmente à Carolina, presidente da Associação de Pais e Encarregados de Educação da Escola da Ponte, por ter me feito avançar na investigação empírica. Foi ela, e com ela, que esta Pesquisa se tornou uma realidade. Ela me fez acreditar que era possível continuar. Carolina, você é uma peça chave deste trabalho. Meu muito obrigada! A cada um dos entrevistados/colaboradores (14), meus sinceros agradecimentos e sintam-se parte fundamental deste Projeto, pois assim os considero.

Um agradecimento muito especial à professora Doutora Maria Edimaci Teixeira Barbosa Leite, por sua amizade e, principalmente, pelo incentivo, questionamentos e contribuições relevantes que me ajudaram a focar na pesquisa. Um agradecimento também muitíssimo especial à Dona Delfina, funcionária da Residência Universitária Florbela Espanca,

minha morada temporária em Évora. Dona Delfina me recebeu na Residência com muito respeito e, ao longo de três anos, sempre me tratou com muito cuidado, carinho, delicadeza e apreço. Dona Delfina, saiba, você é muito especial. Indescriível o meu carinho e gratidão a você.

Aos meus colegas de trabalho que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste Projeto. Aqueles que me apoiaram e me incentivaram e, também, aqueles que, muitas vezes, frustraram-me com suas críticas, que subtendiam o desanimar, mas que apenas me deram mais força e determinação para prosseguir.

A todos que, de alguma forma, com palavras, gestos e atitudes me mostraram e me fizeram entender a força do coletivo, em especial, minhas amigas Eirivany Alves Messias e Regina Madalena de Souza Carvalho (amigas-irmãs), Ivonete Neres (amiga e prima), Lieci Borges Carvalho Narciso e Goiaci Borges Carvalho Costa (irmãs e amigas), meu amigo Manuel Rodrigues de Carvalho e, ainda, Aparecida Geralda, entre outras, que compartilharam comigo angústias, medos e dúvidas, sempre usando palavras e frases positivas de apoio e admiração. Torceram muito por mim. Se preocuparam. Saiba que vocês me ajudaram a alavancar e chegar ao fim proposto: a vitória.

Compartilho com todos vocês minhas realizações e conquistas. Quanto às minhas frustrações, essas eu assumo sozinha. Foram muitas, mas me fizeram aprender mais, crescer como pessoa e como profissional, pois, os obstáculos e limites encontrados são provas de que estamos em constante evolução na busca incansável pelo conhecimento.

Poderemos concluir que tudo já foi discutido e prescrito sobre formação? Ou deveremos seguir a máxima de Pascal que nos avisa que, por detrás de cada verdade, é preciso aceitar que existe uma outra verdade que se lhe opõe?

Opto pela busca. Porque acredito que a formação acontece quando um professor se decifra por meio de um diálogo entre o eu que age e o eu que se interroga, quando o professor participa de um efetivo projeto, identifica as suas fragilidades e compreende que é obra imperfeita de imperfeitos professores. Por essa razão, procurei alternativas. (José Pacheco).

Resumo

Título: O papel da família no modelo curricular da Escola da Ponte

Esta tese elegeu, como objeto de investigação, o papel da família no desenho, organização e concretização do modelo curricular da Escola da Ponte, no recorte temporal que compreende a celebração e a assinatura do Contrato de Autonomia (2005 a 2018). Assumiu-se a seguinte questão de partida: “Como se dá a participação das famílias na organização, planeamento e concretização deste modelo curricular?”. É uma pesquisa de natureza qualitativa, de carácter bibliográfico e documental sobre a Escola da Ponte, e de pesquisa de campo, com entrevistas aos colaboradores/interlocutores (14 no total), escolhidos por sugestão e indicação da coordenadora de Projetos e das Presidentes da Associação de Pais, no período em que decorreu a investigação. Para a análise dos dados, elegeram-se categorias relacionadas ao Modelo Curricular da Escola da Ponte, abrangendo a organização e participação das famílias nas abordagens de ensino e aprendizagem e nos processos de avaliação do modelo curricular, na gestão e administração e, também, no campo cultural e social. Os aportes teóricos apresentaram o retrato representativo da Escola da Ponte como uma organização que se pauta nas normativas do Sistema Educativo Português, com especificações peculiares às propostas de inovação e renovação pensada por José Pacheco. Observou-se que o Projeto fazer a Ponte apresenta uma estrutura solidificada, porém, percebe-se fragilidades, quando se considera o número de famílias inseridas no projeto e que estão, efetivamente, envolvidas na prática real. Espera-se que novas investigações continuem analisando a participação dos pais e encarregados de educação no processo de aprendizagem das crianças nas diferentes etapas da Educação Básica e nos diversos paradigmas do ensino.

Palavras-chave: Escola da Ponte; Contrato de Autonomia; Projeto Fazer a Ponte; Família; Escola.

Abstract

Title: The role of the family in the curriculum model of Escola da Ponte

This thesis chooses as a family investigation in the design, recognized organization, and role of Escola da Ponte, in the temporal registration, celebration and signature of the Autonomy Agreement in 2005 to 2018 following question: "How does the participation of families in the organization, and proof of this curriculum model?". It is qualitative research, of a bibliographic and documentary nature about Escola da Ponte, and of field research, with interviews with collaborators/interlocutors (1 in total), chosen by indication of the suggestion of Projects and of the Presidents of the Associations of Parents. during the period during which the investigation took place. For data analysis, categories related to the Curricular Model of Escola da Ponte were chosen, covering the organization and participation of families in teaching, and learning approaches and in the evaluation processes of the curricular model, in management and administration, and in the cultural and social field. The theoretical contributions presented a representative picture of Escola da Ponte as an organization that is based on the regulations of the Portuguese Educational System, with specifications peculiar to the innovation and renewal proposals thought by José Pacheco. It was observed that the Making the Bridge Project presents a solidified structure, however, weaknesses are perceived when considering the number of families included in the project and who are effectively involved in real practice. It is expected that new investigations will continue to analyze the participation of parents and guardians in the learning process of children in the different stages of Basic Education and in the different teaching paradigms.

Keywords: Escola da Ponte; Autonomy Agreement; Making the Bridge Project; Family; School.

Índice Geral

Resumo	V
Abstract.....	VI
Índice de Quadros e Tabelas.....	IX
Índice de Apêndices.....	X
Índice de Anexos	X
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 - A AUTONOMIA NO ÂMBITO DO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS..	6
Contextualização histórica	7
1.1 A Reforma Veiga Simão: o Pós-25 de abril de 1974.....	10
1.2 O Pós-25 de abril de 1974 no Sistema Educativo Português	13
1.3 O Sistema Educativo Português: a busca da autonomia	16
CAPÍTULO 2 - O PROJETO EDUCATIVO DA ESCOLA DA PONTE	29
.....	
Contextualização histórica	30
2.1 O Projeto Fazer a Ponte	31
2.1.1 Os princípios e os valores estruturantes do Projeto Fazer a Ponte	39
2.1.2 O modelo pedagógico do Projeto Fazer a Ponte.....	45
2.1.3 O papel da família no Projeto Fazer a Ponte	60
2.1.3.1 Família: um espaço educativo.....	63
2.1.4 Escola: instituição educativa formal	70
2.2 Escola e família na formação do cidadão: relação intrínseca ao processo educativo	74
2.3 Dimensões e amplitude do currículo no Projeto Fazer a Ponte	87
CAPÍTULO 3 - DESENHO DA INVESTIGAÇÃO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	91
.....	
3.1 Questão de partida	92
3.2 Objetivos.....	92
3.3 Opções metodológicas	92
3.3.1 Abordagem qualitativa	92
3.3.2 Instrumentos de recolha de informações	94
3.3.3 Delimitação do universo da investigação.....	99
3.3.4 Cronograma sugerido	106
3.3.5 Outras informações relevantes	114

CAPÍTULO 4 - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS SOBRE O PAPEL E A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA ESCOLA DA PONTE..... 117

Objetivo do Capítulo.....	118
4.1 Realização das Entrevistas.....	118
4.1.1 Critérios para a escolha dos entrevistados.....	120
4.2 Análise dos Dados por categorias.....	120
4.2.1 Categorias eleitas para a análise dos dados.....	121
Categoria A – Formas de organização e participação das famílias na Escola da Ponte.....	Erro! Indicador não definido.
Categoria B – Formas de organização e participação das famílias no Modelo Curricular da Escola da Ponte.....	149
Categoria C – Papel e participação das famílias nas abordagens de gestão e administração da Escola da Ponte.....	163
Categoria D – Participação das Famílias nas abordagens cultural e social da Escola da Ponte.....	183
Categoria E – Participação das Famílias nos Processos de Avaliação do Modelo Curricular da Escola da Ponte.....	191
4.3 Peculiaridades e questionamentos acerca da participação das famílias nos processos de Educação e Escolarização da Escola da Ponte.....	204

CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES..... 212

Síntese geral do caminho percorrido na construção desta Tese.....	213
Metas e objectivos traçados: respostas alcançadas.....	217
A instrumentalidade da investigação.....	225
Proposta de desenvolvimento futuro de novas pesquisas.....	229
Referências Bibliográficas.....	237
APÊNDICES.....	242
ANEXOS.....	250

Índice de Quadros e Tabelas

Quadro 1 <i>Quadro Síntese da Organização Pedagógica da Escola da Ponte</i>	51
Quadro 2 Categoria A: Formas de organização e participação das famílias	122
Quadro 3 Categoria B: Participação das famílias na dimensão curricular	122
Quadro 4 Categoria C: Participação das famílias na gestão e administração	122
Quadro 5 Categoria D: Participação das famílias na abordagem cultural e social.....	123
Quadro 6 Categoria E: Participação das Famílias nos processos de avaliação.....	123
Quadro 7 Categoria E: Identificação codificada dos intervenientes entrevistados	124
Quadro 8 Categoria A – Formas de organização e participação das famílias na Escola da Pont.....	127
Quadro 9 Categoria A – Formas de organização e participação das famílias na Escola da Ponte ...	131
Quadro 10 Categoria A – Formas de organização e participação das famílias na Escola da Ponte .	140
Quadro 11 Categoria A – Formas de organização e participação das famílias na Escola da Ponte .	143
Quadro 12 Categoria B – Formas de organização e participação das famílias no Modelo Curricular da Escola da Ponte	149
Quadro 13 Categoria B – Participação das famílias na Dimensão Curricular da Escola da Ponte ..	151
Quadro 14 Categoria B – Participação das famílias na Dimensão Curricular da Escola da Ponte ..	156
Quadro 15 Categoria B – Participação das famílias na Dimensão Curricular da Escola da Ponte ..	158
Quadro 16 Categoria C – Participação das famílias na gestão e administração da Escola da Ponte	164
Quadro 17 Categoria C – Participação das famílias na gestão e administração.....	166
Quadro 18 Categoria C – Participação das famílias na gestão e administração da Escola da Ponte	174
Quadro 19 Categoria C – Participação das famílias na gestão e administração da Escola da Ponte	179
Quadro 20 Categoria D – Participação das famílias na abordagem cultural e social da Escola da Ponte	185
Quadro 21 Categoria D – Participação das famílias na abordagem cultural e social	186
Quadro 22 Categoria D – Participação das famílias na abordagem cultural e social da Escola da Ponte	188
Quadro 23 Categoria D – Participação das famílias na Abordagem Cultural e Social da Escola da Ponte	190
Quadro 24 Categoria E – Participação das famílias nos processos de avaliação	193
Quadro 25 Categoria E – Participação das famílias nos processos de avaliação	194
Quadro 26 Categoria E – Participação das famílias nos processos de avaliação	199
Quadro 27 Categoria E – Participação das Famílias nos processos de avaliação	201
Quadro 28 Peculiaridades e questionamentos acerca da participação das famílias nos processos de Educação e Escolarização da Escola da Ponte	205

Índice de Apêndices

Apêndice 1	Guião das Entrevistas.....	242
-------------------	----------------------------	-----

Índice de Anexos

Anexo 1	Primeiro Contrato de Autonomia – 2005.....	251
Anexo 2	Regulamento Interno da Escola da Ponte.....	262
Anexo 3	Plano de Melhoria da Ponte.....	278
Anexo 4	Projeto Educativo da Ponte.....	287
Anexo 5	Estatuto da Associação de Pais – APEP	293

INTRODUÇÃO

É o meu bom senso, em primeiro lugar, o que me deixa suspeito, no mínimo, de que não é possível à escola, se, na verdade, engajada na formação de educandos educadores, alhear-se das condições sociais culturais, econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos. (Paulo Freire, 1996, p. 33).

Minha motivação para entender os meandros da Relação entre família e escola começou nos primeiros anos de contato com a docência. Acredito que educação e formação para a cidadania se faz em parceria. E essa parceria começa com as principais instituições responsáveis pela socialização desde os primeiros anos da vida humana. Em meus passos iniciais na prática docente, percebi a fundamental importância do trabalho conjunto entre família e escola para garantir melhor segurança física, psicológica e intelectual às crianças.

Nesse sentido, comecei a me interessar em entender e compreender os pontos convergentes e divergentes dessa relação. Suas ações, reações e contradições no contexto de educação, ensino e aprendizagem do simultâneo universo familiar e acadêmico. Partiram daí as minhas observações, reflexões e práticas a respeito da relação de colaboração e participação das famílias, e/ou a falta delas, na vida escolar das crianças. Era preciso incentivar a interação, acolher e integrá-las no contexto acadêmico, mas como, por que e para que fazer? Questionamentos ainda sem respostas. Era preciso pesquisar, investigar, aprender e apreender os conhecimentos necessários para responder tais inquietações.

Apesar de estar ligada ao assunto no cotidiano docente, somente no mestrado dediquei-me especificamente à temática. Investiguei a Relação entre família e escola, no âmbito da escola pública do Município de Aparecida de Goiânia¹, na Região Metropolitana de Goiânia, Estado de Goiás – Brasil. Como professora deste mesmo Município, veio a motivação para investigar o trabalho realizado na Escola da Ponte. Isso porque, por orientação não oficial da

¹ Aparecida de Goiânia é um município brasileiro do estado de Goiás. Localiza-se na Região Metropolitana de Goiânia e sua população, conforme estimativas do IBGE de 2021, era de 601 844 habitantes, sendo o segundo município mais populoso do estado, ficando atrás somente de Goiânia e o 37º do país.

Rede, foi “recomendado” aos professores da escola para trabalhar “como faziam na Escola da Ponte”, contudo, com rasas informações. Recusei-me a desenvolver um trabalho que não conhecia, mas tal levantou-me inquietações associadas a uma desassossegante curiosidade.

Problemática de Estudo

Estudar o modelo curricular da Escola Básica da Ponte² torna-se um desafio importante, quando se consideram as facetas que delineiam a proposta de José Pacheco. Proponho-me fazer uma releitura, a partir da assinatura do Contrato de Autonomia, sobre o papel da família no âmbito do modelo curricular desta escola, bem como o reflexo e as contribuições para a apreensão do conhecimento das crianças atendidas. Objetiva-se conhecer as instituições Família e Escola, no ressignificar dos papéis circunscritos no Projeto Fazer a Ponte. Deste modo, pretende-se investigar as decisões compartilhadas, nas diferentes perspetivas e intervenções colaborativas entre Família e Escola, na Escola da Ponte. As descrições alicerçam na abordagem qualitativa, para analisar o modelo curricular e a participação das Famílias, no contexto do Conselho de Pais e Encarregados de Educação, seu amparo legal e legítimo frente à ação educativa no processo ensino-aprendizagem junto à Escola da Ponte.

Objeto de Estudo

Para dar continuidade ao trabalho iniciado no Mestrado e contemplar minhas buscas por respostas às indagações acerca do Modelo Curricular da Escola da Ponte, elegi como objeto de estudo *O papel da família no planeamento e concretização do currículo escolar na Escola da Ponte*. Um campo empírico que faz parte do meu plano investigativo desde as recomendações para o fazer pedagógico, de facto, na escola do interior de Goiás.

² Designação Oficial: Escola Básica da Ponte – Escola Básica Integrada de Aves/São Tomé de Negrelos, conhecida popularmente como **Escola da Ponte**, que integra o ‘**Projeto Fazer a Ponte**’, visando uma educação baseada nos princípios da autonomia e consciência cívica dos estudantes, por meio da participação ativa de todos – comunidade escolar e família – no processo de organização e gestão da escola.

Objectivos do Estudo

No intuito de apreender o objeto de pesquisa proposto, estabeleceram-se os seguintes objetivos para este estudo:

Objectivo Geral

Conhecer e analisar o papel da Família no desenho e concretização do Modelo Curricular da Escola da Ponte, desde a celebração e assinatura do Contrato de Autonomia, em 2005.

Objectivos Específicos

- a) descrever a História da Escola da Ponte desde a criação e instituição do seu Modelo Curricular (1976).
- b) conhecer as formas de organização e participação das Famílias no âmbito do Modelo Curricular da Escola da Ponte;
 - b1) caracterizar o Papel das Famílias nas abordagens de Ensino e Aprendizagem do Modelo Curricular da Escola da Ponte;
 - b2) caracterizar o Papel e participação das Famílias nas abordagens de Gestão e Administração escolar do Modelo Curricular da Escola da Ponte;
 - b3) caracterizar o Papel e envolvimento das Famílias nas abordagens cultural e social do Modelo Curricular da Escola da Ponte;

No intuito de responder à questão de partida e aos objetivos de investigação, estruturou-se a presente tese em cinco capítulos aqui resumidos.

No primeiro, aborda-se a questão da autonomia no âmbito do Sistema Educativo Português. Nele, busca-se contextualizar o histórico deste Sistema, em sua dimensão legal e jurídica, bem como a evolução do conceito de currículo que foi sendo assumida no Sistema

Educativo Português. Contextualiza-se o Contrato de Autonomia, os projetos e as legislações que envolvem a autonomia das escolas portuguesas.

No segundo capítulo, realiza-se uma breve descrição da história do Projeto Educativo da Escola da Ponte, tomando como referência os estudos do Professor José Pacheco e outros que remetem a este Projeto.

O terceiro capítulo apresenta a descrição do desenho da investigação adotada para a construção desta pesquisa. Nele, aprofunda-se a questão de partida, os objetivos, a opção metodológica, os instrumentos utilizados para recolher os dados de informação e as técnicas de análise utilizadas, além das fontes de informação selecionadas, o cronograma seguido e outras questões pertinentes à metodologia adotada nesta tese.

Ainda no terceiro capítulo, discorre-se os procedimentos metodológicos realizados no decorrer da investigação. A idealização e elaboração da questão problema foi o ponto de partida deste estudo. Em seguida, foi construído o Estado do Conhecimento, a busca do recorte bibliográfico correlato. De natureza qualitativa, a pesquisa seguiu o trâmite metodológico acerca da elaboração do objetivos, instrumento de recolhimento dos dados, bem como a compilação e análise das mensagens apreendidas nos discursos extraídos das entrevistas.

No quarto capítulo, evidencia-se a análise realizada a partir dos dados obtidos no campo empírico da pesquisa. Nele, procura-se indicar os factos que se evidenciaram nas entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa. Tais factos são ilustrados com citações das entrevistas e, a partir deles, busca-se salientar a relação entre eles, além de pautar a interpretação da informação recolhida com as referências teóricas que embasaram a investigação.

O quinto capítulo trata das Conclusões e Recomendações relativas a este estudo. Neste capítulo, visa-se responder aos objetivos definidos e à questão de partida desta investigação. Salienta-se a conclusão – ou conclusões – que foram proporcionadas pelo trabalho desenvolvido, bem como as fragilidades com as quais esta pesquisadora se defrontou ao longo

deste processo, a exemplo do Pandemia pela Covid-19. E, ao final, a indicação de sugestões para futuras investigações relativas a esta problemática de estudo.

Ressalta-se, ainda, a importância do registo da bibliografia utilizada e que amparou a construção desta tese. Acredita-se que os referenciais teóricos são suportes que possibilitam o andamento da pesquisa e os avanços que novos estudos poderão trazer para contribuir na construção do conhecimento acerca da proposta da Escola Básica da Ponte como uma proposta curricular possibilitadora de formação e geradora de transformação no contexto escolar não somente do Sistema Educativo Português.

CAPÍTULO 1

A AUTONOMIA NO ÂMBITO DO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS

Contextualização histórica

Ao longo da História, desde a proposta de Marquês de Pombal, no século XVII, até as reformas ocorridas no período pós- 25 de abril de 1974, o Sistema Educativo Português foi alterado em diferentes conjunturas do cenário político e gerou relevantes alternâncias no contexto dos programas de educação e Ensino, que, ora partilhava, segundo Catani e Oliveira (2000), propostas repressoras, a exemplo do período da Ditadura de Salazar, ora propostas revolucionárias. Neste sentido, “há um apelo sistemático ao diálogo e a medidas que levem à descentralização de responsabilidades em algumas questões educativas ou da gestão do sistema e das escolas” (Catani & Oliveira, 2000, p. 09). Tais fatos ocorrem desde a libertação dos povos frente ao período da Ditadura até os dias atuais.

Catani e Oliveira (2000) fazem um apanhado geral desta reformulação após abril de 1974, quando ocorreram decisões políticas importantes relacionadas à gestão e à administração das escolas, bem como no âmbito da revisão curricular, especialmente no ensino secundário.

Partindo do pressuposto de que, apesar das oscilações dos momentos e ideais políticos à sequência de cada regime, Portugal sempre deixa uma marca com projetos e programas de valorização da educação. Sem aprofundar nos detalhes de séculos remotos, pode-se destacar feitos relevantes como a proposta de Marquês de Pombal, em uma carta escrita no século XVIII, na qual ele colocava em pauta a necessidade de se criar e manter novas escolas públicas com qualidade, garantindo aos professores subsídios literários e formação para aprimoramento da docente. Após tornar pública a carta de Pombal, com ideias inovadoras, “muitos cidadãos portugueses, animados de um idealismo, nascidos do sucesso da revolução liberal, consideram como dever cívico elementar, contribuir com os seus pareceres para a construção da rede escolar” (Martins, 2004, p. 03).

Seguindo essa ótica, para Felgueiras (2006), a historiografia da Educação portuguesa

desde essa época e, a alongar à segunda metade do século XIX, sempre acompanhou o desenvolvimento cultural dos restantes países europeus. Em regimes políticos liberais, quer republicanos quer monárquicos, retrata apenas uma oscilação de diferentes ideias no processo de moldagem dos projetos de educação e ensino.

O protagonismo dos ideais políticos e elitistas da ditadura do Estado Novo trazem consigo os traços conservadores religiosos e políticos “que colocando-se acima dos interesses particulares se arrogou a faculdade de definir, do ponto de vista histórico, a ‘verdade nacional’ a ensinar” (Felgueiras, 2006, p. 15), que culminou no levante popular em busca de liberdade, denominado Revolução dos Cravos ou Revolta de 25 de Abril de 1974.

No século XIX, os atos progressistas no âmbito da Educação direcionavam os estudiosos a ações científicas que possibilitavam escritos e publicações relevantes no processo histórico, mesmo que em pontos isolados. Como construto de ‘Instrução popular’, uma série de produções se tornaram públicas por meio da Revista Educação e Ensino, sob a tutela de Adolfo Coelho, no intuito de explicar o fazer pedagógico, fomentar, ampliar e renovar as fontes científicas de investigação e pesquisa da história da Educação.

Nos primeiros anos do século XIX, as escolas normais se destacavam com a inovação dos cursos de formação para professores, onde a filosofia e pedagogia sociológica ditavam os rumos das ideias educativas como enquadramento metodológico. Um recorte da história considerado limitador e descontextualizado para o desenvolvimento do sistema, mas um significativo momento nos quadros da trajetória como produção e cultura da educação em Portugal. Por outro lado, de forma geral, salvo em exceções significativas, Portugal não ecoa políticas públicas relevantes de progressos e promoção à Educação do país, ao considerar os séculos XIX e XX.

Apesar do desejo da população de ampliar os avanços progressistas do ensino público em Portugal, as dificuldades na concretização dos projetos educativos, marcaram o momento

no plano da construção político-pedagógica no país. As decisões referentes à gratuidade do ensino e a descentralização do sistema à época eram, entre outros, os assuntos debatidos como políticas de educação pública.

Segundo Martins (2004), naquele momento histórico havia um abismo entre as intenções de reformulação legal do ensino e a concretização dos projetos educativo, de fato. Neste paradoxo, segundo ele, “o sistema educativo português passou por uma construção retórica da educação, em que o Estado promulgava preceitos legais que eram difíceis de implementar” (Martins, 2004, p. 04).

No entanto, entre todas as dificuldades, retrocessos, pontos e contrapontos que retratam a história da educação portuguesa, nada se compara às involuções do período entre os anos 1928 e 1974, hiato ditatorial do salazarismo português. Um decurso que causou declínio e desinvestimento na educação e, em consequência, vieram “as convulsões políticas, as cegueiras ideológicas, as crises econômicas, o analfabetismo, a falta de formação de professores” (Martins, 2004, p. 04), entre muitos outros retrocessos de deterioração do sistema, da educação e do ensino.

Esse momento difícil sucedeu a um dos períodos mais importantes para a educação portuguesa: o ciclo de transição entre os séculos XIX e XX, passagem da Monarquia Constitucional para a Primeira República (1910-1926). Isso marcou o sistema educativo, que, apesar da ruptura ditatorial de Salazar, a sólida estrutura firmada à época, influenciou a construção do sistema educacional até os dias atuais.

Com a libertação do povo português dos ditames salazarista, um novo modelo de administração e gestão foi implementado e amplamente modificado em todos os setores dos serviços públicos e privados, seguindo uma linha mais democrática, liberal e progressista. O mesmo estilo antiautoritário segue as diretrizes educacionais que passaram a reger os novos ideais no interior das instituições acadêmicas.

Nos anos de 1970, começava uma maratona de recuperação no âmbito da formação de professores, na tentativa de amenizar os transtornos e prejuízos causados no período salazarista. Para Felgueiras (2006), os cursos de licenciaturas possibilitavam aos estudantes o acesso à docência como carreira, com tendências de transformações no sistema de educação e ensino. Para a autora,

Quem se destinava ao ensino, e era o inexorável destino comum, devia fazer o curso de Ciências Pedagógicas, frequentado por uma multidão de gente mais velha: professores em exercício das várias áreas do saber, professores das escolas do Magistério primário, ... de modo a facilitar a sua conclusão, quase simultânea, com a licenciatura. (Felgueiras, 2006, p. 18).

Com a proposta de Emenda Constitucional para a reforma educativa, na gestão Veiga Simão (1971), abriam-se os debates acerca do Projeto do Sistema Escolar e as Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior. Dois anos após discussões e reflexões com vista à melhoria no ensino, o projeto torna-se Lei, “tornando-se, sob alguns aspectos, o ponto crucial da vida sociopolítica” (Stoer, 2008, p. 17) e do processo reformista da educação portuguesa.

1.1 A Reforma Veiga Simão: síntese temporal transitória ao 25 de abril de 1974

A Reforma Veiga Simão representa um marco de ousadia, inovação e reconstrução do País, mesmo antes de oficializar o fim dos anos de chumbo. No final dos anos 50, do século passado, após tímidos movimentos preconizados pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), com investimentos para promover avanços e o alargamento no Ensino Obrigatório em Portugal, a Reforma Veiga Simão surgiu como um divisor de águas para o sistema educativo português. Nesse período, devido à “importância e prioridade que a OCDE deu ao Projeto Regional do Mediterrâneo (PRM), constitui-se verdadeiramente a primeira ação de intervenção da organização na construção da política pública de educação de alguns dos países membros”, (Lemos, 2014, p. 9), entre eles Portugal.

Após esses movimentos, além da ampliação tempo da educação obrigatória, assistimos a uma melhoria do Ensino Básico e Técnico no país. Outros projetos foram incluídos como proposta de incentivo e melhoria da estrutura do sistema educativo do Estado Português. Passados alguns anos de trabalho, estudos e relatórios demonstraram que o PRM promoveu mudanças significativas na história da educação portuguesa.

Ainda impulsionado pelo PRM e sob a tutela do então ministro Inocêncio Galvão Teles (1962-1968), foram realizados alguns trabalhos, como a extensão da escolaridade obrigatória, a institucionalização do planeamento voltado para promoção de políticas públicas de educação, a elaboração do Estatuto da Educação Nacional e ainda outras diretrizes de orientação à prática educativa. Entre 19 de Agosto de 1968 a 15 de Janeiro de 1970, assumiu a pasta da educação um novo ministro, José Hermano Saraiva já no final da era salazarista.

Ao final da Década de 60, início dos anos 70, Veiga Simão ~~toma~~-tomou posse como ministro da Educação no governo de Marcelo Caetano, novo chefe de Estado eleito nas eleições de 1969. Com elevada taxa de evasão escolar, baixos níveis de aprendizagens nas diferentes etapas do ensino o novo ministro ~~apresenta~~ apresentou “dois documentos: o Projecto do Sistema Escolar e as Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior, que são as peças principais da sua reforma do ensino”, (Lemos, 2014, p. 27), para apreciação pública. O intuito era dar ciência à comunidade portuguesa das ações realizadas no governo, bem como excitar a avaliação e participação popular no processo inicial, que vislumbrava a implantação da Reforma Veiga Simão.

Nesse processo de incentivo à participação popular a “palavra de ordem” do ministro Veiga Simão para a possível Reforma era “democratização do ensino”, (Lemos, 2014, p. 27). Por um bom tempo a proposta de Veiga Simão foi discutida, debatida na Assembleia Nacional como Projeto de Lei, reformulada e ampliada, sendo aprovada com a denominação de Lei nº 5 de 25 de julho de 1973, pouco antes da Revolução de 25 de Abril.

O então Ministro da Educação José Veiga Simão justificou a proposta de reforma de educação e ensino, dizendo que,

no mundo português existem milhões de homens a instruir e a educar; existe uma imensidade de terras à espera do desbravo... Educar todos os portugueses, educá-los promovendo uma efectiva igualdade de oportunidade, independentemente das condições sociais e económicas de cada um, é o objectivo desta batalha da educação. (Stoer, 2008, p. 18).

Entre outros, um dos pontos altos da Reforma Veiga Simão alargava ainda mais o tempo de escolaridade obrigatória. O ensino que antes era de quatro anos, passou a ser de nove anos, sob a responsabilidade do Estado, gratuito e de qualidade. A Reforma veio como uma das condições impostas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, a OCDE, para que Portugal continuasse a fazer parte da agremiação intergovernamental de estados soberanos da esfera global. A partir de então, nos regime(s) de Salazar/Caetano, foi concebido de maneira bem restritiva. Assim,

de uma forte posição inicial de inculcador ideológico, baseado numa forte ideologia nacionalista assente na trindade Deus, Pátria, Família, o sistema de educação passou a assumir um papel mais intimamente ligado à economia e à intervenção económica por parte do Estado, daí advindo, ao mesmo tempo, um corte com os aspectos anteriormente dominantes da ideologia nacional ruralista e antidesenvolvimentista. Finalmente, a educação alcançou uma posição mais complexa enquanto articuladora das várias concepções de educação, a par do desenvolvimento da concepção de cidadania, na qual desempenhou papel importante a democratização do ensino. (Stoer, 2008, p. 18).

Nesta perspectiva, o projeto reformista de Veiga Simão se pautava na promoção do direito à educação, institucionalização do sistema com igualdade de oportunidades para todos, sem distinção a individualidades sociológicas, económicas, cognitivas e/ou culturais.

A tentativa de reestruturação do Estado português, frente à ditadura salazarista, com articulação a mudanças básicas, especialmente no âmbito do sistema educacional, trouxe relevantes colaborações sociais para o progresso e transformações historicamente estatizadas por meio das políticas antidemocráticas do regime vigente. Também no que se refere

às políticas públicas para a educação e à administração dos sistemas educativos e das escolas ..., as duas últimas décadas têm revelado uma utilização extensiva, ... entre distintas forças políticas, de perspectivas de tipo gerencialista e tecnocrático que se caracterizam pelo recurso a formas mitigadas e instrumentais de descentralização, de autonomia e de participação na decisão. Neste contexto, marcado pela emergência de uma ideologia de modernização da educação e das escolas, ou mesmo, ..., por um «neoliberalismo educacional mitigado» (durante a década de 1985-1995), o conceito de autonomia é revelado, discursivamente, como elogio da diversidade na execução periférica das decisões centrais. (Lima, 2014, p. 143).

Assim, o pós-25 de Abril de 1974, a comunidade educativa foi naturalmente convocada a uma reorganização abrangente e sistemática por meios legislativos, projetos e programas voltados para o gerenciamento consensual frente a lacunas deixadas no período absolutista. Os agentes sociais envolvidos na reconstrução do sistema educativo se mostraram dispostos no processo de reconstrução do país.

Neste contexto, marcado pela emergência de uma ideologia de modernização da educação e das escolas, ou mesmo, por um «neoliberalismo educacional mitigado» (durante a década de 1985-1995), o conceito de autonomia é revelado, discursivamente, como elogio da diversidade na execução periférica das decisões centrais. (Lima, 2014, p. 143).

1.2 O Pós-25 de abril de 1974 no Sistema Educativo Português

As medidas mais céleres centraram-se no desenvolvimento de gestão democrática e autonomia das escolas, bem como na garantia da educação obrigatória em período de formação

ampliado. As demandas das escolas e ginásios acadêmicos consolidaram o consenso de muitas propostas de emenda à Constituição e políticas públicas em favor das reformas e aprovação de projetos legislativos.

A notória necessidade de reação popular para suprimir os resultados da era de repressão, pois “o período das transformações curriculares inovadoras ocorridas após o 25 de Abril não foi totalmente pacífico, o que de certa forma se afigura natural num contexto tão específico como foi o desses anos.” (Mendonça, 2019, p. 24). Assim, a Revolução de Abril levou as escolas a repensar outras possibilidades de ensino, ora por determinação legal, ora por inovação dos projetos internos dada a maior flexibilidade dos novos tempos pós-ditadura. Para além de tais possibilidades, eram possíveis distopias de participação e enfraquecimento dos movimentos sociais que impulsionavam as ações de reconstrução do sistema.

No entanto, os anos entre 1974 e 1976 foram muito duros e contraditórios para os portugueses, nos diferentes cenários administrativos, no entanto, o contexto da educação não fugia a regra. Dessa forma,

A mobilização dos atores escolares, desde os primeiros dias que se seguiram imediatamente à Revolução dos Cravos, iniciada em 25 de Abril de 1974, traduziu-se na maioria dos casos pela realização de assembleias de professores e de alunos que, em muitas escolas, decidiram afastar reitores e diretores ou, em alternativa, confirmá-los no exercício dos cargos, embora para o desempenho de novas funções emergentes. (Lima, 2014, p. 145).

Para as reformas e reconstrução do sistema, o povo tinha pressa. As diversas alternativas em busca da autonomia das escolas, sobressaíam, legitimadas pela emergência e descentralização do poder. As escolas tinham a tutela das decisões, gestão e administração.

Dentre as medidas imediatas, foi implementada a gestão democrática nas instituições de ensino, a qual fez com que ocorresse a “deslocação do poder do Ministério da Educação

para as escolas, dos diretores das escolas e do corpo docente tradicional para os professores progressistas e para o corpo estudantil” (Lima, 2014, p. 146). As ações imediatas corriam à margem das iniciativas e deliberações político-administrativa do poder central.

Em maio de 1974, o Decreto-Lei n.º 221/74 clarificava o poder decisório dos órgãos colegiados, a quem as atribuições deliberativas traziam dimensões delimitadas frente ao poder governamental e administrativo central.

As primeiras ações de gestão e administração no âmbito da educação, mesmo que por vezes conflituosas, as tentativas de adaptação, buscavam manter o controle e regularizar as práticas socioeducativas nas escolas com vistas a reconstituir as fragmentações deixadas pelo regime autoritário.

Os movimentos que se sucederam retrataram a força popular e o desejo de fazer um novo desenho social, que vislumbassem os novos rumos de ascensão para ver e viver o mundo.

Cabe ressaltar que foram muitas as mudanças e transformações no ensino e na Educação de Portugal, no pós-25 de Abril. Muitas ideias, muitos ideais, movimentos, reflexões, discussões à luz das melhorias e avanços quantitativos e qualitativos.

A investida dialógica da comunidade educativa portuguesa, por alguns anos, manteve os elementos, considerados relevantes, contidos no texto progressista da Reforma Veiga Simão. Essa incansável busca por resultados efetivamente concretos e satisfatórios aos objetivos institucionais e académicos, foram agraciados com a promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo no ano de 1986, sendo assim revogada a Lei de Bases nº 5/1973, resultante do texto apresentado como a ‘Reforma Veiga Simão’, 13 anos depois.

A Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Lei nº 46/86, de 14 de outubro de 1986) foi um divisor de águas na luta por uma educação progressista onde fosse possível educar, ensinar e aprender com autonomia e para a cidadania. Com ela, os portugueses sabiam que faltavam muitos ajustes, mas, o primeiro grande passo havia sido dado. As rupturas e

transformações provocadas em outros tempos não estão isentas “de dialética e contradição, mas também de afirmação, imposição e coerência” (Pereira, 2014, p. 15), de tempos vindouros.

Autores como Correia (2001)³ e Dionísio (1994)⁴ destacam que há pontos de confluência em dois momentos em Portugal, considerando aspectos evolutivos da educação nos últimos anos. O primeiro, de ordem política e o segundo, de definição jurídica, assim caracterizados nos estudos de Pereira (2014, p. 16): “...definição de ordem política, caracterizando-se por uma ideologia democratizante e crítica, ... definição jurídica”. Para o autor, estes pontos correspondem à legalidade constitucional e à reversão das construções fundamentalistas acrescida da modernização social do regime vigente. (Pereira, 2014, p. 16).

Com uma política pública educativa voltada para a inclusão dos povos, portugueses ou não, com a nova Lei, o país pautou-se por uma proposta pedagógica crítica de fomento às transformações sociais abrangentes no ensino e na educação, tendo como base o princípio de igualdade de oportunidades. O que permanece nos dias atuais. Considerando o legado da Reforma Veiga Simão, para além do direito a educação de qualidade para todos, pode-se destacar a importância da formação continuada de professores, o acesso a escolarização e educação no ensino básico, a autonomia das escolas na construção dos projetos pedagógicos e de gestão, além de oportunizar o envolvimento dos pais e encarregados de educação na organização e planeamento curricular das instituições de ensino.

1.3 O Sistema Educativo Português: a busca da autonomia

O Sistema Educativo em Portugal é regulamentado por uma legislação sólida que garante aos cidadãos direitos democráticos de educação de qualidade. As políticas públicas ofertadas potencializam ações de educação e ensino em condições legais, no sentido de

³ José Alberto Correia - Diretor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e é Professor Catedrático da FPCEUP desde 1997. Correia, (2001). As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos. Porto: ASA

⁴ Eduarda Dionísio (Lisboa, 1946) é uma escritora e dramaturga portuguesa. Dionísio, Eduarda (1994). As práticas culturais. In: António Reis (Coord.), Portugal, 20 anos de democracia (pp. 443-489). Lisboa: Círculo de Leitores.

promover propostas pedagógicas e metodológicas para o bem comum no âmbito da educação, do ensino e da aprendizagem.

Estes aportes legislativos sustentam a dinâmica curricular inseridas no programa do Sistema Nacional de Educação no país e abrangem as nuances metodológicas que vai do convencional ao contemporâneo em diferentes facetas.

Neste contexto, a Lei nº 5, de 1973, no Capítulo II, afirma que a educação escolar tem como fim específico “promover formação moral, intelectual, física e profissional ... além de fomentar o espírito científico, crítico e criador, a capacidade de criação e de reflexão”, dos indivíduos no seu processo gradual e contínuo de desenvolvimento sociocultural. Em termos gerais, a chamada Lei Veiga Simão ampliou significativamente a compreensão dos objetivos fundantes para o Ensino Básico. Inseriu como pressuposto indispensável à educação escolar a participação das famílias “mediante adequadas formas de cooperação, o cumprimento do dever de instruir os filhos”, nas atividades que diz respeito a educação formal.

Nessa retomada histórica, no dia 10 de abril de 1974, foi promulgada a Constituição da República Portuguesa, que, em seu Art. 3º, estabelece a garantia à soberania e legalidade:

1. A soberania, una e indivisível, reside no povo, que a exerce segundo as formas previstas na Constituição.
2. O Estado subordina-se à Constituição e funda-se na legalidade democrática.
3. A validade das leis e dos demais actos do Estado, das regiões autónomas, do poder local e de quaisquer outras entidades públicas depende da sua conformidade com a Constituição (Constituição da República Portuguesa, 1974, Artigo 3º).

Assim, a soberania dos indivíduos prevalece em consonância com as demandas da construção coletiva criada na unidade das relações sociais solidárias e democráticas com direito ao princípio da igualdade e universalidade. No âmbito educacional, a Constituição da República enfatiza que é garantida ao cidadão português o direito e “a liberdade de aprender e

ensinar” (Art. 43º). No processo democrático e solidário de ensinar, aprender e apreender conhecimentos, estão implícitas as relações de troca cooperativas entre os agentes dos diferentes grupos sociais.

Ainda na Constituição da República Portuguesa, o artigo 73º refere-se ao direito pleno, de todo cidadão, à educação e à cultura como regra universal. O referido artigo estabelece que o Estado deve promover educação escolar de qualidade e outras condições favoráveis de formação ao cidadão que,

contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva. (Constituição da República Portuguesa, 1974, art. 73º).

A Constituição da República traz determinações gerais relativas aos diferentes fundamentos que garanta a liberdade e os direitos basilares de uma nação democrática em âmbito mais geral. Dentro das especificidades e distinção dos campos sociais, a Educação tem sua singularidade regida por uma legislação exclusiva que norteia as várias modalidades do campo acadêmico.

No campo educacional, o Decreto-Lei nº 769-A, de 1976, estabeleceu diretrizes acerca da gestão escolar. O ponto forte do Decreto define atribuições acerca da competência deliberativa e as funções executivas de uma gestão que acautele os interesses da coletividade. No sentido de que a multiplicação dos colaboradores no fomento do processo educação e ensino passa por “considerar parceiros na direção das escolas” (Diogo, 1998, p. 34, como citado por Picanço, 2012, p. 22), em suas mais diferentes nuances.

E, em 1986, a chamada Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86) desnuda os caminhos a serem percorridos em cada área do conhecimento, apontando as diretrizes das

várias etapas e dimensões curriculares existentes. A especificidade do preâmbulo da referida Lei define o Sistema educativo como um “conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação” (art. 1º), no sentido de promover o amplo desenvolvimento do sujeito, além de favorecer a global formação da identidade social e cultural com vistas a solidariedade e democraticidade responsável.

Tomando como norte os parâmetros da Lei nº 46/1986 (Lei de Bases do Sistema Educativo), entende-se melhor o contexto histórico das políticas de educação que asseguram os direitos estudantis dos cidadãos em Portugal.

O panorama nacional da educação portuguesa, por meio da Lei de Bases do Sistema Educativo, é definido nos artigos 5.º, 7.º, 9.º e 11.º, que se referem aos objetivos da educação pré-escolar, ensino básico e ensino secundário, respetivamente. Os referidos artigos consagram as determinações legais no âmbito geral das três etapas do Ensino Fundamental. Também os artigos 43.º e 45.º, ponto 2, fazem apontamentos relevantes no âmbito das diretrizes legislativas da educação portuguesa.

No panorama geral da Legislação Educacional Portuguesa, o Decreto-Lei n.º 115-A, de 1998, veio implementar e fazer algumas mudanças ao proposto no Decreto-Lei n.º 172, de 1991. Foi então ampliada a possibilidade de parcerias no sistema de direção, gestão e administração dos estabelecimentos de ensino, nomeadamente na Assembleia de Escola (a formação da mesa diretora, nas assembleias, se faz por voto secreto, duração de um ano e formalizada pelo Método Hondt), no Conselho Pedagógico e no Conselho de Turma, despontando maior autonomia e conseqüentemente maior diversidade na participação da comunidade escolar.

Neste sentido o Decreto-Lei N.º 115-A, de 1998, consolidou,
a participação particularmente das famílias, ao atribuir alguns lugares aos encarregados de educação no Conselho de Escola a que atualmente chamamos Assembleia de Escola,

no Conselho Pedagógico e nos Conselhos de Turma, tendo um representante na Associação de Pais e outro como representante dos encarregados de educação de turma. (Picanço, 2012, p. 24).

As alterações reforçam as orientações estabelecidas nos princípios fundadores do Projeto Educativo, onde as famílias são consideradas como um dos pilares que fortalecem a democraticidade dentro de escola.

Em 2010, foi promulgada a Lei nº 39, no dia 26 de abril, que reforçou as alterações do Decreto supracitado. Nesta Lei foram acrescentadas orientações que corroboram para a autonomia e soberania das escolas e seus intervenientes. Tal Lei assegura o envolvimento efetivo das famílias e encarregados de educação, respalda a legitimidade da autoridade docente, bem como a responsabilidade sobre as medidas disciplinares de prevenção e sanção em relação as possíveis distorções correlatas as atividades educativas do cotidiano escolar. As secções I e II do Capítulo V, da referida lei, deixam claro tais determinações regimentais.

No contexto geral, a autonomia das escolas apresenta fragilidade significativa. Especialmente no ensino básico. Apesar dos muitos recortes da Legislação Portuguesa, que garante a autonomia das escolas a participação dos pais no processo educativo formal, as instituições de ensino ainda insistem e se limitam a cobranças autoritárias nas práticas do dia a dia.

Sobre a concepção de *autonomia*, traz-se presente a compreensão do educador brasileiro Paulo Freire (1997), que, ao longo de sua obra “Pedagogia da Autonomia”, aborda sobre os saberes necessários à prática educativa para se formar cidadãos autónomos. Segundo o autor, a prática educativa deve estar fundamentada tanto na ética pedagógica quanto na visão de mundo que se tem e se traz para o espaço escolar. Freire (1997) ainda chama a atenção para os alicerces desta prática: rigor, pesquisa, criticidade, risco, humildade, bom senso, tolerância, alegria, curiosidade, esperança, competência, generosidade e disponibilidade. Nesse contexto,

para Freire, ser professor – sujeito ético – é ser um educador para a autonomia (cerne da natureza educativa). Ou seja, não há ensino nem aprendizagem se a autonomia não estiver presente.

Dentre aos muitos desafios no contexto da educação e do ensino escolar no Sistema Educativo Português, encontra-se o envolvimento dos pais na tarefa educativa: “Chamar os pais para lhes transmitir um desfiar de queixas mina o sucesso das relações. É crucial nos vejamos como parceiros e não inimigos” (Pacheco & Pacheco, M.F., 2001, p. 47). Caso contrário, as relações de autonomia institucional e de parceria social tornam-se entraves endêmicos que possibilitam tensões coercitivas contraditórias aos objetivos das adequações legislativas vigentes.

A construção da autonomia é processual e implica no exercício de uma autoridade democrática assim definida por Freire (1997, p. 58):

O papel da autoridade democrática não é, transformando a existência humana num calendário escolar tradicional, marcar as lições de vida para as liberdades mas, mesmo quando tem um conteúdo programático a propor, deixar claro, com seu testemunho, que o fundamental no aprendizado do conteúdo é a construção da responsabilidade da liberdade que se assume. No fundo, o essencial nas relações entre o educador e educando, entre autoridade e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia.

Uma das qualidades essenciais que a autoridade docente democrática deve revelar em suas relações com as liberdades dos alunos, segundo Freire (1997), é a segurança em si mesma. Para ele, nenhuma autoridade docente se exerce ausente da competência profissional. Nas palavras do autor,

... Não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente. Não posso escapar à

apreciação dos alunos. E a maneira como eles me percebem tem importância capital para o meu desempenho. Daí, então, que uma de minhas preocupações centrais deva ser a de procurar a aproximação cada vez maior entre o que digo e o que faço, entre o que pareço ser o que realmente estou sendo. (Freire, 1997, p. 59).

Ao propor uma prática educativa com a participação ativa dos pais e da sociedade, a escola assume uma opção pela construção da autonomia dos educandos no processo da construção do conhecimento. Esta construção prioriza experiências que desenvolvem a autonomia, a responsabilidade pelas decisões tomadas e, ainda, estimula o exercício responsável da liberdade.

Nesse sentido, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Ou, como afirma Freire (1997), a educação não é neutra. Tal prática educativa extrapola a instituição escolar e acaba exigindo uma decisão, seja da proposta educativa do próprio sistema educativo de um país, seja da instituição escolar ou da própria ação docente dentro de uma sala de aula.

A construção da autonomia, na visão de Freire, ressalta a importância de reconhecer que a educação é ideológica. Segundo o autor, "... a ideologia tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna "míopes". (Freire, 1997, p. 79). Assim, a visão histórica não deve ser prescindida, pois ela traz as marcas de posturas filosóficas e sociológicas da reflexão e do fazer pedagógico no espaço escolar.

Nesse contexto, apesar dos avanços ao longo do pós-Revolução, nos anos 1980, o Sistema Educativo Português foi fortemente pulverizado por discursos de ideologia meritocrática, refazendo concepções de que havia muito a se fazer. Ainda no âmbito desta década, no que diz respeito à instituição escolar,

o discurso é sobretudo burocrático-administrativo. Relaciona-se com questões de supressão de custos (encerramento de centenas de escolas, concentração de estudantes,

dilatação de turmas) que engrossam a hiperbolização da conversa financeira em nome da qual o poder vigente se exerce quase irrestritamente. (Pereira, 2014, p. 20) .

A considerada ascensão das políticas públicas de educação e ensino, até então observadas, não foram suficientes para amortizar o inchaço populacional no interior das instituições escolares, que causava incômodos sociais de violência e indisciplina generalizada e ineficácia na sistematização do trabalho pedagógico.

Apesar dos feitos diversos e controversos, o movimento de superação ao autoritarismo e à prática antidemocrática do regime, alavancou a tendência de recuperação à concessão de direitos dos cidadãos portugueses e/ou que vivem em Portugal.

A redefinição deste período histórico teve marcos importantes na promulgação da Lei de Bases da Educação, em 1986, nos momentos de discontinuidades e contradições da administração Couto dos Santos e Manuel Ferreira Leite (1991-1995), no que se refere aos objetivos de modernização, democratização e autonomia da educação, das escolas e do Estado Português. Neste aspecto, a política neoliberal se tornava mais clara e o desinvestimento para o construto educativo se tornava mais latente aos olhos da sociedade.

Por iniciativa do governo vigente, alguns programas ganharam destaque, a exemplo de projetos de inovação e promoção social, no âmbito do Ensino Básico, que foram cruciais para a criação de políticas públicas. Pela robustez e importância, cabe citar os programas Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE), o Programa Educação para Todos (PEPT) e o Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural com o propósito de, como já mencionado anteriormente, promover igualdade de oportunidade, respeitando os direitos sociais e culturais do povo português.

Outro legado grandioso no processo de reformulação das políticas públicas em educação, neste contexto histórico, foram os esforços e o reconhecimento dos cursos de formação de professores e a criação das escolas profissionais. O Decreto-Lei 249/1992, de 9

de novembro, consolidou o regime jurídico da formação continuada dos professores da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Em 1998, o Decreto-Lei nº 01/98, de 2 de janeiro, reafirmou que educadores e professores desempenhavam um papel essencial e insubstituível para a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens. Em função disso, regulamenta disposições estatutárias para a valorização da profissão e da carreira docente. Por outro lado, os projetos de avaliação formativa nos ensino básico fizeram parte do processo reformista, assim como as mudanças do modelo de orientação pedagógica, tendo como base, reajustamentos propostos pela equipe governista através do Pacto Educativo.

Na sequência dessa reestruturação global, já no ano de 1996, foi criado o Pacto Educativo para o Futuro em um novo redimensionamento estratégico, que priorizava a educação e a formação profissional. Na essência textual constante do Pacto Educativo para o Futuro,

O Estado é apresentado não como protagonista primeiro, mas assumindo tão somente um papel de árbitro e regulador do sistema, como tentando desresponsabilizar-se das obrigações que a Constituição e a Lei do Sistema Educativo lhe impõem. (Sucena, 1996, p. 50 como citado por Catani & Oliveira, 2000, p. 29).

Consoante à construção do novo sistema e criação de programas e projetos de governo, materializou-se o ‘Programa do XIII Governo Constitucional’, no qual intentou-se a expansão da rede nacional de Educação pré-escolar, incentivando e garantindo a participação de autarquias e cooperativas locais, com funções colaborativas se intervenção às regulamentações legislativas do Estado.

As sucessivas tentativas de reconstrução do ensino, da educação e do sistema possibilitaram também a criação dos espaços TEIPs (Territórios Educativos de Intervenção Prioritário). Esta medida buscava combater o insucesso e a exclusão escolar, bem como

universalizar a educação básica de qualidade. Outra medida adotada na direção de estrutural do ensino e, um tanto polémica, foi a possibilidade de implementação dos currículos alternativos. Tal resolução abriu precedentes ao “desenvolvimento de pedagogias diferenciadas e adequadas às necessidades de alunos” (Catani & Oliveira, 2000, p. 32), pertencentes a grupos específicos e com demandas comuns.

No tocante às decisões e disposições “do ensino superior, da avaliação, da gestão das escolas básicas e secundárias, da regulamentação disciplinar, da acreditação da formação de professores e da inspeção da educação” (Catani & Oliveira, 2000, p. 34), as políticas públicas aplicadas e desenvolvidas expuseram decisões aceitáveis, reflexivas, discutíveis e discutidas no meio técnico administrativo e político em diferentes governos no pós-ditadura.

Pereira (2014) faz um apanhado geral entre os anos de 1974 a 2014, com destaque aos efeitos e desfeitos da Reforma Veiga Simão (apresentada antes do fim do regime autoritário de Salazar), transformada em Lei no ano de 1973, a qual foi determinante como diretriz até sua revogação com a criação da Lei de Bases em 1986.

Ao final de quarenta anos de batalha por qualidade nas diferentes modalidades do ensino, já com significativas vitórias como a ampliação do tempo escolar obrigatório, consolidação nos projetos para formação de professores, maior quantidade dos espaços escolares e qualidade na organização do currículo, gestão democrática e autónoma, legalmente reconhecida, entre outras visíveis conquistas, os anos finais deste recorte também marcou uma época.

Mogarro (2013) faz um percurso investigativo em que apresenta um conjunto de atividades científicas que culminou em encontros e produções académicas, publicações e projetos de pesquisa ocorridos no triénio 2011-2013. A revista científica Sarmiento deu grande destaque ao evento, dada sua relevância para a educação no país. Recheado de colóquios, seminários, conferências e congressos, o evento foi promovido pela comunidade portuguesa de

História da Educação.

Entre outros momentos pontuais para a comunidade científica em Portugal e para a Educação, esses três anos (2011-2013), além dos estudos, investigações e produções notáveis ao universo educativo, trazia como pano de fundo “as comemorações do Centenário da Primeira República portuguesa e da sua legislação inovadora relativa às questões de educação e ensino, que tiveram em 1911 um ano importante” (Mogarro, 2013, p. 258).

No curso deste triénio, a comunidade académica intensificou os trabalhos de investigação à luz das demandas científicas no sentido de balizar os efeitos depreciativos que corroíam a estrutura de educação e ensino. Dentre as muitas pautas, a formação de professores impulsionava os debates. “Cem anos se passaram do início da Primeira República em Portugal (1910), ... o Grupo de História da Educação do IEUL organizou o Colóquio ‘O Homem vale sobretudo pela educação que possui’” (Mogarro, 2013, p. 258), revisitando a primeira reforma republicana do ensino de 1911, que se revelou uma das temáticas de maior relevância ao longo dos três anos das comemorações. Nomes de peso, como António Nóvoa, e a própria Maria João Mogarro, fizeram parte das reflexões daquela que ficou conhecida como A Grande Reforma Republicana do Ensino em 1911.

Parte do triénio, o ano de 2012 ficou marcado pelas comemorações dos 150 anos da formação de professores em Portugal, que teve como referência o começo das atividades da primeira escola normal de Lisboa, em 1862. O IX Congresso Luso Brasileiro de História da Educação foi o palco destas celebrações. A simbologia deste ato configura os contributos e os avanços de um património importante para a valorização da prática docente e, consequentemente, do ensino e da educação em Portugal.

Em meados de 2012, outro evento que chamou a atenção no meio académico e científico foi o I Colóquio Internacional acerca do “Papel e lugar histórico dos Municípios na Educação

e na Cultura”, que, evidentemente, refletia sobre os contributos municipais no processo de educar, aprender e ensinar, no que tange às mediações junto às escolas.

Ao longo do ano de 2013, continuaram as movimentações no âmbito das ciências, da investigação e das produções em pesquisa. No entanto, o trabalho centrou-se nas conclusões das temáticas abordadas, mobilizando os investigadores envolvidos desde o primeiro ano do triénio comemorativo (2011-2013). É importante ressaltar que o intenso trabalho, nos três anos, contou com a presença e participação efetiva de António Nóvoa, entre outros estudiosos escritores.

Essa maratona de eventos, no decorrer dos três anos, culminou em publicações de livros, Teses, Dissertações e artigos com relevância ímpar para o desenvolvimento da educação, do ensino e do Sistema de Ensino Português. Em suma, ao longo de todo esse tempo, as políticas educacionais em Portugal reportam a momentos de alternância legislativa e administrativa, que vislumbram a reconstrução do sistema no pós-fundamentalismo salazarista.

Inicialmente, o projeto do governo, no âmbito do educação e do ensino, foi alicerçado no processo de modernização do sistema com o discurso voltado aos interesses sociais por meio da Comissão designada à reestruturação do País. No discurso, a Comissão deixava claro os objetivos do governo: “uma profunda reforma educativa” (Catani & Oliveira, 2000, p. 19), reafirmando o intuito de modernização e renovação do Sistema Educacional Nacional, bem como atender a população em suas reivindicações mais efusivas, no que diz respeito aos direitos políticos, sociais, económicos e culturais.

Em meio a tantas mudanças, reformulações e facetas governistas diversificadas, projetos que adormeciam, à espera de oportunidade para concretização, foram desengavetados e executados com o mesmo rigor com que foram pensados. Com a queda do regime fundamentalista de Salazar e, em meio às turbulências do período transitório, José Pacheco ousou transformar uma pequena escola em Vila das Aves, em um modelo de educação e de

ensino. Nascia aí a Escola da Ponte, com seu projeto educativo diferenciado e objeto de aprofundamento no próximo capítulo desta investigação.

CAPÍTULO 2

O PROJETO EDUCATIVO DA ESCOLA DA PONTE

Contextualização histórica

Com uma perspectiva progressista, a Escola da Ponte foi instalada em vila da Aves, no ano de 1976, por meio do Projeto Fazer a Ponte. Fala-se de uma escola que nasceu no século XIX com cara de século XXI. Seu criador? Um impávido professor que sonhava com um ensino autônomo que proporcionasse liberdade com responsabilidade, solidariedade e democraticidade às crianças, nos arredores de Santo Tirso, norte de Portugal.

Já com uma comunidade acadêmica consolidada, a Escola da Ponte ressignificou sua prática, segundo as linhas e entrelinhas do Projeto Fazer a Ponte. Assumiu, como objeto norteador, os princípios fundadores que alicerçam os quarenta valores matriciais que direcionam as ações administrativo pedagógicas internas.

A Escola ressurgiu entre pontos e contrapontos sociais que a transformaram em um lugar de conflitos, encontros e desencontros questionáveis. Dessa forma,

a necessidade de reformulação da instituição escolar da Ponte se apresentou devido aos conflitos e situações desestimulantes diárias durante o trabalho pedagógico. Notou-se que a metodologia de ensino ficava aquém das expectativas e interesses dos alunos, estabelecendo-se uma relação de descontentamento entre professores, funcionários, pais de alunos e os próprios estudantes (Santos, 2016, p. 31).

A partir desta reconstrução subjetiva, a escola viu suas ações metamorfosearem a cada dia e em cada gesto. A Escola da Ponte (re)nasceu, vive e sobrevive há 46 anos, não como uma escola piloto, mas como uma referência para o mundo.

Com o propósito de trabalhar junto, de envolver todos, mobilizar a comunidade para socializar conhecimentos, “não apenas o conhecimento e a sua transmissão, mas a forma dele nos apropriamos e como com ele nos relacionamos, o que dele fazemos, como o transformamos” (Morais, 2017, p. 16), era preciso que cada envolvido ocupasse o seu lugar e desempenhasse seu papel. Esse era e continua a ser o segredo da Escola da Ponte.

Em meio a esse clima de renovação política e social elaborou-se a reestruturação da Escola da Ponte e de seu sistema educacional, idealizada e dirigida por José Pacheco. Cabe ressaltar, embora sob a coordenação de Pacheco, a mudança foi pensada, discutida e praticada por todos os integrantes da comunidade escolar (Santos, 2016, p. 31) .

Apenas dois anos depois da Revolução dos Cravos, com a criação da nova Constituição, o professor José Pacheco resolveu agir, principalmente, naquelas turmas “lixo”, como as denominou. No documento que se criara, analisando-o, percebeu a descrição “a educação é um direito de todos”. Ali nascia, de fato, a Escola da Ponte. José Pacheco definiu seu “clique” pela intuição de ensinar por amor, “um amor que autoriza em vez de criar dependências” (Morais, 2017, p. 42).

2.1 O Projeto Fazer a Ponte

Um projeto tão grandioso e revolucionário não poderia ser implementado sem que o seu idealizador tivesse claro os objetivos que o moviam. Era preciso argumentar e contra-argumentar suas propostas. Era preciso estar alinhado com o sistema, por mais revolucionário que fosse. Era necessário documentar não só a ideia, como fez ao escrever e descrever o Projeto Fazer a Ponte. Vieram então os documentos complementares. Entre os muitos pilares que sustentam legalmente as ações da Escola, é possível citar alguns na hierarquia de relevância interna e externa.

O Contrato de Autonomia veio anos depois da reestruturação da Escola, É um documento muito importante que veio para oficializar uma prática efetivada há quase trinta anos. Seus objetivos se resumem em “...criar as condições que assegurem a estabilização e o desenvolvimento do Projecto” e, entre outros, “validar um modelo organizacional alternativo de escola pública estatal, nos termos do regulamento interno da Escola, em que os pais/encarregados de educação possam ver reconhecida e valorizada a sua participação” (CONTRACTO DE AUTONOMIA, 2005, pp.7-8).

Outro documento da base legal interna é o Regulamento Interno da Escola⁵. Este, como o próprio nome diz, objetiva “explicitar a estrutura organizacional do Projeto Fazer a Ponte e contribuir para o mais correto e solidário funcionamento da Escola”.

Na esteira dos títulos oficiais indispensáveis ao cotidiano escolar, está o relatório de Avaliação Externa das Escolas, documento prescrito no âmbito da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, que aprovou o sistema de avaliação das instituições de educação que atendem a pré-escola, ensino básico e secundário.

Este aparato legal estabelece as orientações gerais para a autoavaliação e para a avaliação externa escolar. Os relatórios de avaliação escolar das unidades de ensino, em Portugal, podem ser encontrados na página da IGEC. Segundo o relatório de Avaliação Externa do ano letivo 2012-2013, relativamente à Escola da Ponte refere que:

a ação da Escola tem produzido um impacto consistente e acima dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. Os pontos fortes predominam na totalidade dos campos em análise, em resultado de práticas organizacionais generalizadas e eficazes. Tais fundamentos justificam a atribuição da classificação de MUITO BOM no domínio Resultados⁶.

Entre os vários documentos que fundamentam as ações da Escola da Ponte, paralelamente relevantes na construção e concretização curricular, é o Plano de Melhorias⁷. Ele reflete significativamente o compromisso pela Ponte na altura da assinatura do Contrato de Autonomia. Há também o Dicionário dos Valores em Educação. Este registo destaca as palavras de referência aos ideais da Escola da Ponte. São palavras que expressam as sensações da subjetividade humana.

⁵ O Regulamento explicita a estrutura organizacional que decorre do Projeto Fazer a Ponte, quaisquer dúvidas sobre o sentido das suas disposições deverão ser clarificadas à luz dos princípios, finalidades e objetivos do próprio Projeto.

⁶ Relatório de Avaliação Externa da Escola da Ponte - Ano letivo 2012-2013.

⁷ Este plano é entendido como um efetivo compromisso de toda a comunidade escolar, tendo sido aprovado em Conselho de Gestão, em Conselho de Projeto e em Conselho de Direção. Celebrado a 15 de outubro de 2013, com o Ministério de Educação e Ciência, o Plano encontra-se estruturado da seguinte forma: Objetivos/Estratégias/Responsáveis/Monitorização e Calendarização.

Para além dos impressos elencados, há que se mencionar o Mapa dos Dispositivos. Como o próprio nome clarifica, o Mapa dos Dispositivos⁸ descreve os instrumentos pedagógicos e as funções objetivas que os caracterizam nas suas especificidades.

Por fim, cita-se a Associação de Pais e Encarregados de Educação, e se fecha uma lista de arquivos que denotam a uma sólida estrutura documental da Escola da Ponte, considerando outros tantos não mencionados. Esta Associação, é uma instituição sem fins lucrativos de apoio à Escola. Constituída para atuar por tempo indeterminado, ela visa defender os legítimos interesses dos alunos e encarregados de Educação, junto dos professores, da escola e dos organismos oficiais⁹.

Diante do exposto, frente aos documentos mencionados que atestam a robustez do Projeto e sua planificação organizacional, faz-se necessário expor o retrato conciso do processo evolutivo nas diferentes fases de existência da Escola da Ponte.

A Escola ficou durante 25 anos a trabalhar apenas com os anos iniciais da Educação Básica. Muito trabalho e grande sucesso. A comunidade local adotou o novo modelo de ensinar e aprender. Posterior a isso, ampliou-se o atendimento até o nono ano, em duas etapas – primeiro o equivalente aos 5º e 6º anos e, do 7º ao 9º anos – nos anos de 2001 e 2005, respectivamente.

Ainda em 1976, ano de implementação do Projeto Fazer a Ponte, e, conseqüentemente, de reestruturação da Escola, surgiu a Associação de Pais, “movidos pela necessidade de conquistar instalações mais dignas para seus educandos, pais e familiares juntaram-se e começaram a assumir uma posição de união e força” (Pacheco, J.P. & Pacheco, M.F., 2014, p. 141). Sua atuação ocorria dentro da Escola e para além dela, no que se refere às demandas do processo educativo internos e promoção de projetos correlatos. Os membros da Associação de

⁸ O dispositivo pedagógico é entendido 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.

⁹ Relatório de Avaliação Externa da Escola da Ponte - Ano letivo 2012-2013.

Pais têm papel crucial no desenvolvimento e manutenção do projeto. Em função disso, foram, e continuam a ser, os maiores colaboradores da Escola.

Ao longo dos anos, um dos objetivos da Escola era aproximar as famílias dos trabalhos da instituição, das aprendizagens dos filhos e envolvê-las em todo o processo. Conseguiu. Até porque, a primeira intencionalidade do Projeto propõe formar “uma equipa coesa e solidária”¹⁰, a qual seja composta por alunos, pais, profissionais de educação e demais agentes educativos. Para o idealizador do Projeto era urgente a inserção das famílias nas atividades da Escola. Anos mais tarde, era hora de recomeço e a Escola da Ponte não se furtou aos desafios.

Em meio às muitas propostas, o Projeto Fazer a Ponte ganha força e seu criador consegue adesão considerável de colaboradores para implementação na escola para a qual foi idealizado. Daí começa o sonho de José Pacheco. Ousar, inovar e colaborar para reconstruir a educação do país no pós-ditadura, com a

necessidade de repensar a escola de um conjunto de situações interligadas, que provocaram interrogações quanto à sua organização, a relação entre escola e família e às relações estabelecidas com as instituições locais, o projeto “Fazer a Ponte” orienta-se por dois princípios básicos: O desenvolvimento de uma organização de escola que tem por referências uma política de direitos humanos que garanta as mesmas oportunidades educacionais e de realização pessoal a todos os cidadãos e o desenvolvimento de relações estabelecidas entre a escola e a comunidade de contexto através da libertação e criação de redes de comunicação. (Pacheco & Pacheco, M.F., 2001, p. 3).

Renasce, então, a Escola da Ponte nos moldes do Projeto Fazer a Ponte, em 1976. O Concelho de Santo Tirso, região Norte de Portugal, Vila das Aves, foi o cenário de inserção e execução do trabalho de inovação e mudança que transformaria a visão tradicional de ensinar

¹⁰ Projeto Educativo Fazer a Ponte. Primeira intencionalidade. (1976). Ministério da Educação e Ciência.

e educar. Uma escola marcada por turbulências, oriundas do contexto social vivido pelos educandos e pelas políticas educacionais desenvolvidas. Uma reviravolta na ação pedagógica seria o pontapé inicial para a superação do ensino oferecido, segundo seu fundador.

Em 1976, o professor José Pacheco descreve, em entrevista, o que encontrou e viu na escola básica da Ponte. Nas palavras registradas por Moraes (2017),

ao chegar na instituição pegamos naquilo que chamavam o lixo da escola. E esse lixo eram jovens de 14 e 15 anos, sem saber ler e escrever, que batiam nos professores. Era uma coisa horrorosa. E foi aí que aconteceu o clique (p. 31).

O clique, para ele, estava subscrito no Projeto Educativo pensado para mudar a realidade educacional que se via na vigência do governo opressor de Salazar. Ao contrário da opressão, que há anos devastava o país e a educação em Portugal, o Projeto propunha democraticidade, solidariedade, responsabilidade e autonomia. A proposta era implantar o novo modelo para que fosse, possivelmente, ampliado a toda a rede nacional. A novidade trouxe muitos reconhecimentos, mas, também, sofreu resistências.

O trabalho conjunto exigia participação coletiva. Exigia envolvimento de todos da comunidade. A estrutura organizacional proposta era diferente do hábito geral aplicado na rede de educação nacional. As imposições ainda reinavam nas organizações dos grupos sociais, hábitos arraigados nos tempos da tirania salazariana.

Com o fim da ditadura salazarista, Portugal voltou a sonhar com outras possibilidades de vida social. E os planos voltados para uma vida democrática em sociedade fluíram como o previsto ainda nos anos de repressão. Os planos eram pensados para uma reviravolta nos contextos político, económico, social e educacional. Com a Revolução de 25 de abril, as portas da esperança se abriram para o povo português. E os sonhos rechaçados pela repressão foram expostos e postos em evidência para a efetivação dentro das perspectivas dos seus autores.

As diferentes áreas do conhecimento buscavam a reconstrução do país em busca de qualidade de vida do seu povo. Sabendo que a base de sustentação de uma nação começa com o impulsionamento da educação, os governantes que tomaram o poder, de visão democrática, começaram a valorizar os projetos que podiam contribuir para mudar a realidade devastadora que restou da ditadura de Salazar.

O Projeto de refazer a Ponte trazia consigo a autonomia para o trabalho coletivo entre os intervenientes da escola. A estrutura proposta buscava reorganizar a escola desde a disposição do espaço físico da escola até o reordenamento da gestão administrativo-pedagógica em um novo modelo de educar, ensinar e aprender. Neste novo propósito, a participação dos alunos e das famílias era a construção que destoava do até então visto no sistema de educação e ensino.

Tendo como referencial a pedagogia de Freinet, o novo projeto da Escola da Ponte buscou priorizar uma política educativa onde “o peso dado à formação de hábitos e atitudes imprescindíveis ao cidadão” (Pacheco & Pacheco, M.F., 2001, p. 9) foram princípios que fundamentaram as práticas quotidianas.

Na visão de Pacheco e Pacheco, M.F. (2001), a escola também deveria compreender que “carinho, amor, firmeza, autoridade e solidariedade, se bem utilizados pelo professor, transforma e faz do aluno um verdadeiro ser humano e do espaço escolar um lugar que se sabe amar” (p. 59), numa relação mútua. São sentimentos que, segundo o autor, fazem toda a diferença no processo de ensinar, aprender e apreender conhecimentos, socializando culturas.

Envolver esses dois grupos (estudantes e famílias), para o professor Pacheco, aumentava as expectativas de uma educação de fato, educativa. A intenção de atender as especificidades individuais e coletivas com a participação de todos (gestores, professores, orientadores educativos, estudantes e famílias), no planejamento, e decisões relativas ao

funcionamento escolar seria, para ele, o tal clique que mudaria a visão de educação “lixo” encontrada naquele lugar.

Naquele momento, era preciso também resgatar o prestígio e a autoestima dos professores que, desanimados, se protegiam nas salas de aula, onde a educação tradicional reinava e os resultados não apareciam como desejado. Moraes (2017) compartilhava dos mesmos pensamentos do Professor José Pacheco, pois ambos acreditavam que “o sistema educacional tradicional não está avariado: está obsoleto”, (p. 63).

A partir destas ideias e ideais, a escola passa a trabalhar o Projeto Fazer a Ponte nos pilares do “paradigma emancipatório” (Nogueira, 2019, p. 17), com base na organização conjunta entre intervenientes e fundamentada, metodológica e pedagogicamente, na autonomia como essência do projeto.

No âmbito das radicais mudanças estruturais que abrangem a reordenação de espaço, tempo e formas de fazer, a divisão em seriação transformou-se em ordenamento por núcleos – Iniciação, Consolidação e Aprofundamento (conforme apresentado no Quadro 1 – Quadro Síntese da Organização Pedagógica da Escola da Ponte, p. 52 desta tese). As matérias ou disciplinas formaram as dimensões curriculares e os estudos passaram a partilhar conhecimentos em grupos heterogêneos de trabalho.

Os grupos de trabalho, fomentados nas ideias do Projeto, partilham conhecimentos afins, ajudando-se mutuamente, em um movimento cíclico de colaboração, envolvimento e participação. A Escola da Ponte, considerando a evolução do atendimento ao longo dos anos, encontra-se apta a atender alunos da educação infantil até o nono (9º) ano, distribuídos em núcleos: Iniciação (2º, 3º e 4º ano, correspondentes ao ciclo) Consolidação (5º e 6º ano) e Aprofundamento (7º, 8º e 9º anos).

Inicialmente, na época da implementação do Projeto, no ano de 1976, a Escola da Ponte atendia apenas até ao 4º ano do ensino básico, equivalente ao primeiro ciclo do ensino básico.

Em 2001, ampliou seu atendimento para o 5º e 6º anos de escolaridade. No ano de 2005, passou a atender o 7º, 8º e 9º anos, fechando, assim, o acolhimento completo da escolaridade obrigatória à época.

O Projeto Fazer a Ponte começou na Escola de Vila das Aves, ficando em funcionamento na localidade até ao ano de 2013. No início do ano letivo de 2012/2013, por imposição do Estado e contra a vontade de todos, a escola se viu obrigada a mudar para outra Vila no mesmo Concelho de Santo Tirso. Sob protestos e tensão comunitária, com pesar, a Escola deixou a Vila das Aves para partilhar as instalações físicas com outra escola em São Tomé de Negrelos. Esta escola atendia alunos do Ensino Básico, cerca de 200 estudantes, denominada “Escola Básica de São Tomé de Negrelos, pertencente ao Agrupamento de Escolas D. Afonso Henriques.” (Nogueira, 2019, p. 17).

A partir destes pressupostos, relativos à educação e ao ensino na Ponte, o Contrato de Autonomia destaca que,

O Projeto Fazer a Ponte defende, desde sempre, a promoção da autonomia e da consciência cívica dos alunos, privilegiando o seu progressivo envolvimento nas tarefas e na responsabilidade de gestão da escola. O estreito envolvimento da comunidade educativa na tomada de decisões, nomeadamente, na organização da escola e nos processos de aprendizagem, reforça a ideia de que a democraticidade e o respeito pelos interesses dos alunos sobre os demais intervenientes da ação educativa são princípios fulcrais deste projeto. (Contrato de Autonomia, p. 2).

A Escola da Ponte se pauta em fundamentos onde todos participam com respeito e direitos respeitados, em um construto solidário mutuamente compartilhado. Valores que são dispostos nas discussões de planeamento e organização dos trabalhos diários inculcados em cada gesto, ação e/ou atitude dos intervenientes ativos dentro da escola.

O texto do Projeto Educativo ressalta que “a Escola não é uma mera soma de parceiros hieraticamente justapostos” (Princípios Educadores, p. 2), ou seja, como se obedecessem a parâmetros religiosos a exemplo de uma tradição litúrgica sacerdotal, mas, sim, um conjunto de recursos de formação social que favorece a interação e a cooperação entre pessoas com objetivos socioculturais comuns.

A construção de uma sociedade permanentemente em adaptação é fomentada pelas reflexões, convergências e, necessariamente, divergências nos processos de formação social, que são legitimadas nos espaços de convivência do mundo contemporâneo. Nesse construto social democrático de solidariedade e autonomia, “a escola auxilia os alunos a aprender a estar, a ser, a conhecer e a agir” (Nogueira, 2019, p. 20).

A organização do espaço, do tempo e dos modos de fazer educação no ambiente Escola da Ponte exige muito participação coletiva. Os alunos interagem e se envolvem na ação pedagógica. A intenção é que os alunos sejam construtores do próprio conhecimento, tendo como principais parceiros os professores e orientadores educativos. O planejamento das atividades na Ponte se faz com a participação direta de todos os intervenientes da comunidade escolar, pois o funcionamento da instituição depende desse movimento de democraticidade e coletividade.

Pensando na construção da identidade social dos alunos, é que o projeto educativo proposto por Pacheco transformou a Ponte em “uma escola democrática que promove o desenvolvimento de indivíduos autônomos, responsáveis e solidários” (Peixoto, 2014, p. 29).

2.1.1 Os princípios e os valores estruturantes do Projeto Fazer a Ponte

A política de educação e ensino da Escola da Ponte foi revolucionária. Partiu do convencional à contemporaneidade, buscando atender às demandas de uma juventude marginalizada que clamava por socorro afetivo e social. O idealizador do projeto de renovação e seus colaboradores acreditavam, e os atuais administradores ainda acreditam, que “para a

construção de uma pedagogia inovadora, faz-se necessária a desconstrução da pedagogia tradicional, e é importante que todos compreendam que essa desconstrução leva tempo e dedicação” (Peixoto, 2014, p. 28).

O principal fundamento do Projeto inovador da Ponte busca os valores sociais com vista a atender pessoas sob a égide dos dispositivos (Eu já sei, Posso Ajudar, Assembleias, Plano de Quinzena, Plano Diário, Caixinha de Segredo, Responsabilidades etc.) que auxiliam a Ação Pedagógica e estruturam as atividades da Escola, “vislumbra um trabalho coletivo em equipe, centrada nas relações das pessoas e na aprendizagem” (Nogueira, 2019, p. 18).

Sendo “uma escola para todos e para cada um”, a Escola da Ponte administra uma política educativa que promove ao seu público uma socialização autónoma com identidade própria. Na perspectiva democrática de inovação e reconstrução, a Escola se destaca por características próprias, apresentando pontos comuns em outras instituições, que são desnecessárias no currículo da Ponte.

No cerne do Projeto de inovação da Escola, o destaque por ser uma proposta que “não tem aula, não tem turma, não tem série ou ano e, portanto, ninguém ali repete o ano assim como ninguém ali ‘passa de ano” (Pacheco, 2010, p. 3). Os estudantes que integram o projeto escolar estão ali para estudar, pesquisar e aprender. Uma proposta de construção social amplamente envolvente.

Dentre os agentes sociais importantes para o sucesso do Projeto da Ponte, e contemplados pela legislação como elemento fundamental no processo de educação e ensino, estão as associações e organizações de Pais e Encarregados de Educação, como uma forma compartilhada e participativa da chamada Pedagogia de corresponsabilidade. Nesta caminhada, os pais e encarregados de educação estão diretamente ligados à escola e são ativos nas equipes e Conselhos gestores de intervenção na organização interna da Escola.

Para garantir uma educação com desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, a Escola da Ponte, além de adaptar sua proposta à Lei de Bases do Sistema Educativo Português, buscou elaborar um currículo próprio e sólido para acolher indivíduos com ampla possibilidade de promover e socializar culturas. Existem princípios que estruturam a identidade autónoma dos agentes em diferentes ambientes de interação. “Muitos deles são informais e por vezes são os mais ricos, outros são mais formais” (Pacheco & Pacheco, M.F., 2001, p. 50) e ambos enriquecem a participação e fomentam as ações revolucionárias do ambiente educativo da Ponte.

Em seu trabalho personalizado de anos, a Escola da Ponte insiste em manter as características de instituição democrática, solidária e autónoma. Insiste em apresentar outras possibilidades para além do ‘dar aula’.

Os colaboradores do Projeto perceberam, que no trabalho de inovação e reformulação da Escola, seria fundamental numa relação em que a “negociação, a discussão, a troca de ideias, a persuasão” (Pacheco & Pacheco, M.F., 2001, p. 59) fossem adotadas como as estruturas de sustentação da autonomia entre os intervenientes e o sistema.

O trabalho personalizado do Projeto, somado à legislação e diretrizes educativas, contrapunha-se aos costumes tradicionais da educação até então vigente no país. Para a drástica transformação na organização e forma de ensinar, alguns fatores foram essenciais. Todavia, a alteração do desenho curricular com características próprias e o envolvimento dos pais tornaram-se determinantes para as mudanças de postura administrativo-pedagógica e o reconhecimento, como algo que mereceu a atenção no mundo da educação.

Os pais, juntamente com a Escola, assumem o compromisso de zelar pela educação dos alunos da Ponte. São pessoas que escolhem a instituição já com um conhecimento prévio do que o projeto oferece. A matrícula das crianças não parte de decisão aleatória das famílias; elas

antepõem-se a análises que priorizam conhecimentos acerca das particularidades disponibilizadas a comunidade por meio do projeto educativo.

As buscas por conhecer previamente aumentam as expectativas sobre o projeto, no sentido de que os pais possam demonstrar maior confiança no trabalho coletivo interno. Segundo Pacheco e Pacheco, M.F. (2001), a Escola facultou aos seus alunos “um trabalho muito mais personalizado, mais contínuo e mais prolongado” (p. 50).

Até 1974, o movimento de associações de pais e encarregados de educação era inexistente, uma vez que o país ainda enfrentava a ditadura governista. O período pós-revolução possibilitou uma tímida movimentação organizacional social para discutir novos rumos no âmbito do ensino. No entanto, ainda era uma mobilização inculcada apenas nas instituições educativas da rede particular, ou seja, um grupo muito pequeno em Portugal.

Com limitação argumentativa e tímida participação da comunidade, o movimento foi se expandindo gradativamente. Em pouco tempo, as associações de pais e encarregados de educação ganharam corpo e confiança junto à comunidade educativa. E, o que antes era muito limitado durante a ditadura, cresceu, fortaleceu e passou a ser amparado pela legislação de educação nacional.

A educação básica passou a ser obrigatória. O movimento de pais e encarregados de educação ganhou força, a partir do momento em que as famílias sentiram a liberdade e a necessidades de discutir os interesses dos filhos, no âmbito da educação e do ensino formal. Sem as limitações que antes intimidavam as discussões entre intervenientes dentro das escolas, o projeto educativo da Ponte escalava dentro dos objetivos inscritos e descritos como propósito de inovação. Assim,

A participação dos encarregados de educação e dos seus representantes em órgãos de direção testemunha a emergência de um novo paradigma de escola que, dotado de autonomia, define e incrementa as suas políticas educativas locais em parceria com as

famílias e agentes comunitários. (Diogo, 1998, p. 33, como citado por Picanço, 2012, p. 29).

O movimento das associações de pais e encarregados de educação causou grandes mudanças estruturais na educação e, dentro destas disposições de interação dialógica, a Escola da Ponte evoluiu significativamente em consonância com os objetivos preestabelecidos no Projeto educativo.

Destaca-se que o modelo curricular da Ponte, desde os primeiros passos para implementação do projeto, assegura, aos encarregados de educação, associações de pais e familiares, o envolvimento nas discussões e planeamento dos trabalhos de educação e ensino. As reflexões abrangem o respeito aos direitos e deveres, bem como legitimam as responsabilidades de fomento ao trabalho administrativo-pedagógico e o cumprimento de normas internas a escola.

Cabe ressaltar que, quando se trata de regras internas à instituição, referem-se à autonomia que a Escola traz como princípio basilar da ponte de conhecimentos proporcionados e à relação de parceria e familiaridade que os intervenientes estabelecem entre si, quotidianamente. Simultânea a essa relação de parceria, a escola concilia “disciplina e liberdade, autoridade e cooperação, exigência e tolerância, tradição e inovação, identidade histórica e multiculturalidade, tutela de poder central e autonomia” (Picanço, 2012, p. 14).

Educar na Ponte retrata a relação coletiva de valores, culturas e respeito mútuo às diferenças dos inúmeros agentes que norteiam o trabalho de gestão e administração escolar, bem como às metas que condicionam e motivam, diariamente, as ações de educação e formação cidadã dos envolvidos no processo educativo.

Sem perder sua autonomia, que se apresenta como marco inovador, a Escola da Ponte configura o curso de sua atuação no sustentáculo do Currículo Nacional. Em construção coletiva e com um indicativo anteposto, os intervenientes elaboram um plano da ação

educativa. A partir dos pressupostos delineados, “os alunos escolhem o que querem trabalhar, quando querem trabalhar e como querem trabalhar” (Pacheco & Pacheco, M.F., 2001, p. 84).

A Escola da Ponte, desde o início da implementação do projeto educativo, teve sua autonomia como ponto forte e fundamental para o bom andamento do trabalho diário. A política de educação e ensino com autonomia se alicerçou nos princípios de democraticidade, solidariedade e responsabilidade social.

Por um longo período, foi garantido ao Projeto Fazer a Ponte um trabalho desenvolvido com base na confiança e respeito conquistado pela robustez da proposta inovadora. Além do Ministério da Educação, o Projeto conquistou credibilidade e muitos admiradores dentro e fora do país.

Apenas em 2005, o Órgão regulador da Educação portuguesa oficializou a autonomia da qual a Escola da Ponte se apropriou ao implementar o currículo do programa institucional de ensino. Veio, então, a assinatura do Contrato de Autonomia¹¹ com o intuito de cumprir, burocraticamente, aportes da legislação vigente. Uma autonomia que há cerca de trinta anos regia as atividades da Escola, em uma rede organizada de parceria e coparticipação.

No contexto de organização, parceria e colaboração da comunidade, a relação entre família e Escola se consolida na Ponte, tendo a autonomia como sua maior trincheira. Fortalecida ao longo dos anos, a relação entre família e escola tem se tornado um ponto de atenção no contexto da educação e do ensino escolar.

A família, independentemente dos arranjos que define sua formação, firma-se como a primeira instituição de educação e ensino. Para o senso comum, é ela a protagonista da formação cultural em que valores e princípios solidificam a construção inicial da identidade e

¹¹ O Contrato de Autonomia, assinado pelo Governo de Portugal, Ministério da Educação e Ciência, representado pelo Diretor-Geral dos Estabelecimentos Escolares, José Alberto Moreira Duarte, pela Gestora da Escola Básica da Ponte, Eugénia Maria da Silva Tavares, pelo Presidente do Conselho de Direção da Escola Básica da Ponte, José Luís Maduro Nogueira, e pelos parceiros, Joaquim Barbosa Ferreira Couto – Presidente da Câmara Municipal de Santo Tirso – e João Casanova de Almeida (Secretário de Estado do Ensino e Administração Escolar), rubricado em todas as páginas, encontra-se disponível no site da Escola da Ponte: <http://www.escoladaponte.pt/wp-content/uploads/2021/04/CONTRATO-AUTONOMIA-ESCOLA-PONTE.pdf>.

da personalidade do sujeito. No cenário contemporâneo, há o entendimento sociocultural que esta mesma premissa continua forte e destacam-se novos arranjos da família moderna. Porém, estes não se sobressaem frente à educação dos indivíduos em processo de aquisição de desenvolvimento e conhecimento.

2.1.2 O modelo pedagógico do Projeto Fazer a Ponte

Considerando as especificidades do currículo escolar da Escola da Ponte, é importante fundamentar o diferencial inscrito e descrito no plano educativo do Projeto Fazer a Ponte. Uma transformação, radical para muitos, pensada pelo Professor José Francisco de Almeida Pacheco ainda nos tempos da ditadura portuguesa e posta em prática logo após a Revolução dos Cravos¹², em abril de 1974.

Ousado, o Professor Pacheco, como carinhosamente era chamado, não teve dúvidas que aquele era o momento para colocar em prática os planos atualização e transformação da educação tradicional. A proposta era humanista¹³, inovadora, progressista e revolucionária. E o maior desafio, segundo ele, era encontrar parceiros para abraçar a causa. Um trabalho focado em uma educação que respeita a “individualidade, dignidade, autonomia e auto-realização” (Felicíssimo, 2008, p. 57) da pessoa, enquanto sujeito em constante transformação, tendo como princípios metodológicos práticas ativas emancipatórias.

Trabalhar com o currículo proposto, à época, para a Escola da Ponte, tensionava ânimos e abria caminhos para grandes desafios, uma vez que o comodismo que o ensino tradicional proporcionava favorecia algumas frentes do trabalho pedagógico oferecido no interior da escola. Sem muitas buscas por conhecimento e autonomia dos intervenientes, ainda, nos tempos atuais, é habitual que a organização do currículo envolva apenas professores e

¹²Foi o movimento que derrubou o regime salazarista em Portugal, em 1974, de forma a estabelecer as liberdades democráticas promovendo transformações sociais no país. A população saiu às ruas para comemorar o fim da ditadura de 48 anos, e distribuiu cravos, a flor nacional, aos soldados rebeldes em forma de agradecimento, dando origem ao nome “Revolução dos Cravos”.

¹³ A **proposta** pedagógica Humanística é baseada na Teoria **Humanista** que centra o seu estudo na particularidade de cada ser humano, na complexidade e singularidade de cada pessoa. A **abordagem** privilegia os aspectos da personalidade do sujeito que aprende e corresponde ao "ensino centrado no aluno".

administradores educativos, como ocorre na maioria das escolas. Em sua grande maioria, as escolas, mundo afora, trazem consigo o fiel retrato do ensino tradicional, apesar das tentativas de inovação e atualização para exigências do contexto contemporâneo.

As novas construções curriculares, propostas pela Escola da Ponte, exigem que os agentes educativos estejam engajados, direta ou indiretamente, na promoção dos conhecimentos ampliados em pesquisa e investigação. Que os trabalhos sejam coletivos, interativos e ampliados. Pensando nessa construção interativa de saberes, Pacheco (2001) define currículo como “uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas” (Felicíssimo, 2008, p. 60).

A construção interativa a que se propõe Pacheco (2001) fundamenta-se em organizações democráticas que podem consolidar interdependências sociais no processo de ensino e aprendizagem, além de contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos intervenientes comprometidos com a ação educativa dos estudantes. Dentre a diversidade de modelo, o currículo assume o papel de direcionamento, de orientação instrutiva. Um norte com características multifacetadas a ser seguido em diferentes frentes de ensino. É um plano de educação e pesquisa não estagnado. Não inerte.

É uma construção dinâmica e complexa retratada na realidade do ambiente aplicável. O que torna possível “rompermos com os processos uniformes e standardizados” (Pacheco, 2003, p. 1), de modelos curriculares tradicionais comuns nas instituições de ensino.

Em meio a um leque conceitual amplo de currículo escolar, José Pacheco idealizou um plano autónomo voltado para a formação individual e coletiva na e para a cidadania com autonomia. Com o pensamento democrático de formação social, criou o Projeto Fazer a Ponte. A ideia era incluir a comunidade escolar no planeamento e organização da ações

administrativo-pedagógicas. Pensando o currículo escolar nas relações que se estabelecem no espaço escola-comunidade, que pressupõe “uma (des) construção permanente” (Felicíssimo, 2008, p. 61), das práticas de educação e ensino na construção e reestruturação da identidade sociocultural do sujeito.

Com muitas barreiras a serem enfrentadas, o Professor Pacheco, recém-chegado na Escola da Ponte, implementou o projeto que sonhou ser o ideal para uma escola, de facto, democrática. Buscou e conquistou autonomia para implementar um currículo que promovesse conhecimento com autonomia aos estudantes inseridos naquela dinâmica educativa. O exercício democrático proposto enfrentava resistência em função das barreiras tradicionalistas arraigadas.

O percurso era longo e a persistência precisava prevalecer. Entendendo que a escola ocupa um papel social fundamental na formação do sujeito, um conjunto de princípios e valores que constituem pilares fundamentais na composição de um currículo de ensino crítico-reflexivo. Segundo Felicíssimo (2008), os pilares que sustentam a educação e o ensino em uma sociedade democrática estão ancoradas na “liberdade, autonomia, responsabilidade, justiça, equidade, solidariedade e respeito mútuo” (p. 66).

A escola é, por excelência, um espaço histórico de promoção sociocultural. Nesse construto de socialização e formação, o direcionamento curricular se estrutura e reestrutura continuamente. Esta construção e reconstrução do plano curricular abrange valores objetivos e subjetivos de um todo envolvido e a especificidade de suas partes.

No desdramatizar individual coletivo dos seres subjetivos respaldados pelas objetividades que os cercam, a Escola da Ponte constrói um currículo específico a partir da essência educacional pensada no Projeto Fazer a Ponte, e, considerando as diretrizes estabelecidas na Matriz Curricular da Educação Nacional. Tudo pensado para atender as diferentes vertentes: o

currículo Nacional e as ideias do Movimento da Escola Moderna inseridos nos ideais do Projeto inovador do Professor Pacheco¹⁴.

O modelo curricular da Ponte é específico. É ousado. É participativo. É democrático. É inovador para a época. Ou pelo menos é o que se propõe. São diversos e diferentes os instrumentos utilizados, ou, a serem utilizados. São sugeridas uma gama de possibilidades para ampliação dos estudos, debates, pesquisas e investigação. Há várias alternativas que facilita a concretização do trabalho em partilha e/ou em parceria. As atividades são orientadas e direcionadas por professores e tutores.

Para Nogueira (2019), os trabalhos de orientação e instrução “devem ser supervisionados permanentemente por um orientador educativo, ao qual é atribuído o título de *Tutor* do aluno, que é o mediador entre *o encarregado de educação* e a escola” (p. 21).

Neste caso, é dado ao encarregado de educação o direito de contactar este profissional, a qualquer momento, para falar das necessidades eventuais que surgirem no cotidiano escolar dos estudantes no decorrer do período letivo, como estabelecido no artigo 11º do Regimento Interno da escola. A agenda, programada em comum acordo, intenta construir uma relação amistosa mútua entre os intervenientes com fins a atender as demandas de educação, ensino e aprendizagem dos educandos.

O Currículo Nacional funciona como um referencial objetivo, que se consolida na singularidade do Projeto Educativo da Ponte, alcançando a subjetividade dos alunos, direcionamento do percurso a ser seguido e desenvolvimento pessoal. “Só o currículo subjetivo (o conjunto de aquisições de cada aluno) está em condições de validar a pertinência do currículo objetivo” (Nogueira, 2019, p. 22).

¹⁴ *José Pacheco* iniciou a sua carreira docente no Ensino Básico, em 1972, e é professor da Escola da Ponte, em Vila das Aves desde 1976. Ao longo deste período, com uma equipa de professores, foi o principal impulsionador e animador do projecto *Fazer a Ponte*. É licenciado em Ciências da Educação e Mestre em Educação da Criança pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Foi membro do Conselho Nacional da Educação (1999-2002). Foi investigador do Instituto Paulo Freire (2002-2004). É autor de várias publicações no campo da pedagogia, nomeadamente dos livros *Quando for grande, quero ir à Primavera* (2001) e *Sozinhos na Escola* (2003).

As observações do Currículo Nacional são introduzidas no modelo curricular da Escola da Ponte, considerando as variantes das diretrizes internas, os objetivos e conteúdos do documento que orientam as disciplinas aplicadas e aplicáveis ficam expostos nos espaços para acesso de toda a comunidade.

Mesmo com identidade própria, o currículo da Ponte preserva a essência da Diretriz Nacional, traduzindo para uma linguagem de fácil compreensão das crianças. Com isso, “os alunos têm a dimensão do que podem estudar. Mas é claro que a escolha é constantemente negociada” (Pacheco, J.P. & Pacheco, M.F., 2014, p. 83).

O currículo da Escola da Ponte é articulado em dimensões fundamentais. As diferentes dimensões dialogam entre si. Há uma organização coesa na construção dialógica das dimensões inculcadas no currículo da Escola. Os dispositivos completam o arcabouço organizacional para as práticas pedagógicas que concebem as dimensões curriculares. Inscritas no Anexo VII da normativa portuguesa, as dimensões curriculares estão organizadas da seguinte forma:

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). (Artigo 5º, p. 3).

Usando de independência e autonomia, os alunos são orientados a criarem seus planos de estudos. De acordo com a nomenclatura dos vários dispositivos usados na aplicação do modelo curricular da Escola da Ponte, há entre eles, o Plano Diário e o Plano de Quinzena. O plano de estudos dos alunos se alicerça basicamente nesses dois instrumentos pedagógicos.

Sob a supervisão dos Tutores e orientadores educativos, os estudantes desenham as estratégias a serem realizadas na quinzena. A partir da elaboração destas estratégias, são formulados os planos diários e as tarefas a serem concretizadas.

A planificação independente destes dispositivos atribui aos alunos participação direta na própria aprendizagem e maior responsabilidade na construção dos diferentes saberes com autonomia. Um dos pilares fundamentais defendidos pela escola. Garantido pela Portaria Nº 265/2012, em seu artigo 4º, a Escola da Ponte tem o direito de adotar normas próprias para o desenvolvimento de suas atividades cotidianas. Isso inclui a formulação de um cronograma próprio podendo ser a adaptação de horários, tempos letivos, criação de turmas ou grupos de estudos, entre outras organizações pertinentes ao modelo de instrução e ensino adotado.

O Quadro abaixo, que segundo (Nogueira, 2019), “foi elaborado Grupo de Trabalho de estudos sobre currículo básico e secundário, que em 2012 estudou a Escola da Ponte”, traz o retrato da organização da escola, as disposições das dimensões curriculares e alguns dos dispositivos utilizados nos três Núcleos de aprendizagens constantes do Projeto (Quadro 1, a seguir).

Quadro 1

Quadro Síntese da Organização Pedagógica da Escola da Ponte

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 Trabalho em grupos heterogéneos Tutoria Direitos e deveres Atas	Núcleo do 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 Educação musical Educação Visual e Tecnológica Educação Física Educação Visual Educação Tecnológica Introdução às Tecnologias de Informação	Estudo do Meio História e Geografia de Portugal História	Língua Portuguesa Língua Inglesa Língua Francesa Língua Alemã	Matemática	Estudo do Meio Ciências da Natureza Ciências Naturais Ciências Físico Químicas Geografia	Formação Pessoal e Social Educação Especial Psicologia

Nota. (Nogueira, 2019, p. 23).

Considerando os dispositivos pedagógicos, é importante ressaltar que alguns se dividem em blocos que os caracterizam de acordo com as funções nos quais são utilizados e se adequam por necessidade de operacionalização. Estes são usados mediante funções específicas, tais como: suportes de organização do trabalho escolar (Comissão de Ajuda, Assembleia da Escola...); Relação escola-comunidade (Associação de Pais, caderno de recados...); Gestão integrada e flexível do currículo (Ler para os outros, jornal diário, visita de estudos).

É possível observar as inovações pedagógicas e curriculares propostas pelo Professor Pacheco, que foram implementadas e calhou bem naquele espaço social. A Escola da Ponte adaptou-se ao modelo curricular de organização democrática. A ousadia implícita no projeto “traz consigo uma visão de mundo, uma concepção de currículo e pressupostos teóricos” (Felicio & Possani, 2013, p. 131), por vezes, não tão condizentes com o contexto histórico, mas, convergentes com o espaço social nos quais estão inseridos os proponentes, além de associados à utopia desejosa dos gestores-colaboradores.

Essa associação de ideias resultou na criação de dispositivos que auxiliam alunos e professores no desenvolvimento das atividades educativo-pedagógicas no dia a dia da Escola da Ponte. Cada um com sua importância no âmbito das facetas e delimitações específicas do ensino. Os dispositivos de educação e ensino usados como instrumentos de apoio nas práticas pedagógicas que fazem parte do currículo escolar estão nomeadamente dispostos no Quadro 1 citado anteriormente. No entanto, faz-se necessário descrever alguns para facilitar a compreensão funcional de cada instrumento.

Para Pacheco e Pacheco (2001), os “dispositivos comportam uma dinâmica de trabalho realizada num espaço de *área aberta*, onde não há séries” (p. 3), nos quais os alunos se organizam em pequenos grupos com ideias e ideais afins, em estudo e em pesquisa, compartilhando conhecimentos a partir dos interesses e necessidades de aprendizagem.

A definição dos dispositivos a serem trabalhados formam o construto coletivos dos planos de estudo e pesquisa entre professores e alunos, sob a tutela dos encarregados de educação. A movimentação dos agentes sociais para compartilhar conhecimentos e aprendizagens transpunha os diferentes espaços da estrutura física escolar.

O propósito de transitar por várias áreas do saber contemplava a exploração de diversos ambientes, socialização temática reflexiva e a análise crítica dos componentes de investigação coletiva. Para José Pacheco (2001), “o Projeto da Ponte é vida que recomeça em cada dia, em cada gesto...” (p. 5) da vivência e convivência entre as pessoas.

Considerando a dinâmica do trabalho educativo compartilhado, os dispositivos contam sempre com a coparticipação e organização de convivência no ambiente da Escola da Ponte. Nessa dinâmica, um destaque para o **Plano de Quinzena**, o **Plano do Dia**, o instrumento que aborda os **Direitos e Deveres**, a **Caixinha de Segredos** e os **Textos inventados**, explicitados a seguir.

Elaborado pelo aluno, com supervisão do professor/Tutor, o **Plano de Quinzena** é um documento que expõe a planificação das tarefas a serem realizadas durante quinze dias, como o próprio nome do dispositivo sugere. Quanto ao **Plano do Dia**, ele traz objetivo semelhante, porém, aponta estratégias sistematizadas para realização no dia. **Direitos e Deveres** é um instrumento exposto nas dependências da Escola para dar ciência às normas e regras pré-estabelecidas como pauta de organização ao espaço social e respeito mútuo. Em relação à **Caixinha de segredos**, é uma forma de expressão utilizada para os alunos manifestarem suas necessidades sem se submeterem a possíveis constrangimentos e exposições indesejadas. Nesta caixinha, os alunos podem deixar recados ou pedir ajudar em caso de eventuais problemas. E, por fim, os **Textos inventados**. Este recurso é uma espécie de depósito para as produções textuais que os alunos elaboram diariamente.

Valorizar os saberes advindos dos alunos, que, ao chegarem à escola têm a oportunidade de compartilhar estes saberes provenientes da vivência familiar e cultural, torna possível o reconhecimento da aprendizagem experiencial citada pelo professor Pacheco (2008/2014) como parte do processo de formação de um sujeito em sua totalidade.

Pacheco (2008/2014) afirma que “A pedagogia é ciência e arte” (p. 90). Para ele, “A troca e o aprofundamento dos conhecimentos acompanha a transformação de valores e do cultivo da sensibilidade indispensável à compreensão e aceitação dos pares de formação”. (p. 91).

São inúmeros os instrumentos dispostos para as práticas pedagógicas entre professores e alunos na Escola da Ponte, os quais, em sua maioria, recebem um nome que já sugere a função para o qual é designado. São ferramentas pedagógicas criadas especificamente para auxiliar os agentes sociais¹⁵ nas práticas diárias de educação, ensino e aprendizagem.

A Escola da Ponte tem como pilar principal o trabalho fundamentado em uma proposta democrática com a participação efetiva de parceiros colaboradores. Uma parceria que se estende para além dos muros institucional. Na Escola da Ponte, currículo e democracia dialogam entre si. A resposta vem da dinâmica coletivo onde,

o trabalho com os vários professores que se entre ajudam, refletem um espírito de cooperação e partilha que contribui para um melhor ambiente de trabalho. Por outro lado, a inexistência de horários e a necessidade de auto-planejamento responsabilizam o aluno no seu processo de aprendizagem. (Pacheco, J.P. & Pacheco, M.F., 2014, p. 78).

¹⁵ São inúmeros os agentes sociais cujos trabalhos são o produto de um encontro entre habitus sociais formados parcialmente pelo campo histórico como sistema de exigências e de censuras: eles são o que são porque o campo histórico é o que é. Uma parte das coisas que eles não fazem ou das coisas que fazem se explica pelo que o campo lhes pede para não fazer ou fazer. Segundo a teoria da ação racional, os agentes sociais são considerados calculadores racionais que maximizam esta ou aquela forma de proveito material ou simbólico. Os agentes sociais são ativos, agem, mas é a história que age através deles, a história da qual eles são o produto (Sobre Estado – Pierre Bourdieu).

O processo de colaboração e partilha entre os agentes promovem uma construção social de formação das estruturas estruturantes de cultura e cidadania nos meandros das estruturas estruturadas da identidade individual e coletiva. As atividades coletivas efetivas favorecem as trocas formadoras da essência cultural social humana. Esse movimento democrático cíclico de formação – para e na cidadania – são molas de sustentação para o fortalecimento, atualização e modernização das estruturas sociais continuamente renováveis.

Usando os preceitos de democracia e autonomia, o processo de formação cidadã na Escola da Ponte tende a colaborar significativamente para construir uma sociedade culturalmente mais empática e humana. A especificidade do modelo curricular da escola promove adequações a realidade da comunidade local levando em consideração as diretrizes do currículo nacional. Um diferencial prático que eleva profundamente a concepção formadora da escola sem, no entanto, esperar que os agentes sociais “sejam santos ou anjos, mas pode-se e deve-se deles exigir seriedade e retidão” (Freire, 1996, p. 38).

A escola como espaço de formação e liberdade deve promover uma educação que ofereça “condições para que os sujeitos possam firmar seus pensamentos e se desenvolverem cada vez mais” (Peixoto, 2014, p. 37). Partindo destes pressupostos, a Escola da Ponte insiste no currículo dinâmico e participativo com toda a comunidade que busca o debate de ideias e ideais com objetivos contemporâneos de inovação. Nesse construto curricular coletivo, os pais e encarregados de educação têm um papel fundamental, juntamente com a comunidade envolvida.

O currículo é dinâmico. É dialógico. É democrático. Pilares que fundamentam a essência do Projeto Fazer a Ponte. Pensando neste modelo de promover educação e ensino, a parceria entre comunidade escolar não só depende do “envolvimento direto dos pais no ensino da leitura e da escrita, mas também na fixação de rotinas de estudo. Hábitos de trabalho, atitudes favoráveis à aprendizagem e criação de um ambiente favorável ao estudo e à

curiosidade intelectual” (Picanço, 2012, p. 45) das crianças ao longo de sua trajetória acadêmica.

Assentado na liberdade de tomar decisões acerca do plano curricular, a Escola da Ponte tem como ponto de partida a autonomia dos sujeitos formularem sua dinâmica de trabalho diário. Uma palavra forte que significa muito no plano geral de educação, investigação, pesquisa, ensino e aprendizagem inscrito no Projeto educativo. Da etimologia *autós* (por si) e *nomos* (lei), a palavra autonomia retrata a liberdade do sujeito criar leis próprias e gerir os meios de sobrevivência conforme as próprias convicções. Traçando objetivos que atendam interesses sociais individuais e coletivos fundantes.

A instituição escolar, para Peixoto (2014), deve fomentar a liberdade de autoformação, organização e autogestão dos aprendentes onde, “o desenvolvimento da autonomia tem que ser algo constante. E deve acontecer numa via de mão dupla, na qual a família e a escola possam trocar experiências, contribuir e ter o compromisso com o formar para seres autônomos” (p. 33). Ainda, segundo o autor, o conceito de autonomia também é definido como,

o pensar autônomo vinculado ao fazer autônomo, que para acontecer é necessário considerar o mundo em que se está e as limitações que ele propõe. Ou seja, a Autonomia não é absoluta e nem sinônimo de autossuficiência, devendo levar em consideração as leis do mundo que a cerca, não com um caráter completamente limitador, mas sim numa perspectiva de respeito às leis de todos (Peixoto, 2014, p. 31).

A liberdade de pensar e fazer na organização da gestão comunitária, oferecido na Escola da Ponte por meio da proposta do projeto educativo, fez com que a instituição conquistasse adeptos mais comprometidos com a educação dos miúdos. Autonomia não flerta com o arbitrário; anseia a socialização de experiências individuais, considerando a reciprocidade ativa de intervenções coletivas. Ou seja, autonomia respeita a heterogeneidade de ideias e propicia

debates que podem fundir perspectivas de interesses democráticos comuns, não obrigatoriamente aceitas.

O pensar e o fazer autónomo apontado por Peixoto (2014) reconhece as ações individuais como um processo de confluência e socialização em grupos com objetivos afins. Diante desta concepção conceitual relacional, pode-se dizer que “a construção da autonomia não se consegue sem a ajuda dos outros” (Pacheco & Pacheco, M.F., 2014, p. 78). Autonomia que permeia a interação social e sujeita a interferências exteriores mutuamente concordantes.

Uma educação para a liberdade e autonomia gera debates e planos autogestionados. Enquanto a Escola da Ponte se alicerça no tripé autonomia-democraticidade-solidariedade entre os agentes sociais, a educação tradicional impulsiona a “massificação enquanto prática a mera repetição de ideias inertes, nega a participação, o debate e a análise dos problemas” (Zatti, 2007, p. 41, como citado por Peixoto, 2014, p. 31).

Para se promover autonomia na escola, faz-se necessário a escuta e o refletir sobre a unicidade humana. Autonomia não tem fórmula. Não se dosa. Não se receita. Autonomia se constrói na individualidade. Desenvolve-se na coletividade e atenta às especificidades do sujeito sociocultural. “O conceito de autonomia é extremamente complexo. Sobretudo, se o colocarmos do ponto de vista prático, real” (Caetano & Yaegashi, 2014, p. 137).

Autonomia social, institucional ou individual, muitas vezes, se confunde com desregramento de comportamento. Confundida com disrupção de normas e regras, a autonomia enfrenta resistência na pauta de gestão e administração escolar. Geralmente, o sistema educativo a tem como excesso de liberdade e falta de disciplina na condução de orientação e controle de gestão.

A formação social cidadã está interligada ao processo de construção da identidade com autonomia. Isso significa que há necessidade contínua de reflexão sobre as práticas educativas que permeiam a capacidade de viver e conviver socialmente, respeitando os preceitos da

liberdade responsáveis entre o que pensamos, dizemos e fazemos, como aprendizes e ensinantes mutuamente cooperantes. Segundo Nogueira (2019), introjetar o princípio da “autonomia passa pela cognição” (p. 09), onde o sujeito passa a ter conhecimento dos caminhos que pretende percorrer, firmando decisões da vida em sociedade.

Ser autónomo interliga o sujeito à crítica reflexiva das ações e práticas do cotidiano. Interliga-o também à capacidade de pensar e autogestionar a realidade que o rodeia. O faz habilitado para agir e reagir sobre as demandas diárias, tornando-o flexível para repensar as experiências vividas. Um movimento cíclico que o conduz a “uma análise que orienta suas futuras ações” (Nogueira, 2019, p. 10).

Paulo Freire (1996) reforça a pedagogia da autonomia como pilar fundamental de educação e ensino. Segundo o autor, trata-se de “uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando”. Ou ainda,

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade (Freire, 1996, p. 55).

Diante dos conceitos de autonomia de Freire (1996), percebe-se que há uma “visão crítica do processo de ensino-aprendizagem, incluindo a emancipação política do aluno e a capacidade de transformar a realidade” (Nogueira, 2019, p. 10), podendo reverter regimes de alienação e dominação legitimados no contexto escolar.

Nogueira (2019) salienta que, assim como Freire (1996) afirma, a autonomia é um esteio primordial do projeto educativo da Ponte. E os dispositivos utilizados permitem compreender melhor a pedagogia do ensino, alicerçam a ação pedagógica e, para além destas premissas, promove autonomia e encoraja os alunos “a refletir, a discutir e a tomar decisões” (Nogueira, 2019, p. 7), possibilitando a formação da identidade social e cidadão. Tais reflexões

e decisões se fazem necessárias e importantes no processo de construção do conhecimento da aprendizagem escolar.

Na mesma linha de pensamento, a autora reflete sobre as concepções de Piaget, levantando questões referentes aos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, que permitem “perceber melhor o trabalho da autonomia, neste contexto escolar peculiar, em que não há turmas, mas, sim, grupos de trabalho heterogêneos, dentro dos núcleos que se encontram” (Nogueira, 2019, p. 7).

Em Maria Montessori (1870-1952), Nogueira (2019) encontra amparo conceitual que dialoga coincidentemente nas mesmas concepções de Freinet e Freire. Os quatro autores concordam que “a educação é uma conquista da criança, pois já nascemos com a capacidade de ensinar a nós mesmos, se nos forem dadas as condições” (Nogueira, 2019, p. 8). São condições que possibilitam o desenvolvimento cognitivo, sociocultural e político dos alunos dispostos no modelo curricular da Escola da Ponte. O progressivo arranjo do projeto educativo da Ponte garante, aos intervenientes, a liberdade de estruturar e reestruturar o ensinar no processo de aprender no coletivo diário, com autonomia, para e na cidadania.

As relações de ajuda mútua e solidariedade entre pais, professores e alunos possibilitam trocas e ousadia para pensar e produzir novos saberes. A socialização de saberes incita as crianças a criarem e transformarem suas práticas coletivas em aprimoramento de educação e aprendizagem. Uma prática comum desenhada no projeto educativo que culmina no planeamento e organização do modelo curricular da escola.

Para entender a relação entre família e escola, faz-se necessário conhecer em primeiro lugar alguns conceitos fundamentais que descrevem as duas instituições mais importantes no processo educação das crianças nos primeiros anos de vida. A família, por ser o primeiro reduto de acolhimento e aconchego do pequeno ser, e, a escola básica, especialmente, por ser o

segundo ambiente oficialmente consagrado para continuidade da educação, ensino e aprendizagem destes sujeitos.

2.1.3 O papel da família no Projeto Fazer a Ponte

Com as evoluções e revoluções do mundo moderno, o modelo arcaico da família tradicional já não representa as concepções e composições das relações e agrupamentos de parentescos. São “profundas mudanças passadas pela organização da família na sociedade contemporânea” (Tasso, 2017, p. 20), as quais não interferem e, ou não pode interferir, nas relações entre famílias e qualquer instituição social que promove educação. E, não é papel da escola triar famílias para educar os filhos e filhas.

Na Ponte, a relação entre seus membros deve idealmente se assentar sobre as bases da democracia e do respeito mútuo. É isso que vai permitir a continuidade do projeto, pensar na equidade e na igualdade das relações (Pacheco & Pacheco, M.F., 2001, p. 16).

A Escola preza pela autonomia institucional na organização da parceria entre os intervenientes, que fomenta a gestão democrática, com a participação efetiva dos pais e encarregados de educação. Para isso, faz-se necessário que todos, no papel de educadores e aprendizes, trabalhem com os mesmos propósitos, negociem as ações e contradições, a partir dos fundamentos inscritos nas diretrizes gerais em conformidade com o programa interno que orienta o grupo gestor.

Dentro da autonomia que lhe compete, a Escola da Ponte busca encontrar o equilíbrio administrativo-pedagógico que legitima, democraticamente, a relação entre os agentes de educação e socialização envolvidos no processo educativo.

A dinâmica da proposta passa pelo construto dialógico entre todos. A relação de proximidade começa com o acesso livre entre pais, encarregados de educação e a Escola. Há o vínculo profissional e, por vezes, afetivo entre famílias e Escola da Ponte. Uma planta afetiva

regada constantemente ao longo dos anos. Apesar dos atritos e, por vezes, conflitos, a plantinha cresceu, fortaleceu e vive até os dias atuais, respeitando os limites do ambiente e das resoluções legislativas.

Segundo Pacheco e Pacheco, M.F. (2001), na relação entre família e escola, é importante que os pais se sintam parte do espaço que também é seu, para que “o abracem e o questionem e o atualizem e o promovam e o defendam e se apropriem dele” (p. 46), como uma estrutura social coletiva de educar, ensinar e aprender.

Assim, a relação entre a família e a Escola da Ponte se consolida em um grupo administrativo composto por diferentes membros da comunidade escolar. Estes grupos se subdividem em órgãos e conselhos para estudo e execução do Projeto. A gestão compartilhada se firma na lógica das várias equipes interativas entre si. A escola busca o contacto direto com os pais, os quais “são feitos sempre que o requeiram e/ou os professores considerem importante acontecer” (Pacheco & Pacheco, M.F., 2001, p. 4).

Além da proximidade entre família e escola, o vínculo se estreita mais ainda na relação que o professor-tutor estabelece com o estudante e seus responsáveis. A política de comunicação e acolhimento da família começa, de facto, com a definição do professor-tutor a que tem direito cada aluno.

Ao seleccionar e eleger seu professor-tutor, o aluno exerce seu direito a participar, com autonomia, da gestão da escola diretamente ligada aos seus interesses. Um passo importante consoante aos princípios fundadores da Escola onde autonomia e democracia são elementos cruciais em cada ação.

Para Pacheco e Pacheco (2001), “o professor-tutor estabelece um vínculo de muita proximidade com o estudante e com os seus responsáveis, desburocratiza os procedimentos usuais que marcam a estrutura hierarquizada na escola” (p. 11). Pais e professores comungam

dos mesmos interesses e compartilham as discussões para harmonizar os conflitos protagonizados pelos filhos/estudantes.

Inscritos no Projeto Fazer a Ponte e consolidados no arcabouço legal da Legislação nacional, Decretos, Resoluções e regimentos, a relação família e Escola da Ponte vem cumprindo com os objetivos dos princípios fundadores de organização e participação coletiva no desenho do modelo curricular adotado.

A família da Ponte tem um papel no Modelo Curricular da Escola. É fato que “os pais e o ambiente familiar representam a chave principal na aprendizagem da criança” (Bloom 1982, como citado por Picanço, 2012, p. 47). Por isso, a Escola da Ponte, em sua forma única de promover educação, considera indispensável a participação dos pais e encarregados de educação na gestão e tomada de decisão relativamente às disposições do plano de ensino. O papel das famílias no modelo curricular da Ponte configura a descentralização do poderio autoritário característico do ensino tradicional.

A Escola preza por uma articulação democrática transformadora, onde os pais e encarregados de educação são partes do processo educador. Desburocratiza a participação das famílias, transforma o Sistema Educacional do “mercado educacional regulado pelos princípios de competição e concorrência, desconsiderando as condições concretas em que as escolas públicas existem” (Bertolini, 2004, p. 361), em um sistema de educação culturalmente democrático e socializador.

Não é demais lembrar que o desempenho dos alunos, assistidos ou acompanhados pelas famílias no percurso escolar, apresenta elementos positivos em relação à performance e rendimento acadêmico. Isso se deve à participação dos pais e encarregados de educação dos filhos, uma das muitas condicionantes “mais importantes no desempenho escolar das crianças e dos jovens” (Reis, 2008, p. 73) do ensino regular.

A Escola da Ponte constrói seu trabalho coletivo de gestão compartilhada por meio de responsabilidades com a prática fundamentada nos dispositivos para gerenciar as aprendizagens em foco. São dispositivos entremeados aos recortes do projeto Fazer a Ponte, ponto de partida do modelo curricular desenhado.

Como instrumentos de aprendizagens, os dispositivos funcionam como artefactos que direcionam as tarefas dos períodos letivo. Ou seja, são instrumentos de comunicação e informação entre educadores, orientadores educativos, estudantes e famílias.

Claro que há lacunas em todo esse construto educativo. No entanto, o planeamento, organização e efetivação das atividades fazem parte das tentativas para aproximar do que está disposto nos planos e no Projeto. Afinal, “é ilusório pensar que ... todos os pais que se comprometeram a agir em conformidade com o projeto estejam disponíveis e empenhados na educação dos seus filhos” (Pacheco & Pacheco, M.F., 2001, p. 49).

Por outro lado, os autores deixam claro que o projeto foi posto em prática com ações concretas da família junto com a escola. Mesmo com algumas omissões por parte da família, desde a década de 1970, quando o projeto foi implantado, os pais e encarregados de educação se fazem presentes em praticamente todas decisões. Uma conquista com claras mudanças no comportamento da comunidade escolar sem, no entanto, "familiarizar a escola", ou "escolarizar a família” (Pacheco & Pacheco, M.F., 2001, p. 69), apenas compartilham objetivos e interesses.

Acredita-se que a colaboração e a cooperação entre famílias e escola regulam estratégias, articulam planos, socializam habilidades e trocam experiências com o intuito de educar na cidadania com autonomia. Com táticas e condutas individuais, a prática escolar se torna socialmente inútil. A parceria entre escola e família tem o aluno como razão para existir.

2.1.3.1 Família: um espaço educativo

Ao buscar entender os conceitos pertinentes a esta pesquisa, torna-se necessário contextualizar a origem do termo família. Originário do latim, o vocábulo *famulus*, “revela ideologia patriarcal e androcêntrica implícita em sua origem. *Famulus* quer dizer escravo doméstico, e família, o conjunto de escravos pertencentes a um mesmo homem” (Engels, 1884/1964, p. 91, como citado por Portella & Franceschini, 2011, p. 60). Uma expressão forte que pode ser interpretada ou substituída como responsável doméstico. Ou seja, o responsável pela supervisão, decisões e compromissos do grupo afetivo ou não, em causa.

Por outro lado, a partir da composição parental, em outras associações coletivas ocorrem a completude do conhecimento sociocultural, construção identitária, desenvolvimento integral e formação para a cidadania, tais como: igrejas, escola etc. Segundo Kaloustian (1988),

A família é o lugar indispensável para a garantia da sobrevivência e da proteção integral dos filhos e demais membros, independentemente do arranjo familiar ou da forma como vêm se estruturando. É a família que propicia os aportes afetivos e sobretudo materiais necessários ao desenvolvimento e bem-estar dos seus componentes (Kaloustian, 1988, como citado por Reis, 2008, p. 61).

No âmbito da formação e desenvolvimento humano, a família representa o alicerce principal na vida do sujeito, uma vez que “a família não se resume a um conjunto de elementos individuais que interagem entre si. Ela é, sobretudo, um sistema social destinado a assegurar funções indispensáveis ou úteis aos seus elementos individuais” (Teixeira, 2012, p. 42).

Neste caso, considera-se a família um grupo de indivíduos que vivem e convivem juntos por afinidade e/ou consanguinidade. As configurações compostas ou recompostas não dizem nada em relação às estruturas formadas nas interações familiares da sociedade moderna.

Vale ressaltar que, como primeiro ambiente social na vida humana, a família assume um papel fundamental na formação da identidade do sujeito. Para tanto, não se pode considerar família como “algo biológico, algo natural ou dado, mas um produto de diferentes formas

históricas de organização entre os humanos que, aos poucos foram sendo institucionalizados de organizações familiares” (Portella & Franceschini, 2011, p. 59).

No ladear de convivência e parentalidade, os membros da família vão construindo relações sociais simultaneamente fomentadas e mutuamente compartilhadas desde as primeiras horas da vida humana. São as trocas culturais incorporadas e justapostas como valores de educação e cuidado necessários no desenvolvimento do indivíduo enquanto cidadão no mundo. Considerando que “é na família que está todo o equilíbrio que o ser humano necessita à boa integração na sociedade e fundamentalmente à sua sobrevivência” (Picanço, 2012, p. 12), desde, e/ou tão somente, a primeira infância.

É importante lembrar que a família é um espaço de educação, socialização e culturalização por excelência. É na família que começa e se alicerça a identidade e personalidade do sujeito. Então, cabe a ela promover um ambiente sociável aconchegante aos coabitantes deste grupo afetivo, uma vez que, segundo Ariés, (1978, p. 164), "tudo o que se referia às crianças e à família tornara-se um assunto sério e digno de atenção”, para que se propicie a elas, não apenas um futura promissor, mas um presente de equilíbrio emocional aspirada na cultural social parental de inter-relação e reciprocidade.

Para Félix (2008),

A Família é, o primeiro e o mais marcante espaço de realização, desenvolvimento e consolidação da personalidade humana, onde o indivíduo se afirma como pessoa, o habitat natural de convivência solidária e desinteressada entre diferentes gerações, o veículo mais estável de transmissão e aprofundamento de princípios éticos, sociais, espirituais, cívicos e educacionais, o elo de ligação entre a consistência da tradição e as exigências da modernidade (Félix, 2008, p. 45, como citado por Picanço, 2012, p. 10).

Neste contexto de interação e inter-relação parental em que se forma a identidade e personalidade da criança, a família naturalmente impõe valores culturais transmissíveis

espontaneamente através das gerações. São vínculos afetivos sociáveis que fundamentam os habitus culturais indissociáveis às condutas deliberadas na convivência coletiva entre os núcleos da base parental.

Os diferentes conceitos de família apresentam essência dialógica similar ao aparato que sustenta a legislação nacional vigente em consonância a outros construtos legislativos consubstanciados em conceção e definição.

Nos tempos medievais, a família patriarcal, também chamada de família natural, foi considerada como fundamento de formação, onde “o casamento e as relações jurídicas deles resultantes, entre os cônjuges, pais e filhos” (Picanço, 2012, p. 8), era o valor social mais importante para a composição familiar à época. Neste sentido, os diferentes modelos da família moderna tomavam um peso social irrelevante como instituição promotora de educação e desenvolvimento das crianças no contexto da formação parental¹⁶.

Reafirmando o aparato conceitual que define o grupo familiar, Caetano e Yaegashi afirmam que,

a família é um núcleo social pela qual a criança tem a possibilidade de apreender e desenvolver sua personalidade, segundo os valores sociais e morais. Mesmo considerando as influências externas na formação do sujeito, sabemos que é no âmbito familiar que a criança adquire as estruturas e valores que lhe irão acompanhar pela vida (Caetano & Yaegashi, 2014, p. 103).

Na associação dos diferentes conceitos importa dizer que, o papel da família é fundamental, sendo ela que decide, desde cedo, o que os seus filhos/filhas precisam de aprender, quais as instituições que devem frequentar e o que é necessário saberem para tomarem as decisões que os irão beneficiar no futuro” (Reis, 2008, p. 38). Neste caso, não se

¹⁶ Formação Parental é uma forma de aproximar os pais da vida escolar, de os informar sobre o funcionamento da escola, assim como contribuir para a promoção da construção de pontes de diálogo e de ligação entre as duas instituições, a escola e a família. (Simões, 2013, p. 94).

levam em conta as classificações dadas à formação grupal composta ou recomposta envolvida nos cuidados e educação das crianças.

A vivência e a convivência interativa entre os membros estão naturalmente no centro de interesses individuais para o desenvolvimento da identidade do sujeito sociocultural que se forma ao longo de uma vida coletiva. Para tanto, faz-se necessário a mediação dos agentes sociais no mundo da criança em relação às buscas pelo conhecimento. E, para além disso, e sua adaptação no universo das estruturas de culturalização promotora de desenvolvimento autónomo cognitivo na formação da identidade e personalidade individual do sujeito ao longo de uma vida.

Para Diogo (1998), “A família, espaço educativo por excelência, é vulgarmente considerada o núcleo central do desenvolvimento moral, cognitivo e afetivo, no qual se ‘criam’ e ‘educam’ as crianças” (p. 37, como citado por Picanço, 2012, p. 9). Lugar este dado como alicerce historicamente indispensável dos valores e educação dos miúdos. Para o autor, o ponto de referência na formação identitária das crianças se estabelece nas bases simbólicas inculcadas na estrutura familiar e afetividade. Por assim dizer, Dessen e Polonia (2007) apontam que,

Como primeira mediadora entre o homem e a cultura, a família constitui a unidade dinâmica das relações de cunho afetivo, social e cognitivo que estão imersas nas condições materiais, históricas e culturais de um dado grupo social. Ela é a matriz da aprendizagem humana, com significados e práticas culturais próprias que geram modelos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva (Dessen & Polonia, 2007, p. 22, como citado por Almeida, 2014, p. 15).

Neste caso, os autores consideram a família como instituição de unidade nas relações parentais inseridas nos meandros das culturas interativo-coletivas indispensáveis e indissociáveis à construção histórica do indivíduo enquanto aprendiz natural, mútua e espontaneamente sociável. O que “para além da maturação biológica, o ambiente familiar ...

não se limita ao contexto imediato em que se encontra o sujeito, mas engloba uma série de estruturas de níveis diferentes, interligadas entre si” (Reis, 2008, p. 42), necessários ao desenvolvimento humano global.

Considerando a contemporaneidade dos tempos e a evolução social em diferentes contextos, as estruturas e configurações de família e entre famílias se pautam por afetos e afetividades. Tais mudanças e transformações acendem e reacendem em múltiplas facetas de apoio e proteção nas organizações sociais. Assim, “premidos pelas exigências materiais de produção e de reprodução necessárias à sobrevivência da espécie” (Portella & Franceschini, 2011, p. 59), as famílias foram se modernizando e, naturalmente, se reinventando socialmente.

Outros conceitos de família, que são fundamentais nos argumentos dissertativos desta pesquisa, fazem-se nas bases das diferentes legislações aqui representadas. Nestes aportes, os fragmentos legais exaltam as bases heterogêneas que apontam para uma mesma direção argumentativa em conceitos e em essência de direitos universais.

Sobre o papel fundamental da família na vida humana, a Declaração Universal dos Direitos do Homem, datada de dezembro de 1948, o artigo 16.º, § 3º, traz um recorte em que diz: “A família é o elemento natural e fundamental da sociedade e tem direito à protecção desta e do Estado”. O que leva a crer que a partir desta Declaração foram estabelecidas diretrizes legislativas constitucionais em vários países do mundo.

No âmbito das linhas e entrelinhas desta Declaração, o *caput* do artigo 67.º a Constituição da República Portuguesa estabelece, em seu §1º, que, “a família, como elemento fundamental da sociedade, tem direito à protecção da sociedade e do Estado e à efetivação de todas as condições que permitam a realização pessoal dos seus membros” (2005). Isso significa que as obrigações de proteger seus membros estão legitimamente asseguradas sob efetiva proteção do Estado.

Também há que se considerar as regras constitucionais do referido documento (artigo 66.º, §2º), o qual diz que “para assegurar o direito ao ambiente, no quadro de um desenvolvimento sustentável, incumbe ao Estado, por meio de organismos próprios e com o envolvimento e a participação dos cidadãos: g) Definir, ouvidas as associações representativas das famílias, e executar uma política de família com carácter global e integrado”, no âmbito dos direitos fundamentais do indivíduo na esfera das relações coletivas.

A Constituição Federal da República Federativa do Brasil, de 1988, no Artigo 226, estabelece que “a família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado”. Isso quer dizer que, similarmente à Constituição da República Portuguesa, consagra o grupo familiar como agente de direitos sob a custódia inquestionável do Estado. Confirmando os pilares de sustentação na formação humana nos ditames de legislações, Kreppner (2000) afirma que “a família é vista como um sistema social responsável pela transmissão de valores, crenças, ideias e significados que estão presentes nas sociedades” (Kreppner, 2000, como citado por Polonia & Dessen, 2007, p. 22).

As autorias conceituais contidas nos aportes teóricos e legislativos supramencionados embasam amplamente a relevância do lugar social ocupado pela família na construção e desenvolvimento da formação cidadã. Na Projeto Fazer a Ponte, a participação das famílias é essencial para fundamentar o significado da representação familiar na sociedade, por isso, a importância da associação de pais, que, segundo o José Pacheco (2001, p. 80),

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

2.1.4 Escola: instituição educativa formal

A instituição escolar é parte de um conglomerado de instituições de educação e ensino dispostas na sociedade que se encarregam de promover e acompanhar o desenvolvimento de crianças e adolescentes ao longo do percurso sociocultural-acadêmico. Diversificadas nos métodos e metodologias de trabalho, as escolas diferem em grau, esferas e modalidade de ensino.

Em diferentes partes do mundo, o sistema que rege a educação de um país propõe uma ação de formação permanente orientada para promover o desenvolvimento plural do sujeito no sentido global, concebendo o progresso sociocultural e democrático das estruturas públicas e privadas. Uma vez que a educação acontece “no encontro de pessoas que carregam uma cultura e se dá de modo formal, na escola, como informal, no trabalho, nas igrejas, sindicatos, movimentos populares” (Szymanski, 2007, p. 15), e, em diferentes organizações sociais.

No âmbito do ensino público, as modalidades educativas estão associadas às propostas do sistema nacional. Há países que submetem as etapas do ensino sob a responsabilidade das esferas federativas com a regência do estado nacional. Outros estão diretamente vinculados ao sistema com autonomia distrital. Em todo caso e nos diferentes cenários,

a escola constitui um contexto diversificado de desenvolvimento e aprendizagem, isto é, um local que reúne diversidade de conhecimentos, atividades, regras e valores e que é permeado por conflitos, problemas e diferenças (Mahoney, 2002, como citado por Dessen & Polonia, 2007, p. 25).

Com a difícil tarefa de acolher a heterogeneidade dos atores sociais que permeiam as diferentes culturas, a instituição escolar assume naturalmente o papel de mediadora frente às inúmeras necessidades no processo de desenvolvimento intelectual do indivíduo. O importante dever social da escola emerge nos vários estágios da vida humana, considerando as fases de crescimento físico, emocional, cultural, cognitivo e social. Em se tratando das crianças,

Pacheco e Pacheco, M.F. (2001) reiteram que “a escola tem o dever de recebê-los, de acarinhá-los e fundamentalmente, de incluí-los” (p. 58).

Ao se falar de Escola, faz-se necessário conhecer conceitos que embasam sua particularidade como instituição fundamental no desenvolvimento da sociedade. Ao longo da história, estudiosos, pesquisadores e investigadores tentam definir compreensões acerca desta instituição socializadora. Mas, em seu conjunto estrutural, a escola vem se transformando, se modernizando e se reformulando, fazendo com que muitas concepções solidificadas sejam reconsideradas.

Conta a História que a instituição escolar foi pensada nos séculos XVII e XVIII com o movimento cultural europeu. Um movimento, chamado e considerado Iluminista, propunha dar vida e valorização ao conhecimento científico no sentido de promover mudanças culturais, económicas e sociais (Zimmermann, 2021).

Aliado a outros estudiosos, Descarte, em seu “Discurso do Método”, quis compreender o mundo com estudo, ciência e liberdade. Para Bujes (2002, p. 61), “o projeto de universalizar e tornar científica a educação é um empreendimento de cunho iluminista” (como citado por Nascimento, 2017, p. 23). No âmbito destas considerações, é possível perceber a estreita relação entre a estruturação da educação científica e a oficialização da instituição escolar como agência socializadora cultural e intelectual.

Por assim dizer, pode-se afirmar que,

A escola é uma instituição social com objetivos e metas determinadas, que emprega e reelabora os conhecimentos socialmente produzidos, com o intuito de promover a aprendizagem e efetivar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores: memória seletiva, criatividade, associação de ideias, organização e sequência de conhecimentos, dentre outras (Oliveira, 2000, como citado por Dessen & Polonia, 2007, p. 26).

Para propiciar tais recursos culturais e direcionamento social, a escola proporciona, naturalmente, condições efetivas de ensino nas diferentes formas de aprender e apreender conhecimento. Há neste construto sociocultural um movimento dialético organizado de integração no papel global da instituição escolar no que se refere as disposições de educação social e ensino formal.

Os grandes pensadores do Iluminismo que trabalharam para acelerar o crescimento da educação, o progresso, a implementação e o fortalecimento da escola enquanto instituição contribuíram significativamente para a solidez da sociedade moderna.

Os estudiosos representavam múltiplas áreas do conhecimento e promoviam sessões reflexivas estimulando questionamentos sobre os poderes absolutistas vigente. Com o predomínio representativo das ideias filosóficas, fica evidente o caráter problematizador das propostas de educação e ensino do movimento Iluminista. Com o pensamento dialético questionador pautado no estudo e ciência levanta-se a ideia da educação escolar.

Em outra visão conceitual científica pode se considerar a escola como: “Uma instituição em que se priorizam as atividades educativas formais, sendo identificada como um espaço de desenvolvimento e aprendizagem e o currículo, no seu sentido mais amplo, deve envolver todas as experiências realizadas nesse contexto” (Polonia & Dessen, 2007, p. 27).

Um aspecto importante a considerar, pauta-se nos padrões de desenvolvimento cognitivo e cultural por parte da escola que se faz presente nas relações históricas da sociedade moderna, perpetrado nas interações sociais das diferentes formações coletivas. Estando aí inculcado o papel da escola, ao percorrer os caminhos de mediação de conhecimentos, a partir da vivência dos intervenientes na construção do saber e da ciência.

São muitas as menções conceituais acerca da instituição escolar. São apontamentos que permeiam concepções e objetivos que os autores entendem com razoabilidade científica a temática investigada. Assim sendo, Marques (2001) argumenta que o objetivo da escola é:

Estimular e fomentar o desenvolvimento em níveis físico, afetivo, moral, cognitivo, de personalidade, desenvolver a consciência cidadã e a capacidade de intervenção no âmbito social e promover uma aprendizagem de forma contínua, propiciando, ao aluno, formas diversificadas de aprender e condições de inserção no mercado de trabalho (Marques, 2001, como citado por Polonia, 2007, p. 26).

É sabido que uma das tarefas da escola é promover o cidadão como sujeito de direitos e aprendizagem evolutiva contínua. Embora com tantas dificuldades, a escola tem a responsabilidade cultural de mediar o desenvolvimento e intermediar conflitos provenientes das relações interpessoais entre os agentes internos ao espaço deste campo social.

Por outro lado, a escola tem a função de incentivar o estudante a apoderar-se dos talentos que possui e empoderar-se, enquanto sujeito capaz de crescer com suas diferenças, individualidades e pluralidades socioculturais em favor do desenvolvimento universal construído, desconstruído e reconstruindo-se coletivamente. Dessa forma, os modos de se relacionarem, famílias e escola, são experiências apreendidas que “podem ser modificados quando se impõe mudar a interpretação”, democraticamente socializada” (Szymanski, 2007, p. 73).

Para tanto, é factual que o sistema de educação responda e corresponda “às necessidades da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários” assim como diz os princípios gerais da Lei de Bases da Educação Portuguesa (Lei nº 46/1986, de 14 de outubro, artigo 2º).

Tal argumento se reforça no artigo 3º, por intermédio dos princípios organizacionais do sistema educacional, no qual estão inseridas as instituições escolares, ao afirmar que a educação deve “organizar-se de forma a contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania”. Ou seja, há uma

clara determinação legal de que é garantido ao cidadão aprendiz o direito ao ensino, a aprendizagem e a formação para a cidadania com autonomia, como papel fundamental da escola enquanto espaço formal de educação.

E, neste caso, cabe à escola “propiciar recursos psicológicos para a evolução intelectual, social e cultural do homem” (Hedegaard, 2002; Rego, 2003, como citado por Polonia, 2007, p. 25). O papel social da escola é importante para o desenvolvimento global da sociedade, mas, sem a participação da família, abrem-se lacunas impactantes na formação cognitivo-cultural do sujeito bem como na consolidação do habitus estruturante que permitem a estruturação dialética das estruturas sociais estruturadas.

Dessa forma escola e família, como instituições de educação e formação, precisam ultrapassar barreiras e unir seus propósitos no intuito de oportunizar às crianças condições de crescimento físico, afetivo, sociocultural e intelectual tendo como fundamento a formação da identidade cidadão com autonomia.

2.2 Escola e família na formação do cidadão: relação intrínseca ao processo educativo

Isoladamente, família e escola convergem em forças fragilizadas no processo de educação e ensino de crianças e jovens, especialmente, no âmbito da educação básica. O processo de educação e ensino se dá por meio de um conjunto de forças sociais com objetivos comuns. No entanto, “a família não pode ser condição para que a escola realize seu papel, nem depender do apoio da família para bem realizar sua função” (Caetano & Yaegashi, 2014, p. 23), mas, sim, família e escola necessitam compartilhar objetivos e parcerias em busca dos resultados que pretendem alcançar.

Estes contributos coletivos adquirem ressignificados, tomam forma, evoluem e se adaptam ao sistema educativo, possibilitando o desenvolvimento e a culturalização da sociedade para a formação individual e coletiva do sujeito, frente ao mundo contemporâneo em que se vive e se convive.

Na educação formal, as principais forças no processo de educação e ensino se fazem nos primeiros anos acadêmicos e estão, naturalmente, representadas pelas instituições família e escola. É um processo cultural civilizatório de aprender e ensinar.

Para tanto, família e escola “são entendidas aqui como componentes desse projeto civilizatório que é colocado em funcionamento numa lógica pautada pela racionalidade moderna” (Nascimento, 2017, p. 24). As evidências científicas atestam que família e escola formam uma parceria inquestionável e necessária para a educação e formação sociocultural das crianças.

Nesse movimento civilizatório de parcerias, as famílias começaram a se interessar pelo estudo e aprendizagem dos filhos, envolvendo-se significativamente na educação formal das crianças. Uma dinâmica que ganhou força nos séculos XIX e XX.

Pesquisas correlatas à temática do trabalho socioeducativo entre família e escola apresentam convergências ideológicas e divergências objetivas, no que se refere às ações que permeiam a educação e escolarização das crianças no âmbito do ensino básico. Uma relação síncrona que nomeadamente se define como “parceria”, “participação”, “ligação”, “envolvimento”, “cooperação” e “colaboração”, entre outras nomenclaturas relacionadas e compreendidas como junção de ideias e ideais no processo de construção educativa-sociocultural coletiva entre família e escola.

No âmbito das relações de parceria entre família e escola, a Lei n.º 05, de 25 de julho de 1973, decretada pela Assembleia Nacional vigente, popularmente chamada Lei Veiga Simão, assegura como um dos princípios fundamentais no domínio da ação educativa, na alínea “c”, o de “facilitar às famílias, mediante adequadas formas de cooperação, o cumprimento do dever de instruir e educar os filhos”, com vista a atender as necessidades integrais dos educandos, buscando valorizar o *habitus* cultural inculcado na dialética do campo social familiar. Isso ocorre porque as autoridades da época reconheceram, na proposta da Escola da

Ponte, que “o contato com a escola é fundamental para a criação de um universo comum para a especificidade de responsabilidades da família e da escola e para a capacitação de ambas para um bom desenvolvimento do projeto educativo” (Szymanski, 2007, p. 109).

Nas lutas populares contra a ditadura portuguesa, alguns avanços foram perceptíveis no campo das políticas públicas em educação. Nessa perspectiva, os aparatos legislativos fomentaram o movimento de integração das famílias, no contexto das instituições educativas, fortalecendo a aliança de apoio e participação dos pais e encarregados de educação na formação e escolarização das crianças e jovens.

No linear da legislação que ampara a participação dos pais no processo educativo, no Decreto-Lei nº 203, de 15 de maio de 1974, mesmo partindo de um governo transitório, definiram-se atribuições importantes para a reconstrução democrática amplamente defendida pela comunidade escolar. No âmbito das políticas educacionais e culturais, entre outras reivindicações, a mobilização popular buscava a erradicação do analfabetismo, a criação de um sistema de educação permanente e a revisão do estatuto dos profissionais da educação.

O Decreto-Lei destaca ainda, no subitem “f”, do item 8, que é preciso a “criação de esquemas de participação de docentes, estudantes, famílias e outros sectores interessados na reforma educativa, visando, em especial, a liberdade de expressão e a eficiência do trabalho” educacional. O que, de certo modo, evidencia a importância da participação das famílias no processo de educação e ensino das crianças e que, mesmo nos sopros da ditadura, vem sendo reclamada por pais e encarregados de educação.

O descumprimento das alíneas do Decreto-Lei nº 203/1974 não foi suficiente para depreciar o alerta feito em favor da participação da família na vida escolar dos estudantes. Tornou-se um marco de reconhecimento às contribuições calcadas na colaboração dos pais e participação de encarregados da educação.

Em alteração ao Decreto-Lei n.º 115-A/1998, de 4 de maio, a Assembleia da República decretou, por meio da Lei n.º 24/1999, de 22 de abril, que prevalecendo o regime de autonomia das instituições de Educação Básica “os representantes dos pais e encarregados de educação são indicados em assembleia geral de pais e encarregados de educação da escola, sob proposta das respectivas organizações representativas”, sendo estas soberanas em suas escolhas e representações.

Ainda no arcabouço da legislação, destacam-se outros fragmentos relevantes nas bases constitucionais que alicerçam o construto familiar para além dos conceitos teóricos. Neste sentido, a Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), destaca que na Organização Geral do Sistema Educativo, em seu artigo 4.º, incisos §2 e §8, o aspecto formativo “é complementar e ou supletivo a acção educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação. ... No reconhecimento de que à família cabe um papel essencial no processo da educação” dos estudantes em diferentes etapas da vida académica.

Por outro lado, vale dizer que as duas instituições têm função de educar. No entanto, a grande dificuldade de ambas está na transição de papéis, da escola para a família e vice-versa. A definição desses papéis, distintos e específicos a cada uma das instituições, “é algo muito simples e direto: a escola é espaço coletivo, portanto, lugar de a criança educar para a cidadania, enquanto a família é espaço privado, e os filhos pais devem ensinar os seus filhos a viver” (Caetano & Yaegashi, 2014, p. 22).

Além disso, inscritos em aspectos mais restritos, cabe salientar que documentos vigentes pautados em mecanismos legislativos trazem conceitos que asseguram a participação da família como fator fundamental para o desenvolvimento sociocultural e cognitivo dos estudantes nas mais variadas etapas de sua formação cidadã.

Explicitado na primeira definição do artigo 2.º, o Decreto-Lei n.º 43, de 3 de fevereiro de 1989, subscreve que “entende-se por autonomia da escola a capacidade de elaboração e

realização de um projeto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo”. Este construto legal deixa claro que os pais e encarregados de educação são partes indispensáveis nesse processo, uma vez que compõem nomeadamente o conjunto de intervenientes que equilibram a comunidade escolar.

Considerando a concepção de conjunção mutuamente colaborativa, família e escola “formam contextos de desenvolvimento e aprendizagem e apenas essa constatação deveria bastar e ser suficiente para justificar a necessidade” (Caetano & Yaegashi, 2014, p. 22) de que as duas instituições socializadoras trabalhassem em situação de cooperação.

Na linha da demanda de participação dos pais e autonomia das escolas, o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, enfatiza a importância da autossuficiência das instituições de ensino em termos de gestão e administração. Em seu primeiro objetivo, o Decreto destaca a necessidade de “reforçar a participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino”, com o qual fixa essa normativa.

Além da participação dos pais e encarregados de educação, a deliberação assegura a atuação colaborativa de todos os intervenientes possíveis e passíveis de envolvimento no processo de educação, ensino e aprendizagem, nomeadamente professores, alunos, autarquias e entidades representativas da comunidade social, cultural e científica.

Reis (2008) menciona que a participação em diferentes posições de intervenientes no macro sistema educativo alicerçam o tripé do desenvolvimento sociocultural e cognitivo do homem: o aprender a ser, aprender a conhecer e aprender a aprender. Conhecidos e reconhecidos como pontos fundamentais para a formação da identidade humana.

No que diz respeito à relação escola-família, os dois aspectos devem ser considerados. Parceria e envolvimento parental, deve-se “à necessidade de assinalar uma relação tripartida com a escola e a comunidade” (Davies & Johnson, 1996b, como citado por Reis 2008, 41). Implica em interação e responsabilização dos parceiros no que diz respeito a direitos e deveres

frente a objetivos comuns na educação e aprendizagem das crianças, especialmente no Ensino Básico.

Nessa construção de autonomia e parceria, há que se mencionar o trabalho educativo desenvolvido em Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. Um projeto de inclusão social que corrobora para a compreensão, na prática, de uma proposta que descentralizou o poder hierárquico no interior das instituições de ensino. As chamadas Escolas TEIPs tinham como essência autonomia, participação e colaboração da comunidade escolar. “Os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) criados em 1996 pelo Ministério da Educação, através do Despacho 147-B/ME/96, permitiram a adoção de um novo modelo de gestão que proporciona maior autonomia aos estabelecimentos de ensino” (Ferreira & Teixeira, 2010, p. 331).

Assim como a proposta educativa da Escola da Ponte, as escolas TEIPs trouxeram como um de seus objetivos a inserção da comunidade e da sociedade no processo educativo de crianças e jovens em risco de exclusão e vulnerabilidade social. O Projeto se pautava na autonomia e envolvimento dos agentes educativos da comunidade escolar, com foco na igualdade de acesso para todos, especialmente, no ensino básico, tendo em conta a organização e diretrizes do Currículo Nacional.

Com uma nova roupagem, o projeto que possibilitou a instalação do Programa TEIP de educação, as medidas implementadas tinham como objetivo “combater a insegurança, a indisciplina, o insucesso e o abandono escolares” (Ferreira & Teixeira, 2010, p. 332). A primeira fase do programa TEIP, em sua etapa de reformulação a atualização às demandas da época, já nos anos 2000, começa com uma concentração adaptativa nas regiões metropolitanas de Lisboa e Porto, abrangendo, em uma segunda fase, a outros agrupamentos e instituições (24) em diferente conselhos e regiões à volta do continente. Tais mudanças foram oficializadas por

meio do Despacho Normativo nº 55/2008, publicado no Diário da República, nº 206, em 23 de outubro.

Com o sucesso do Programa e a autonomia consagrada junto às autoridades e sociedade, uma nova fase se instalou e, com ela, o alargamento do Projeto com o intuito de atender às demandas da comunidade no que concerne ao processo educativo e ensino com vista à aprendizagem de crianças e jovens em risco de exclusão e evasão escolar. Em todas as etapas do Programa, as reformulações e adaptações partem de um processo de discussões e debates junto à comunidade, sociedade, especialistas e profissionais em educação, culminando em investimentos financeiros e ampliação de políticas públicas de inovação e renovação do Programa TEIP.

Antes do movimento para implantação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, “o fenómeno da ‘explosão escolar’ assinala um processo de democratização de acesso à escola que marca a passagem de uma escola elitista para uma escola de massas” (Ferreira & Teixeira, 2010, p. 334), o que contribuiu para o sucesso do programa pensado com a colaboração social. O Programa estava sendo pensado para a comunidade, considerando a participação e abrangência popular, com a preocupação de proporcionar igualdade de oportunidade e inserção educacional para todas crianças e jovens, sem distinção contextos sociais, culturais, económicos e étnicos.

As escolas TEIPs foram pensadas na tentativa de amenizar os efeitos da crise que mudou a educação na Europa, a qual impactou o mundo inteiro, na década de 1970. Nesta concepção de educação e inovação, a escola passa a ser vista como meio fundamental para promover aprendizagem e oportunidade em paridade uniforme a todos os educandos, fortalecendo a luta contra a exclusão social, cultural e escolar.

Assim como a proposta de efetivação do Programa TEIP, a representação simbólica do projeto educativo fortalece a autonomia social e administrativa das escolas em mutação. A nova

proposta educativa das TEIPs direciona as ações para compensações de lacunas existentes, em decorrência de políticas públicas ultrapassadas e deficitárias que não mais atendiam aos interesses e as necessidades das crianças e jovens, nem equalizavam os atendimentos com isonomia e equilíbrio social.

O Programa TEIP fez história pelo mundo. Com objetivos semelhantes, nomenclaturas diferentes e identidades próprias, o Programa começou nos anos 60 nos Estados Unidos. Espalhou pela Europa, em França, anos 80, Portugal e Inglaterra, anos 90. Os Programas TEIPs traziam inculcados a ideologia das chamadas medidas compensatórias¹⁷. No entanto, em Portugal, tais medidas não eram uma novidade. A Escola da Ponte já trazia, desde a segunda metade da década de 70, o Projeto Fazer a Ponte com os mesmos objetivos e ideais. Coube às escolas TEIPs, a ampliação das medidas compensatórias em dimensão mais abrangente ao território nacional, adequando os objetivos às necessidades da comunidade e das regiões.

Diferente de outros lugares da Europa e da América do Norte, em Portugal, a educação compensatória impulsionou desafios diversos e adversos, “a maioria dos jovens portugueses não frequenta ainda instituições pré-escolares. [...] É ainda necessária uma judiciosa política de prioridades, de tal forma que se pratique uma autêntica discriminação positiva relativamente às áreas mais desfavorecidas” (Simões, 1977:146 citado por Ferreira & Teixeira, 2010, p. 341). E, neste construto de medidas compensatórias de educação e ensino outros programas de extensão, a escolaridade e a escolarização obrigatória complementaram a desafiante luta de promoção da igualdade de oportunidade para todos.

Vieram os programas Educação Para Todos e Criação de Apoios e Complementos Educativos, entre outros. Estes buscavam ajudar crianças e jovens no acesso imediato à

¹⁷ “Consiste em programas e serviços educativos modificados ou adicionais com o objectivo de enriquecimento cultural ou educacional, de reabilitação e de alargamento das oportunidades educativas, dirigidos aos alunos que têm fracasso escolar devido à insuficiência das oportunidades e métodos educativos normais” (Lemos et al., 1992 in Alaiz, 1993:16 citado por Ferreira & Teixeira, 2010, p. 340).

escolaridade básica de nove anos, bem como o apoio psicológico, a orientação escolar e profissional, e atendimento aos estudantes com necessidades individuais específicas.

As escolas TEIPs se caracterizam por constituir parcerias e criar condições dinamizadas, com foco nas demandas locais, portanto potencializadas à inserção e integração da zona em que está inserida. Assim, viabiliza a desconstrução, construção e reconstrução de ideias e ideais dos estudantes envolvidos no processo de educação e ensino. Motiva parcerias e assegura condições que permitem resolver problemas ancorados dentro e fora da escola.

A proposta TEIP promove e favorece o diálogo entre escolas e famílias, impulsiona a interação entre comunidade escolar e sociedade por meio da gestão democrática e comunitária. Todo este construto autogestionado fortalece a autonomia das instituições de ensino, alinhadas às diretrizes e parâmetros do sistema de educação Nacional.

Dentre os aspectos inerentes a proposta educativa da rede TEIP, um fator preponderante é a construção da autonomia pujante que revigora as formas e modalidades educação no exercício equitativo do poder do Estado, facilitando a flexibilização e a intervenção voltada para as prioridades estudantis. Na verdade, a proposta de educação compensatória, iniciou-se nos anos 70 com o Projeto Fazer a Ponte, sem mencionar tal expressão para definir a reorganização progressista e inovadora idealizada pelo professor José Pacheco.

Posteriormente, as escolas TEIPs reafirmam essa concepção criando oportunidade aos estudantes compreendendo que o “desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer” (Morin, 2011, p. 49), a uma sociedade como sujeito integrante, integrado, crítico e autossuficiente.

É factível que “a articulação entre a escola e a família pode ajudar a ultrapassar as dificuldades e a contribuir para a aquisição ou a melhoria dos hábitos de estudo ao longo de toda a escolaridade” (Picanço, 2012, p. 46), considerando o processo de inserção sociocultural

dos educandos como sujeito parte constitutiva de sua formação enquanto ser humano incluído na sociedade.

Para Rui Canário (2004),

a criação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária representa, em articulação com os ‘Currículos Alternativos’, uma das medidas de política educativa que, de forma inequívoca, assumem o objetivo de promover a integração social de populações socialmente mais fragilizadas (Canário, 2004, p. 48).

Numa dimensão de democratização orientada, priorizando a autonomia dos estudantes e incentivados à problemática investigativa e à pesquisa, as TEIPs inovam com o objetivo de minimizar a exclusão social e evasão escolar em conjunto com a comunidade.

Os aportes teóricos e constitucionais analisados confirmam a necessidade da parceria entre família, escola e comunidade, no construto geral de formação social, educação e escolarização. Inculcados nestes escritos legais e científicos, a interação na promoção da educação e desenvolvimento do sujeito revalida as observações curriculares convergentes entre agentes escolares e comunitários.

Para Picanço (2012),

O envolvimento das famílias na escola remonta ao ano de 1976, ano esse em que a Constituição da República, consagra a necessidade de colaboração/cooperação entre o Estado e as famílias portuguesas, tendo como ponto fulcral a educação/ensino dos jovens portugueses (p. 18).

A escola, como lugar de conhecimento e promoção sociocultural, assegura por meio de compreensões científicas e legais, a participação das famílias no acompanhamento das crianças em idade de formação cidadã e desenvolvimento cognitivo. Além disso, proporciona a instrução de conteúdos curriculares e assimilação do entendimento intelectual no âmbito da formação para a cidadania com autonomia. Assim, a escola, em parceria com os pais e

encarregados de educação, pode assegurar melhores condições nas disposições do plano de evolução sociocognitiva dos indivíduos sob a custódia da comunidade escolar. Por assim dizer, Polonia e Dessen (2007) ressaltam que,

Na escola, os conteúdos curriculares asseguram a instrução e apreensão de conhecimentos, havendo uma preocupação central com o processo ensino-aprendizagem. Já, na família, os objetivos, conteúdos e métodos se diferenciam, fomentando o processo de socialização, a proteção, as condições básicas de sobrevivência e o desenvolvimento de seus membros no plano social, cognitivo e afetivo. (p. 22).

Com o objetivo de criar estratégias de superação às dificuldades desencadeadas no cotidiano das relações e trocas entre as famílias, é fundamental que a escola promova discussões de incentivo e inclusão da comunidade no processo de administrativo-pedagógico das unidades de ensino.

Na concepção de Polonia e Dessen (2007), há uma grande lacuna na relação de parceria entre famílias e escola. Para as autoras, há um abismo no direcionamento das ações de educação e ensino que, supostamente, visam interesses comuns. São pontos críticos na esfera educacional, entendidos como propósitos partilhados, que na prática acumulam arestas a serem aparadas entre os intervenientes envolvidos no construto da formação humana.

Ainda segundo as referidas autoras, as práticas educativas no interior das unidades de ensino se fazem com base nos reflexos dos valores e princípios familiares que se constroem em via dupla, os quais são essenciais nos desdobramentos das ações progressistas entre família e escola, assim como na sólida construção da personalidade do sujeito em formação.

As autoras acreditam que “a adoção de estratégias que permitam aos pais acompanharem as atividades curriculares da escola, beneficiam tanto a escola quanto a família” (Polonia & Dessen, 2007, p. 29). Defendem ainda que a relação entre família e escola se faz

em contextos. Para isso, as instituições de ensino devem considerar as diferenças culturais e princípios de educação tomados como referência por cada grupo familiar, bem como os *habitus* priorizados.

Nestas concepções, fica explícito que a relação entre família e escola assegura o respeito à individualidade de cada sujeito. Pois, se consideradas as experiências e os princípios de formação familiar, a escola tende a criar condições de ensino e aprendizagem mais estratégicas, valorizar os educandos de acordo com suas necessidades e mais próximo de suas especificidades. As trocas colaborativas entre família e escola formam pontos convergentes nas decisões coletivas, bem como propicia harmonia nos aspectos divergentes comuns nesta relação.

Sabe-se que, no âmbito do ensino básico, a relação entre família e escola é considerada por educadores como necessária, por se tratar de um processo de educação e cuidados de crianças em desenvolvimento de personalidade social e cultural, portanto, sujeitos em condições de vulnerabilidade racional. É certo que há um imenso vácuo na comunicação entre as duas instâncias da base social de desenvolvimento humano.

Estudos divulgados por Davies (1989) e seus colaboradores, realizados no cenário das ciências educacionais em Portugal, apresentam evidências de que no ensino básico, especialmente no 1.º ciclo, a relação colaborativa entre famílias e escolas é muito fragilizada e de culpabilização mútua. Isso significa que os agentes sociais da comunidade escolar pouco se entendem, no que diz respeito ao ensino e aprendizagem dos educandos. São interesses comuns divergentes.

Ao considerar a educação escolar um dos pontos fundamentais na construção sociocultural de todo indivíduo, as componentes de formação plena permeiam a integração dos sujeitos que compartilham ambientes e objetivos comuns. Portanto, em caso das intervenções

de educação formal das crianças é suposto que “a escola não deveria viver sem a família nem a família deveria viver sem a escola” (Picanço, 2012, p. 14).

As dimensões que inspiram a educação das crianças em um processo de experiências entre as instituições família e escola se movimentam mútua e reciprocamente. A herança cultural construída e reconstruída continuamente ao longo da vida humana possibilitam crescimento social, desenvolvimento de habilidades, ampliação de conhecimento individual e coletivo solidificando valores instrutivos transmitido entre gerações. São habilidades e competências inculcadas no instinto construtivo da formação cidadão.

A formação cidadã dos sujeitos passa por influências subjetivas de grandeza individual e social, segundo Picanço (2012), sendo que uma se entrelaça à outra simultaneamente. As relações de dependência e interdependência de ambas estão condicionadas ao desenvolvimento etário, objetivos e subjetivos de cada indivíduo frente ao *habitus* cultural estruturante, do meio em que vivem e convivem.

O convívio entre escola, famílias e encarregados de educação depende muito da participação coletiva entre a comunidade escolar. É uma cultura ascendente que se torna determinante no desenvolvimento, ensino e aprendizagem das crianças em idade da educação básica, principalmente.

O trabalho pedagógico desencadeia, junto com as famílias, conhecimentos autônomos a partir de experiências individuais e coletivas, que se revelam importantes na construção do conhecimento teórico e prático do estudante. Dimensão fundamental para o desenvolvimento cultural do sujeito social. Nesse construto, a participação e colaboração dos pais no projeto educativo contribuem para o progresso político e cognitivo do educando, enquanto agente social aprendiz. Por assim dizer, “o envolvimento dos pais com a escola deve favorecer a reflexão de diferentes aspetos pedagógicos e psicológicos dos seus filhos, com vista a melhorar, de modo efetivo, o seu desempenho escolar” (Picanço, 2012, p. 41). Tal participação poderá

contribuir na proposta de currículo escolar. Assim, a concepção de currículo é algo a se tratar nesta tese.

2.3 Dimensões e amplitude do currículo no Projeto Fazer a Ponte

Falar de currículo significa apontar diretrizes ou apresentá-las como referenciais planejados para delinear percursos ou demonstrar atividades efetivadas ao longo de percursos individuais ou coletivos. Considerando que “nenhum currículo, por mais obsoleto que seja, é neutro” (Sacristán, 2017, p. 20), eles são apontados como programas que permeiam as práticas sociais, culturais e cognitivas do sujeito no campo educacional e profissional.

Em geral, denomina-se como currículo as indicações normativas, instruções, procedimentos e esboços orientadores, com fins objetivos ou consultivos, que materializam iniciativas elementares de um determinado contexto social. Conceitualmente, o currículo engloba uma larga dimensão de projetos correspondentes a ações e heterogeneidades de grupos ou extratos de tarefas individuais planejadas.

Neste sentido, na Escola da Ponte, “as competências curriculares previstas para cada uma das valências são discriminadas pelas várias dimensões e coincidem com as estipuladas pelo Ministério da Educação” (Pacheco & Pacheco, M.F., 2014, p. 75).

Para entender melhor tais dimensões, é preciso conhecer alguns conceitos que definem currículo em diferentes vertentes, considerando os aspectos que caracterizam o domínio da não neutralidade.

Segundo Freire (2008), currículo é uma construção dialógica entre teoria e prática, fomentada pela ação humana. Sendo imprescindível a atualização construtiva de aplicação e execução objetiva em meio às habilidades do conhecimento subjetivo. Nesse sentido, “O currículo seria um objeto que precederia a teoria, a qual só entraria em cena para descobri-lo, descrevê-lo, explicá-lo” (Silva, 1999, p. 11, como citado por Bertolini, p. 363).

Entretanto, currículo pode ser considerado como o registo de atividades identitárias que compõem e sobrepõem as representações subjetivas que entrecruzam o pensamento da sociedade moderna. Por assim dizer, “conceitos como identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber/poder, representação, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo” (Bertolini, 2004, p. 360) se destacam como fundamentos qualitativos das ciências humanas no âmbito da lógica educacional curricular.

Facultado o alinhamento das ações de planeamento curricular e saber/fazer, o sistema educacional se organiza de forma a colaborar para o trabalho sistematizado a ser desenvolvido pelos profissionais de educação no interior da instituição escolar.

Segundo Polonia e Dessen (2007), ao viabilizar condições estruturais coordenadas para que a ação pedagógica faça sentido, como suporte indispensável “o currículo escolar estabelece objetivos e atividades, conforme a série dos alunos, facilitando o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem nas diferentes faixas etárias” (p. 26).

Sacristán (2017) apresenta várias versões para definir currículo como organização planeada execução de determinadas atividades, programas ou atribuições educativas. O autor descreve currículo como “um conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superadas pelo aluno dentro de um ciclo, nível educativo ou modalidade de ensino” (Sacristán, 2017, p. 14). Na mesma linha de pensamento, o autor ainda considera “currículo como programa de atividades planejadas, devidamente sequencializadas” e ordenadas como método de educação e ensino.

Outro conceito interessante que alicerça as características fundamentais para retratar currículo se baseia nos princípios metodológicos do Movimento de Escola Moderna¹⁸. Nogueira (2019) afirma que currículo desvela metodologias construtivistas e implica no

¹⁸ Movimento da Escola Moderna - Sérgio Niza trouxe a proposta para criação de espaços de gestão coletivo-formativa centrados na reflexão teórico-prática acerca do cotidiano pedagógico, além de oferecer uma apurada avaliação da educação portuguesa.

desenvolvimento de diferentes “competências, atitudes e objetivos a delinear os caminhos do educando” (p. 21). Entendendo que o movimento de construção e adequação curricular moldam os planos pré-estabelecidos a um programa ou projeto educativo.

Na Escola da Ponte, essa dinâmica de adequação e flexibilização se encontra prescrita nos aportes orientadores que embasam a performance de desenvolvimento e aplicação do Projeto Educativo Fazer a Ponte. A escola trabalha com meios flexíveis que favorecem a dinâmica autossuficiente inculcada no Contrato de Autonomia e inscrita regimento interno institucional.

É importante lembrar que “as ideias que fundamentam o currículo crítico-emancipatório tiveram início nos anos de 1970, nos Estados Unidos, com o movimento de ‘reconceptualização do currículo’, originado na rejeição do caráter prescritivo e no reconhecimento do caráter político do pensamento” (Menezes & Santiago, 2014, p. 47). Fato que aconteceu mediante propostas de práticas emancipatórias para formação sociocrítica fomentada pelos movimentos culturais e debates ampliados em diversos países da América, Reino Unido e Europa, levantando questões acerca das teorias do ensino tradicional.

Partindo da concepção dialógica defendida por Freire, Sacristán (2017) reafirma a importância da flexibilidade dos currículos escolares. Na perspectiva de formação emancipatória e crítica, sob a fragilidade do método convencional, o autor diz que,

currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. ... É uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos (Sacristán, 2017, p. 47).

Os elementos que norteiam o currículo, modulados na complexidade curricular implementada na Escola da Ponte com a participação dos pais e encarregados de educação,

retratam o modelo orientador com a identidade cultural apreendidas nas linhas e entrelinhas do Projeto Fazer a Ponte, fundamentado nas premissas do sistema nacional e sua programação geral.

São inúmeras e diferentes disposições contidas em um determinado currículo, as quais podem ser reformuladas e reelaboradas conjuntamente entre professores, orientadores educativos e alunos. Um currículo não pode ser estático. As atividades nele contidas compõem um conjunto de condições circunstanciais que favorecem flexibilidades administrativo-pedagógica aos envolvidos na construção do plano de ensino.

O modelo curricular da Escola da Ponte e sua forma de organização difere de toda metodologia adotada na rede pública de educação nacional. Esta organização curricular e pedagógica específica, busca promover educação e dar respostas contrárias ao regime tradicional estrutural arraigado no sistema básico de educação nacional. Segundo a legislação, o modelo curricular da Ponte representa um marco de inovação e mudança. Tal discussão será retomada no quarto capítulo desta investigação, quando, a partir dos dados empíricos coletados, apresenta-se o resultado dos dados obtidos nas entrevistas sobre o papel e a participação da família na organização da Escola da Ponte. Antes, porém, é importante apresentar, no próximo capítulo, o desenho da investigação que gerou esta tese.

CAPÍTULO 3

DESENHO DA INVESTIGAÇÃO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 Questão de partida

Este construto, ao considerar o projeto de Tese que originou esta investigação, com seus objetivos e percurso metodológico estabelecido, partiu da seguinte questão: *Qual é o papel da família no planejamento e concretização do currículo escolar na Escola da Ponte?*

3.2 Objetivos

Ao buscar conhecer e analisar o papel da Família no desenho e concretização do Modelo Curricular da Escola da Ponte, desde a celebração e assinatura do Contrato de Autonomia em 2005, esta investigação assumiu como objetivos:

- a) descrever a História da Escola da Ponte desde a criação e instituição do seu Modelo Curricular (1976);*
- b) conhecer as formas de organização e participação das Famílias no âmbito do Modelo Curricular da Escola da Ponte;*
 - b1) caracterizar o papel das Famílias nas abordagens de Ensino e Aprendizagem do Modelo Curricular da Escola da Ponte;*
 - b2) caracterizar o Papel e participação das Famílias nas abordagens de Gestão e Administração escolar do Modelo Curricular da Escola da Ponte;*
 - b3) caracterizar o papel e envolvimento das Famílias nas abordagens cultural e social do Modelo Curricular da Escola da Ponte.*

3.3 Opções metodológicas

3.3.1 Abordagem qualitativa

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa do tipo Estudo de Caso tendo como foco a organização das famílias no modelo curricular do contexto educativo da Escola da Ponte. Busca-se abrangência em diferentes dimensões do conhecimento subjetivo e participação dos

intervenientes em relação ao caso explorado, no que tange às análises e constatações dispostas nos discursos apreendidos entre interlocutores inqueridos.

Nesse pensar organizacional, pretende-se “contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 11) implícitas e explícitas nos discursos apreendidos. Isto porque os dados captados trazem informações importantes e pormenorizadas que caracterizam a dinâmica interna da escola, a partir das concepções dos colaboradores entrevistados. Concepções estas pensadas muito antes pelo Professor José Pacheco que culminou no Projeto Fazer a Ponte. Fazendo pontes de conhecimentos, junto com ele, a comunidade assumiu compromissos coletivos levando em conta as necessidades e interesses sociais individuais e coletivos das crianças em Vila das Aves e adjacências.

As exposições discursivas fomentam diferentes possibilidades de organização e planeamento das ações educativas que mesclam o trabalho conjunto entre famílias e escola na Escola da Ponte. Sob a ótica do idealizador do Projeto Educativo, as tarefas executadas apontam para o reordenamento dos subprojectos construídos a partir do modelo curricular criado pelo Professor Pacheco. Para ele,

uma equipa coesa e solidária e, uma intencionalidade educativa claramente reconhecida e assumida por todos (alunos, pais, profissionais de educação e demais agentes educativos) são os principais ingredientes de um projeto capaz de sustentar uma ação educativa coerente e eficaz (Educativo, 2003, p. 2).

Pacheco (2003), ao antepor suas concepções de educação e ensino, priorizou o trabalho em equipe junto aos agentes sociais integrantes das instituições família e escola no contexto da instituição Escola da Ponte. Com base nesse princípio fundador inserido no Projeto Fazer a Ponte, pode-se conceber, nesta investigação, que as ousadas intenções e interações no intuito de construir pontes no processo de educar, aprender e ensinar. Estas concepções transcrevem e

subscrevem ideais revolucionários que contradizem a educação tradicional que se faz predominante no sistema nacional em todo o mundo.

Os desdobramentos deste recorte trazem conceitos relevantes de instituições educativas importantes no sentido de compreender a relação social entre família e escolas do Ensino Básico, neste caso, a Escola da Ponte. Inicialmente, as exposições se fundam em conceitos inscritos nas diretrizes educativas da legislação portuguesa.

3.3.2 Instrumentos de recolha de informações

Como noção mediadora que ajuda a romper com a dualidade de senso comum entre indivíduo e sociedade, o conceito de *habitus* revela-se como um suporte contributivo de auxílio para pensar a relação entre família e escola no processo de educação, ensino e aprendizagem a partir do Projeto Fazer a Ponte¹⁹. De forma semelhante, ocorre no sistema adotado no Modelo curricular da Escola Básica da Ponte fundada no Conselho de Santo Tirso, em Vila das Aves ao Norte de Portugal.

Estas fundamentações aparecem difundidos em conceitos encontrados nos aportes teóricos de Teses, Dissertações e artigos científicos selecionados nos bancos de dados de domínio público (Brasil e em Portugal). Estes bancos de dados serviram de fontes de buscas, investigação e análises para consolidação do extrato teórico utilizado em sintonia com o sustentáculo empírico apreendido nos diálogos e entrevistas com os sujeitos inculcados na ação administrativa-pedagógica-social da escola.

Sabe-se que “as entrevistas constituem uma fonte essencial de evidências para os estudos de caso” (Yin, 2001, p. 114). E, neste caso, relativamente ao extrato empírico sobre a organização das famílias no modelo curricular da Escola da Ponte, as entrevistas assumiram

¹⁹ O Projeto Educativo Fazer a Ponte - enquanto referencial de pensamento e ação de uma comunidade que se revê em determinados princípios e objetivos educacionais, baliza e orienta a intervenção de todos os agentes e parceiros na vida da escola e ilumina o posicionamento desta face à administração educativa. (Projeto Educativo – Escola da Ponte).

um papel determinante para a obtenção dos dados e informações. Uma das grandes riquezas de coletar dados, as entrevistas possibilitam mais conhecimento objetivo e “maior flexibilidade para garantir a resposta desejada e pode-se observar o que diz o entrevistado e como diz, verificando as possíveis contradições” (Goldenberg, 2004, p. 88). Tudo isso pode ser percebido na essência dos discursos.

O levantamento bibliográfico deste estudo foi feito predominantemente no recorte temporal entre os anos de 2017 a 2019. No entanto, outros textos foram inseridos, por vezes, suprimidos ao longo do tempo, no desenrolar do processo investigativo nos anos subsequentes. Em uma construção contínua e necessária, a pesquisa científica exige esse movimento cíclico de inclusão e exclusão bibliográficas para fomentar permanentemente a arte associativa entre o substrato conceitual e a dimensão empírica das Ciências Sociais. E isso, até o final do processo investigativo.

Os primeiros passos oficiais de orientação e a busca por diálogos teóricos, textuais e intertextuais das fontes e fundamentos conceituais, para esta investigação, surgiram no início do ano de 2018, sob a orientação do Professor José Bravo Nico. As primeiras pegadas da investigação, ainda amadoras, objetivaram familiaridade com a temática, no sentido de estabelecer uma relação dialógica com as questões conceituais, legislativas e estruturais, no tocante aos incursos institucionais de gestão e administração intrínsecos à Escola da Ponte.

O que se buscou nos primeiros levantamentos foi conhecer o que existia acerca da temática pretendida, selecionar e relacionar os registros iniciais com as orientações oficiais e direcionamento científico de investigação e pesquisa. A partir daí criou-se “uma rede de diálogos intertextuais” (Barros, 2020, p. 9), para fundamentar o discurso empírico que seguiria e incorreria no caminho metodológico da pesquisa.

Para conhecer e compreender o que já existia no âmbito da produção científica relacionado à temática do objeto desta investigação, recorreremos às plataformas digitais e

bancos de Teses e Dissertações na área das Ciências Humanas, na dimensão do campo educação e cultura acadêmica. Considerando os parâmetros que medeiam o *habitus* estrutural da pesquisa, “a investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16), em que se insere o capital social do saber adquirido no fluxo do percurso acadêmico ao longo dos anos.

No caso em tela, o contexto apresenta as múltiplas facetas da cultura educacional e social no que se refere ao ensino diferenciado na Escola da Ponte, considerando o planejamento, organização e participação das famílias junto ao modelo curricular e suas particularidades. O estudo propõe desvelar as peculiaridades da instituição escolar, buscando novos caminhos, atravessando pontes, ligando e interligando pontes por meio de pontes de conhecimentos temáticos equivalentes.

Os levantamentos feitos adentram a essência científica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca do Conhecimento (B-on), acesso aberto repositório de pesquisas avançadas Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD – Brasil), repositórios da Universidade de Évora e da Universidade de Coimbra. Também foram importantes, nesse processo de seleção e recolha das produções científicas, as indicações e recomendações de professores e pesquisadores no uso de textos correlatos à pesquisa.

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, surgiram necessidades de levantamentos repentinos e, neste sentido, além de novas buscas nas plataformas já visitadas e citadas, outros bancos de produções científicas foram fundamentais no processo de busca na tentativa de obter novas publicações para referenciar e fomentar o estudo.

Há um recorte temporal que delimita a investigação em curso e discurso. Este recorte parte do marco fundamental histórico importante que decorre da implementação e assinatura

do Contrato de Autonomia²⁰ até a iniciação científica deste projeto de investigação e pesquisa. No entanto, este delineamento não define nem circunscreve o recorte transitório das produções correlatas que respaldam a estrutura teórica deste estudo.

As produções encontradas alicerçam, referenciam e conceituam a temática e se inscrevem em um desenho temporal, com demarcação irrestrita ao objeto e aspirações do roteiro científico tencionado. Ao buscar compreender e interpretar as narrativas acerca da participação da família na organização do currículo da Escola da Ponte e as peculiaridades do projeto inovador proposto pelo professor José Pacheco, este estudo tem o “propósito é estabelecer uma estrutura de discussão e debate entre os estudantes” (Yin, 2001, p. 20), professores, investigadores e pesquisadores acurando olhares à temática e/ou para além da temática.

Usando palavras-chave e expressões como “Escola da Ponte”, “família”, “escola”, “família e escola”, “família-escola”, “relação família escola”, “Escola da Ponte e currículo” e “relação entre família escola”, foi possível encontrar subsídios teóricos que fundamentam a proposta investigativa no âmbito das ciências e da experiência sociocultural dos diferentes agentes inscritos no projeto da Ponte. Nessa busca incansável por aportes fundamentais ao alicerce científico da pesquisa, encontrou-se um composto rico e complexo de documentos (artigos, teses e dissertações) catalogados em pequenos blocos semelhantes entre si.

Os blocos temáticos selecionados facilitaram as revisões dos arquivos correlatos referente aos fragmentos e argumentos em foco. Os blocos aglutinados por motes pontuais, popularmente conhecidos como pastas temáticas, trazem uma gama de estudos científicos que

²⁰ A pertinência de celebração com a Escola de um contrato de autonomia que respeitasse, acolhesse e até aprofundasse a autonomia não outorgada que, na prática, a Escola há muito vem defendendo, assumindo e desenvolvendo, na esteira, de resto, do regime consagrado no Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro. Realizada, em 2003, a avaliação externa do Projecto Fazer a Ponte e conhecidas e sufragadas superiormente as conclusões e recomendações formuladas pela comissão de avaliação, que, de uma forma irrefragável, reconheceram a especificidade, a coerência e a sustentabilidade das práticas educativas e de organização pedagógica da Escola, estão reunidas as condições para celebração do contrato de autonomia entre a Escola e o Ministério da Educação. O contrato reflecte o entendimento de que a autonomia agora outorgada à Escola é um avanço na medida em que legitima uma prática autónoma que, desde 1976, a Administração Educativa, na prática, tolerou, com resultados que a avaliação externa do Projecto veio inequivocamente avaliar. (Diário da República – N.º 55 - 18 de Março de 2005).

denotam a história da Escola da Ponte, sua trajetória de transformação e sucesso no processo de ensinar, aprender, apreender conhecimentos e promover autonomia²¹ aos sujeitos sociais envolvidos com vistas a formação na e para a cidadania. “Essa autonomia exprime-se, em primeiro lugar, na faculdade de auto-organização” (Ministério da Educação, 2008, p. 2342) dentro da escola.

Tais pastas trazem, além do contexto histórico da Escola da Ponte, artigos Teses, dissertações e outros documentos que abordam assuntos que fundamentam o objeto de estudo em pauta. Todos com significações referenciais e bibliográficas inerentes, possíveis e passíveis para preencher lacunas teóricas alusivas ao delineamento da construção investigativa em tela.

Realizada as buscas nos bancos e repositórios de estudos e pesquisas científicas, usando como critério de delimitação e controle temático as palavras-chave acima mencionadas, os textos foram diretamente selecionados a partir da leitura criteriosa dos resumos apresentados pelos autores. Os títulos apresentados a partir das palavras-chave de busca não foram suficientes como critérios de seleção e legitimação dos documentos para compor a lista bibliográfica aceitável ao objeto investigado.

A análise dos resumos das pesquisas encontrados proporcionou-me aproximar mais do objeto de estudo e impedir que o alargamento das concepções ideológicas possibilitassem o distanciamento dos objetivos metodológicos da pesquisa.

Na mesma direção de análise e exploração temática, foi possível selecionar, organizar ideias, caracterizar e descrever os arquivos encontrados, no sentido de evidenciar fontes sustentável ao escopo investigado. Além desta premissa, foi possível salientar e indagar sobre outros aspectos negligenciados no âmbito das produções científicas selecionadas.

²¹ A teoria da transformação político-social do mundo “não parte de uma compreensão do homem e da mulher enquanto seres fazedores da História e por ela feitos, seres da decisão, da ruptura, da opção. Seres éticos, mesmo capazes de transgredir a ética indispensável. (Freire, 2021, p. 126) Dentre outras, a categoria da autonomia, é preciso também atentar para a força de seu discurso ideológico e para as inversões que pode operar no pensamento e na prática pedagógica ao estimular o individualismo e a competitividade. (Freire, 2021, p. 13)

As pastas temáticas foram nomeadas como: Escola da Ponte, Família-Escola, sobre família, José Pacheco, metodologias de pesquisa, currículo, arcabouço legal-Escola da Ponte, Legislação, Paulo Freire e, posteriormente, transcrições de entrevistas. O que facilitou as vistas e revistas durante o percurso, análises e escrita do estudo.

Fortalecidos pelas palavras-chave como indicadores de busca temática, as produções encontradas variaram em diferentes proposições das Ciências Humanas. As divergências e disparidades contidos nos títulos dos arquivos encontrados forçou-me a filtrá-los a partir das narrativas apresentadas nos resumos e *abstracts* catalogados nos repositórios acessados. Tais registros, muitas vezes, não condiziam com a lógica das questões levantadas na proposta a ser investigada. Porém, “a forma como as pesquisas são construídas academicamente refletem a trajetória dos usos teórico-metodológicos e conservam as influências de diversos autores e lideranças acadêmicas históricas ou emergentes” (Dias & Almeida, 2018, p. 182).

Nesse construto de seleção e delimitação do conteúdo a estudar, foram considerados a abrangência cronológica dos estudos e os programas mais relevantes intrínsecos às Ciências Humanas vinculadas às pesquisas encontradas. A partir dos referenciais identificados coube também, nesse processo, analisar além do alcance temático, a metodologia do modelo aplicado para construir as imagens representativas inculcadas sob o escrutínio de indagação e exploração científica. É fundamental perceber que “a inserção da produção atual numa perspectiva histórica permite a percepção de continuidades e discontinuidades teórico-metodológicas, avanços e redundâncias na produção de saber sobre o objeto de estudo” (Angelucci et al., 2004, p. 51).

3.3.3 Delimitação do universo da investigação

Os recortes temporais dos escritos selecionados são de estudos realizados entre os anos de 1984 e 2018. Não foi objetivo para esta investigação a delimitação temporal das obras

averiguadas e exploradas. O intuito dos acessos aos bancos de dados e produções científicas foi estreitar o conhecimento à temática e a descobertas de estudos correlatos ao objeto investigado. Nessa busca incessante foram encontradas 281 produções entre artigos, Teses e Dissertações diretamente relacionadas ao assunto estudado. Se fossem considerados todos os escritos encontrados a partir dos indicadores-chave, o produto final teria um número consideravelmente maior.

No entanto, o afinamento das buscas foi fundamental para o direcionamento do trabalho teórico-metodológico. As buscas objetivaram “pôr em relevo aspectos do objeto de estudo que se esboçam nas entrelinhas” (Angelucci et al., 2004, p. 53), as quais podem tecer “uma trama que permita avançar na compreensão do objeto de estudo pela via do real acréscimo ao que já se conhece ou da superação de concepções anteriores” (p. 53), que corroboram para alicerçar as nuances da investigação em curso.

Paralelo a esse primeiro rastreio e compilação dos trabalhos, desnudaram-se as pastas com distinções relativamente às concepções propostas no arcabouço sistemático e subtemático da pesquisa. Ao esmiuçar os repositórios científicos, foi possível reunir em nove pastas mais de duas centenas de ficheiros convergentes à pauta. Os arquivos foram classificados e separados como arcabouço teórico-empírico nomeadamente: Escola da Ponte (59), Família-Escola (87), sobre família (23), José Pacheco (12), metodologias de pesquisa (21), currículo (14), arcabouço legal-Escola da Ponte (11), Legislação (18), Paulo Freire (22) e transcrições das entrevistas (14). Todos os textos foram selecionados a partir da leitura, por vezes releitura, dos resumos e *abstracts*, sem prévia triagem por títulos, legenda ou qualquer outro subterfúgio de especificação e categorização.

Na pauta para compilação das obras, privilegiou-se o roteiro dialógico com base nos elementos norteadores inicialmente referenciados: as palavras-chave. Este foi o componente fundante para solidificar o corpo teórico bibliográfico. Não apenas, mas, foi o artifício

metodológico basilar de escolha e recolha literária. Nessa minuciosa abordagem de rastreio e seleção dos parâmetros referenciais e conceituais a ser seguidos, as obras levantadas atingiram um amplo recorte temporal, que não inviabilizou o controle focal da investigação, mas, consolidou a materialidade do eixo temático.

Os documentos encontrados intercalam-se entre os anos 1984 e 2018, ano em que começou esta pesquisa. Foram localizados e selecionados estudos realizados em vários países, produzidos em quatro línguas distintas. Especificamente o português do Brasil, português de Portugal, Inglês e Espanhol. Nessa incessante busca também foram encontrados estudos e outras linguagens, porém, não selecionados. Predominam os arquivos escritos em português de Portugal e do Brasil, conseqüentemente, produções das universidades e programas de pós-graduação provenientes das múltiplas e diversas regiões destes dois países.

Dada a relevância do Estado do Conhecimento em uma pesquisa científica, a exploração bibliográfica segue incansável no sentido de compor ou contrapor os argumentos de autores pesquisadores. No entanto, a base essencial do construto teórico-metodológico se funde nas apreensões iniciais. Pois,

uma das principais atividades do pesquisador, diante a construção do estado da arte e/ou do conhecimento, é proceder com maior precisão quanto à qualidade metodológica de seu trabalho, tal como problematizar seu tema, alargando conhecimentos, elucidando questões contestadas e... também preencher lacunas que podem ter sido deixadas entreabertas. (Dias & Almeida, 2018, p. 182).

Essa construção de projeto científico, que culminou no objeto investigativo acerca do Papel da família no modelo curricular da Escola da Ponte, trouxe pontos de encontros e desencontros temáticos dentre as concepções textuais e conceituais desnudadas nas produções acadêmicas captadas. Considerando a discussão temática mapeada, destacam-se algumas obras e registros pela semelhança das ideias e abordagens. Distinguem-se, neste caso, as produções:

Entre Família Escola: (des) cortinando relações no ensino fundamental do 1º ao 5º ano (2015), dissertação de mestrado de Isabel Borges Carvalho (PUC Goiás); Relação escola e família: uma proposta de parceria (2011), de Luciana Maria Caetano (Universidade de São Paulo - USP); Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola (2005), de Ana da Costa Polonia e Maria Auxiliadora Dessen (Universidade de Brasília - UnB); Relação escola/família em Portugal: uma perspectiva histórica (2012), de Maria Helena Horta (Universidade do Algarve); A importância da família na escola (2013); Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação(2006), de Maria Nogueira (Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG); Modos de educação, gênero e relações escola–família (2004), de Maria Eulina Pessoa de Carvalho (Universidade Federal da Paraíba – UFP); *La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as* (2011), de Beatriz de León Sánchez (Universidade de Cantabria); e, Família na escola: uma aliança produtiva (2004), de Viviane Klaus (Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS).

Estes recortes científicos abordam a relação família e escola no sentido amplo da parceria institucional pedagógico educacional sobre o olhar da participação parental. No entanto, outros três arquivos desnudam mais diretamente as reflexões acerca da relação entre família e escola, no âmbito da participação e planejamento curricular do processo ensino e aprendizagem na Educação Básica.

São latentes os motivos que levam a crer na singularidade deste estudo. Primeiro, porque o campo de investigação é único em relação aos demais planos empíricos citados dos ficheiros localizados. Em segundo lugar, as produções acadêmicas identificadas que citam a Escola da Ponte como *locus* de investigação não interpelam as questões da participação ativa das famílias na organização e planejamento do modelo curricular, que incute o outro lado da exclusividade temática da pesquisa. Algumas levantam questões sobre a relação entre família

e escola de uma forma mais abrangente, não no âmbito do desenho, planeamento e concretização da Escola sob a ótica do Projeto Fazer a Ponte.

Dos inúmeros textos examinados, a partir da leitura dos resumos e *abstracts*, muitos, claro, foram descartados. Sem precisar a quantidade dos excluídos, restou a tarefa de conhecer, mesmo que superficialmente, cada um dos 269 arquivados para identificação e análise. Partindo desse pressuposto, iniciou-se o debruçar nos escritos para decifrar as mensagens implícitas e/ou explicitadas pelos respectivos autores.

Assim uma nova vistoria seletiva foi realizada. Desta feita, com o olhar mais aguçado aos detalhes, passou-se a mapear, fichar notas, ideias e significados específicos da investigação, considerando o método, a metodologia e as orientações de cunho científico acadêmico. Ao reafirmar e validar a seleção bibliográfica inicial, ultrapassou-se a primeira etapa para transpor um novo propósito não menos importante de reflexão e análise bibliográfica.

Em um campo teórico-científico abrangente, os títulos obtidos medeiam diferentes áreas das Ciências Humanas, nas quais se podem citar as dimensões sociológicas das Ciências em Educação, Filosofia, Saúde, História, Políticas públicas, Gestão e Administração entre outras ramificações do debate científico-acadêmico. No debate investigativo, “a vida humana é vista como uma atividade interativa e interpretativa, realizada pelo contato das pessoas” (Oliveira, 2008, p. 3).

Considerando os aspectos qualitativos, “o estudo da experiência humana deve ser feito, entendendo que as pessoas interagem, interpretam e constroem sentidos” (Oliveira, 2008, p. 03), imbuídos nas ciências da educação, na qual se inserem como sustentáculo democrático nos debates que valorizam as relações sociais no contexto escolar.

Vale salientar que no tipo de pesquisa da espécie Estudo de Caso, o objeto é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenvolver do estudo. ...Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda.

...Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social (Lüdke & André, 1986, p. 18-20, citados por Oliveira, 2008, p. 5).

Fazendo um preâmbulo discreto de como as pesquisas do tipo Estudo de Caso emergiram nas ciências da educação, pode-se historicizá-las a partir do século XIX. Para André (2005), “o estudo de caso surge, na sociologia e na antropologia, ao final do século XIX e início do século XX ... e, na Educação ... aparece nas décadas 60 e 70” (André, 2005, como citada por Deus, Cunha & Maciel, 2017, p. 3).

Considerando as ações levantadas para melhor entender as pesquisas do tipo Estudo de Caso, pesquisadores se reuniram para trocar experiências e debater a nova proposta. Tida como de grande relevância, o debate ampliou-se culminando em convocação internacional para aprofundar os conhecimentos acerca do tema. Sendo que “o marco principal deste tipo de pesquisa, na área educacional, foi a Conferência internacional realizada em Cambridge, Inglaterra, em 1972” (André, 2005, como citada por Deus, Cunha & Maciel, 2017, p. 3).

Visando fechar o leque de possibilidades e restringir a probabilidade de devaneios no curso da pesquisa delimitou-se como parte do arcabouço metodológico do tipo Estudo de Caso com vistas a analisar a singularidade do objeto e sua problemática. Neste caso deste construto investigativo, aprofundar os conhecimentos acerca do Papel da Família no desenho, organização e concretização do modelo curricular da Escola da Ponte.

Ressalta-se ainda que os referenciais analisados trazem um cenário de estudos realizados no âmbito das ciências da educação sob o prisma da relação entre família e escola, onde “os protagonistas do processo são os sujeitos da educação [...] que, juntos, dialogam, problematizam e constroem o conhecimentos” (Menezes & Santiago, 2014, p. 51). São estudos que corroboraram para desvelar a problemática do objeto de pesquisa no tocante ao grau de disposições investigadas. Estas pesquisas

parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (Ferreira, 2002, p. 258, como citada por Dias & Almeida, 2018, p. 186).

Nos meandros dessa minuciosa busca, construiu-se um panorama geral dos resultados e, a partir de então, o detalhamento das produções de acordo com o espaço, tempo, autoria, além de identificação e categorização na modalidade programas em graduação e pós-graduação. Assim, foi possível mensurar a dimensão dos conhecimentos e aprofundamento temático das pesquisas científicas no tempo e no espaço acadêmico.

Analisados o percurso metodológico e os tipos das abordagens realizadas nos vinte e sete (27) trabalhos analisados, via resumos, *abstracts* e/ou o conjunto das obras, vinte e um (21) deles foram fundamentais na escolha definitiva do processo de pesquisa e análise.

Ao considerar o panorama geral dos conteúdos contidos nas produções, apontados como relevantes, foi possível descompilar o complexo caminho da pesquisa e da investigação. Apenas metade deles citam as concepções teóricas que os alicerçam enquanto pesquisadores. Dentre os autores mencionados nos resumos e *abstracts* que se destacaram estão: John Dewey, Alvin Toffler, Paulo Freire, Sousa Santos, Waldorf, Montessori, Freinet, Pacheco, Tomaz Tadeu, Weber, Foucault, Bauman, Calvino, Culler, Burgess, Geertz, Kaufmann, Bogdan & Biklen, Limoeiro Cardoso, entre outros que não compõem esta lista.

O retrato das produções acadêmicas inculcadas possibilitou uma avaliação sistemática da estrutura inerente às publicações e arquitetura dialógica dos autores e autoras inquiridos na abordagem qualitativa no âmbito das Ciências Humanas.

O mapeamento compilado das produções com foco investigativo na relação entre família e escola reforçou a hipótese de que o estudo bibliográfico (2005-2018) levantado, poderá nortear outros projetos e pesquisas em diferentes áreas do conhecimento. A abrangência desta temática abre caminho para outros diálogos imprescindíveis no tocante ao papel e participação das famílias nos modelos curriculares adotados e, por vezes, silenciados, reprimidos.

Ao perceber lacunas ainda abertas, apesar de existirem pesquisas que abarcam um horizonte dialógico abrangente, os indicadores temáticos utilizados apontam novos caminhos dentro da academia, no sentido de ampliar o debate no âmbito da relação entre família e escola.

3.3.4 Cronograma sugerido

A proposta investigativa tem como abordagem de estudo e análise do papel da família no Modelo Curricular da Escola da Ponte, e ocorre sob a orientação do Professor Doutor José Bravo Nico. Neste recorte metodológico, a intenção é detalhar cada período letivo conforme o andamento e realização das tarefas planejadas de acordo com o programa inicialmente projetado.

Durante este período letivo 2017/2018, as atividades inseridas no cronograma do Projeto Tese foram desenvolvidas dentro do limite temporal e planejamento previsto. No primeiro ano de atividade acadêmica do Curso de Doutorado em Ciências da Educação, foi possível concluir a maioria das Unidades Curriculares (UC's), obrigatórias e optativas constantes da pauta, porém com duas pendências para serem concluídas no ano seguinte, 2018/2019. Seminário Introdutório e Problemas Aprofundados de Filosofia Contemporânea I. Paralelo ao estudo das duas UC's pendentes, iniciaram-se os trabalhos de elaboração do Projeto Tese pensado para esta investigação. A meta organizacional estabelecida para o ano letivo 2017/2018 previa a definição do Tema/Área de Estudo, intenções e objetivos, compilação e

seleção bibliográfica (processo contínuo), elaboração da Minuta e Apresentação do Projeto. Os itens do cronograma, neste primeiro momento foram cumpridos com êxito e dentro do prazo previsto.

Também foi possível uma visita informal de observação e apreciação ao campo empírico pretendido, a Escola da Ponte. Logo em seguida, ainda em 2018 (04 de junho), foi feito o primeiro contato formal com a Escola e a apresentação como pesquisadora, via e-mail, para solicitação de documentos preliminares. Em 13 de junho de 2019, um outro contacto, via email, foi estabelecido para apresentação da proposta de investigação. Ambos os contatos ficaram sem respostas.

O ano letivo 2018/2019 foi um período desafiador. A maioria das metas não foram executadas. Yin (2001) foi assertivo e perspicaz quando disse que “os levantamentos podem até tentar dar conta de fenômeno e contexto, mas sua capacidade de investigar o contexto é extremamente limitada” (p. 32). Um argumento que abrange vários aspectos relativo ao objeto de pesquisa e ao campo a ser pesquisado.

A compilação e seleção bibliográfica são procedimentos permanentes no decorrer de uma investigação, por isso, permaneceram ativas em cada atividade do estudo. Ainda sem respostas aos contactos feitos com a Escola campo, os trabalhos de seleção, mapeamento bibliográfico e leituras continuaram incessantes. Paralelo a isso, a elaboração e construção do principal instrumento constituído para direcionar as entrevistas. O Guião de entrevistas foi construído e validado em tempo hábil.

Para ocorrer uma entrevista no âmbito da investigação científica, é importante que se direcione os questionamentos ao assunto pesquisado. Com o objeto e objetivos traçados, o pesquisador precisa delimitar o seu foco de conversa junto ao seu interlocutor. Para isso, faz-se necessário o uso de um instrumento orientador. Neste caso, o Guião de entrevista assume esse papel. Ao utilizar o guião, as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma

amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo (Bogdan & Biklen, 1994, p. 135).

Por outro lado, “quando o entrevistador controla o conteúdo de uma forma demasiadamente rígida, quando o sujeito não consegue contar a sua história em termos pessoais, pelas suas próprias palavras, a entrevista ultrapassa o âmbito qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 135). Portanto, para que se tenha o controle da entrevista e preserve o caráter qualitativo do estudo, considerando as contribuições do entrevistado, é importante que o investigador faça as arguições pautadas nas alíneas inscritas no Guião, elaborado de acordo com os objetivos da temática proposta a ser investigada. Com o objetivo de obter informações sobre uma determinada situação ou um determinado caso, o investigador qualitativo se apoia no Guião de formato específico para que o objeto de pesquisa não se pareça duvidoso ao entrevistado.

No caso da investigação acerca do papel da família no modelo curricular da Escola da Ponte, o Guião foi elaborado com base nos objetivos estabelecidos ao estudo. Sob a orientação do professor José Bravo Nico, o Guião de entrevista começou a ser construído no ano letivo 2018/2019, segundo ano do Curso de Doutoramento. Com o objetivo de direcionar a recolha dados, o Guião de entrevistas intui descrever com maior precisão a linguagem dos entrevistados, “permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134), em que vivem e convivem.

O Guião foi elaborado de forma semiestruturada no intuito de não limitar as respostas dos colaboradores convidados e respeitando uma das principais características da pesquisa qualitativa. A semiestrutura do Guião conduz o entrevistado a um caminho temático, mas não limita suas possibilidades de respostas. E foi esse o propósito desta investigação, ou seja, deixar o convidado à vontade para discorrer acerca do assunto sem perder de vista as questões

levantadas, evitando “alimentar as respostas dos sujeitos e fazê-los sentirem desconfortáveis relativamente aos seus pensamentos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 139), enquanto interlocutores protagonistas de uma situação e daquele momento de fala. Depois de algumas correções e adequações, o Guião foi aprovado e validado como instrumento oficial desta investigação no semestre ímpar do ano letivo de 2020. Com algumas entrevistas já agendadas, iniciou-se a recolha de dados por meio de entrevista semiestruturada em julho daquele ano.

Quanto à Recolha e catalogação dos Dados, ocorreram muitos entraves no desenvolvimento das ações que dependiam do acesso ao campo empírico. Apesar dos vários contatos, via e-mail, as respostas não vinham. Depois de insistentes contactos e, aproximando o final do ano, em 11 de novembro de 2019, veio a primeira resposta, mas com uma negativa prévia. O desânimo tomava conta da pesquisadora que sonhou e desejou investigar esta temática ainda no Projeto de graduação. Claro, o campo social pretendido era sua maior cobiça. Mas, a autorização para o início dos trabalhos *in loco* não acontecia positivamente.

Dada as dificuldades e frustrantes tentativas de acesso à escola, o assunto foi levado ao orientador do Estudo, professor Doutor José Bravo Nico. Em 24 de novembro de 2019, fez-se um novo contato, dessa vez por intermédio do Departamento de Educação e Pedagogia na pessoa do Professor Bravo Nico, Coordenador do Curso de Pedagogia e Orientador do projeto.

Nesta oportunidade, com a resposta positiva para o primeiro agendamento de acesso à instituição, apresentação e conhecimento do Campo empírico, criaram-se novas expectativas tornando as metas mais animadoras. No entanto, somente em 11 de fevereiro de 2020 foi possível a primeira visita oficial para exposição do Projeto de Tese, na qual se traçou um plano de trabalho. No escopo do plano continha: acesso a documentos, atas, ficheiros e arquivos relacionados ao croqui temático, bem como agendamento das possíveis entrevistas.

Depois do plano de trabalho elaborado, foi marcado para os dias 16 (à tarde), 17, 18 e 19 de março de 2020, os primeiros passos para a recolha dos dados documentais, “estamos a

falar de coisas como memorandos, minutas de encontros, boletins informativos, documentos sobre políticas, propostas, códigos de ética, *dossiers*, registos dos estudantes, declarações de filosofia, comunicados à imprensa e coisas semelhantes” (Yin, 2001, p. 180), além de programar contato com os possíveis entrevistados.

No dia 09 de março de 2020, as referidas datas foram canceladas, via e-mail, devido ao *lockdown* geral estabelecido em todo o país, uma recomendação feita autoridades de saúde pública em Portugal para fechamento total de instituições públicas e privadas em todo o País. Assim necessário, as unidades de ensino também foram interditadas, por questões de cuidados sanitários coletivos, em razão das complicações da Pandemia da Covid-19, e, como política pública de combate ao Coronavírus.

Neste caso, não foi possível o manuseio, análise e, conseqüentemente, interpretação de dados documentais constantes dos arquivos internos à Escola. “Os documentos internos podem revelar informações acerca da cadeia de comando oficial e das regras e regulamentos oficiais” (Yin, 2001, p. 181). Documentos estes, considerados indispensáveis para os investigadores. “Nesses documentos os investigadores podem ter acesso à ‘perspectiva oficial’, bem como às várias maneiras como o pessoal da escola comunica” (Yin, 2001, p. 180), e planeiam o trabalho escolar coletivo.

Paralelo ao processo investigativo e pesquisa, um momento importante se deu no segundo semestre do ano letivo 2018/2019. Na experiência de estudos em Mobilidade/Erasmus na Universidade de Extremadura, polo de Badajoz. As produções cercavam a mesma temática do Projeto de Tese – A relação entre família e escola. O intuito era fomentar o escopo bibliográfico e, como produto desta etapa, escrever um artigo científico adaptável ao texto final da Tese. Sob Orientação do Professor Doutor Carmelo Real Apollo, o trabalho foi realizado e a apresentação ocorreu em dois Congressos significativos alocados nas cidades de Sevilha e Cáceres.

Em outra situação semelhante, no semestre ímpar do ano letivo 2019/2020, dessa feita, pela Universidade de Galway, na República da Irlanda. O projeto de Mobilidade/Erasmus foi concluído sob a orientação do Professor Doutor Paul Flynn. Projeto este que trouxe um recorte temático correlato ao construto maior da investigação e proposto a inclusão textual da Tese, porém, com foco na aprendizagem da língua inglesa. Neste caso, usando produções escritas e produzindo conteúdo em inglês.

No ano letivo 2019/2020, continuaram as tentativas de contatos com a Escola. Enfim, acertado o cronograma, começou a tão esperada etapa de recolha de dados, por meio de entrevistas. Segundo Bogdan e Biklen (1994),

Uma entrevista começa numa conversa intencional, normalmente entre duas pessoas, embora por vezes passa envolver outras pessoas (Morgan, 1988), dirigida por uma das pessoas, com o objectivo de obter informações sobre a outra. No caso do investigador qualitativo, a entrevista surge com um formato próprio (Burgess, 1984, p. 101-121, como citado por Bogdan & Biklen, 1994, p. 134).

De facto, as entrevistas começam com uma intenção, um objetivo. Estabelecido um cronograma e um roteiro de conversa bem específico, em 22 de julho de 2020, iniciaram-se os trabalhos de interlocução para compor o corpus empírico da pesquisa. Um novo ciclo se rompe.

Começaram as entrevistas com os agentes sociais (professores, agentes educativos, pais e Encarregados de Educação) diretamente envolvidos nos Projetos da Ponte. Foram dezesseis indicações. Dos dezesseis (16) nomes sugeridos pela Coordenadora do Conselho de Projetos, apenas nove (09), gentilmente, efetivaram a participação. Persistiram-se os contactos, mas não foi possível despertar interesse de sete (07) dos indicados à colaboração. No âmbito de tais dificuldades, os objetivos em relação aos dados a serem recolhidos não foram atingidos, pois, a proposta sugerida pelo Professor Orientador da pesquisa era de, ao menos, quatorze (14) colaboradores/interlocutores. Houve, então, a necessidade de buscar outros caminhos e outras

possibilidades de colaboração. Novos rumos foram tomados e, com isso, finalizava a primeira etapa de um minucioso e árduo trabalho em busca de colaboradores. Com rotas indefinidas, começavam as andanças por caminhos incertos. E, assim, iniciava o segundo momento em busca de interlocutores colaboradores que quisessem e pudessem participar, possibilitando um desfecho exitoso para a pesquisa.

Neste caso, a fase da recolha de dados foi fracionada em dois diferentes blocos. Desmontada e descartada a viabilidade de incluir outros participantes do primeiro grupo de indicados, uma alternativa possível foi recorrer a indicações em cadeia. Um possível efeito dominó de indicados, onde um entrevistado indica outros prováveis colaboradores. Assim, por sugestão uma das entrevistadas, recorri a Associação de Pais e Encarregados de Educação. Entre os sete agentes sociais já entrevistados, estava a nova presidente da Associação de Pais e Encarregados de Educação, pois entre os primeiros contatos e a realização das entrevistas, de facto, houve eleições para presidente da Associação de Pais e Encarregados de Educação.

Com a eleição para um novo pleito e com a solicitação de indicação a outros colaboradores, abriu-se um importante canal de ligação e comunicação com a nova presidente as Associação de Pais. Sabendo que “a entrevista constituir uma forma de persuasão ou de sedução” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 137), no sentido de restabelecer possibilidades e conquistar interlocutores colaboradores.

Nesta etapa, formou-se um segundo bloco de parceiros. Foram onze (11) novas indicações que culminaram em (05) participações efetivas, retomando o trabalho de entrevistas em 21 de dezembro de 2020. Um ciclo que se fechou em 09 de janeiro de 2021. Yim (2001) assegura que “O ponto forte muito importante da coleta de dados para um estudo... é a oportunidade de utilizar muitas fontes diferentes para a obtenção de evidências” (Yin, 2001, p. 120), plausíveis. Neste caso, foram utilizadas um mesmo tipo de fonte em diferentes textos e contextos.

Esta segunda etapa de participação possibilitou discursos narrados com experiências específicas na voz de pais e encarregados de educação, ou seja, agentes educativos com ligação indireta à escola ao contrário do primeiro grupo, predominaram os agentes sociais ligados diretamente à escola, isto é, profissionais em educação (professores e agentes educativos da escola). O primeiro passo depois da recolha dos dados (entrevistas) foi a transcrição das gravações, que foi feita por um profissional da área. Em seguida, uma leitura cuidadosa para certificar se houve fidelidade ao produto das gravações e, principalmente, para conhecer melhor o texto, a mensagem e as especificidades de cada discurso. Comparar, cruzar e analisar as informações dadas por todos os interlocutores.

Posterior ao processo de familiaridade dos conteúdos, deu-se a iniciação analítica dos dados. Para a analisar tais dados, foram feitas várias tentativas no sentido de encontrar um método ou técnica que viabilizasse maior precisão nos resultados, mas, também, que melhor se adequasse à habilidade técnica e tecnológica da pesquisadora. As tentativas foram basicamente com dois *softwares* diferentes: NVIVO e MAXQDA; o segundo, muito usado por pesquisadores de estudos qualitativos da Universidade de Évora.

A primeira tentativa de análise dos dados desta pesquisa se deu usando o software NVIVO. Depois de um trabalho intenso e árduo, os resultados não foram satisfatórios. Uma segunda tentativa foi realizada com o outro *software* mencionado, também sem sucesso. Sob o olhar atento do Professor orientador deste trabalho, a orientação era fazer análise manual. Assim, iniciava-se um novo desafio com o mesmo objetivo: analisar os dados dos discursos obtidos com a maior precisão possível. Considerando a forma própria de exploração das informações obtidas por meio de entrevistas, a análise foi feita não por manipulação mecânica dos dados, pois entende-se que há diferentes

maneiras de classificar o material em pilhas, pastas separadoras ou ficheiros de computador, de modo a facilitar o acesso às suas notas. Deve organizá-las de modo a

ser capaz de ler e recuperar os dados à medida que se apercebe do seu potencial de informação e do que pretende escrever (Bogdan & Biklen, 1994, p. 232).

Considerando a particularidade deste construto acadêmico e as orientações do fazer científico, a análise dos dados empíricos apreendidos culminou em uma minuciosa codificação, atribuindo abreviaturas às unidades de registo, numeração e categorização, tendo como resultante indicadores codificados. “Os códigos categorizam a informação a diferentes níveis. Os códigos principais são mais gerais e abrangentes, incorporando um vasto leque de actividades, atitudes e comportamentos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 234), relativamente à mensagem do discurso e a interpretação do pesquisador no ato de análise, leitura e escrita do texto crítico analítico da pesquisa. A maneira de codificar e analisar dados de forma manual é muito trabalhoso, mas traz o pesquisador às entrelinhas do discurso. Possibilita maior conhecimento e familiaridade a integra da mensagem transmitida no diálogo. A forma manual com que se tratou os dados desta investigação possibilitou à pesquisadora entender que “as raízes da análise são diversas, heterogêneas, e vários campos de pesquisas e práticas se desenvolveram independentemente – e continuam a coexistir – sem relação entre si” (Bardin, 2016, p. 275), pois as diferentes formas de analisar dados qualitativos de uma pesquisa flexibiliza as oportunidades para que o pesquisador adeque as estratégias que lhe precisar melhores resultados.

3.3.5 Outras informações relevantes

Para desenvolver esta investigação, alguns pontos não se dissociam dos contrapontos encontrados ao longo do percurso acadêmico. A evolução e os entraves na execução da pesquisa foram a mola propulsora no decorrer do processo e na efetivação das atividades teóricas e empíricas, previstas no cronograma do Projeto de Tese do Curso de Doutorado em Ciências de Educação proposto para o período letivo de 2017/2018 a 2019/2020. Um dos maiores entraves surgiu no início do Ano de 2020. Já com um certo atraso no curso da Pesquisa,

pela dificuldade de conexão e comunicação com o campo empírico, nos primeiros contactos e, com o fechamento das instituições escolares dada a gravidade da pandemia causada pelo Sars-Cov2, o acesso à unidade de ensino foi inviabilizada. Segundo Berger e Berger (1978), “as instituições sociais na perspectiva materialista dialética são integrantes da superestrutura político-ideológica das sociedades e são marcadas por certas características próprias” (Berger & Berger, 1978, como citado por Carvalho, 2015, p. 21).

A caminhada descrita resultou nesta tese ora apresentada. E, conforme já mencionado na Introdução desta pesquisa, esta tese está organizada em cinco capítulos. Além deste capítulo terceiro, que apresenta o desenho desta investigação, importante retomar o exposto nos outros capítulos para situar o leitor para o quarto e quinto capítulos que virão. No primeiro e segundo capítulos, apresentaram-se os referenciais teóricos que auxiliaram na compreensão da autonomia do Sistema Educativo Português (Capítulo 1) e o Projeto Educativo da Escola da Ponte (Capítulo 2), que se revelaram imprescindíveis para a construção deste texto final. Apresentar o contexto histórico das políticas públicas da educação em Portugal, e, especificamente, da história da Escola da Ponte, com sua proposta de organização pedagógica para a educação básica. Estes conceitos possibilitam situar também o leitor sobre questões fundamentais que auxiliam a compreender os sentidos e significados considerados importantes organização da Escola da Ponte, e que foram essenciais no constructo desta tese, a saber: família, escola, o papel da escola e da família na formação do cidadão e o currículo.

Assim, no próximo capítulo, essencial para esta pesquisa, apresenta-se o resultado da pesquisa empírica, com os dados coletados e a análise, com vistas a responder à problemática pertinente a este estudo. Em seguida, no último capítulo, algumas conclusões que a análise permitiu obter, além de apontar as fragilidades que fizeram parte desta caminhada. Contudo, sabe-se que, segundo a ciência, esta pesquisa não se esgota em si mesma e ainda poderá desafiar o leitor para a geração de outras pesquisas acerca da proposta curricular da Escola da Ponte.

Por fim, ressalta-se que os teóricos citados ao longo desta Tese estão registrados nas referências bibliográficas de base.

CAPÍTULO 4

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS SOBRE O PAPEL E A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA ESCOLA DA PONTE

Objetivo do Capítulo

Neste capítulo, apresentam-se as informações recolhidas nas entrevistas, bem como os resultados obtidos e a análise dos dados empíricos apreendidos no campo de pesquisa, considerando a exposição das experiências vividas pelos colaboradores. As observações aqui apresentadas fazem parte da história oral, obtida por intermédio de interlocuções orientadas por um Guião de entrevistas na modalidade semiestruturada. O discurso em análise foi feito com agentes sociais internos à Escola da Ponte, os quais foram convidados a retratar o contexto da educativo, a partir do saber-fazer e dos olhares interventivos em que são participantes.

Objetivou-se, assim, apreender as representações acerca do papel da família, no desenho da investigação, planeamento e concretização do Modelo Curricular de Escola da Ponte. Buscou-se, também, conhecer a gestão administrativo-pedagógica das dimensões sociocultural, bem como nos processos de avaliação de educação, ensino-aprendizagem e na formação da identidade e autonomia dos estudantes.

4.1 Realização das Entrevistas

As entrevistas foram realizadas com agentes sociais da escola, entre os anos de 2019 e 2021. Para direcionar esta etapa da construção empírica, onde a história oral alicerça a performance construtiva dos discursos, um guião semiestruturado orientou o diálogo entre os dois personagens que protagonizaram o campo material da Pesquisa – Pesquisador/a; entrevistador/a e entrevistado/a; colaborador/a.

As cinco categorias de análise encontradas nesta exposição textual foram previamente definidas no Guião da Entrevista, sem, contudo, limitar possibilidades de que novos olhares produzissem outros arranjos observacionais. Fundamentados teoricamente e com base nos argumentos das experiências colhidas nas entrevistas, pretende-se apresentar os dados obtidos sobre o papel da Família no desenho e concretização do Modelo Curricular da Escola da Ponte, sendo que o recorte temporal ladeia o **Projeto Fazer a Ponte**, a partir da assinatura do

Contrato de Autonomia (2005) e a elaboração da minuta investigativa deste Projeto de Tese (2018).

Inicialmente, a proposta ampliou as dimensões do campo analítico em observações não participantes, entrevistas semiestruturadas e análises documentais pautadas no contexto local circunscrito Escola da Ponte. Os aportes teóricos encontrados no banco de dados da biblioteca institucional contribuíram para solidificar bibliograficamente a investigação em relação ao recorte empírico analítico apreendidos, “sem falar nos dados que tornariam possível que se situasse a estruturação social” (Bourdieu, 1989, p. 25), a partiu dos factos em formidável abstração do concreto.

Num primeiro olhar, enquanto leitora-pesquisadora, buscou-se encontrar familiaridade nas transcrições dos conteúdos levantados juntos aos interlocutores. Posterior ao levantamento dos dados empíricos, deu-se início a uma leitura minuciosa da história oral, na tentativa de relacionar as categorias aos detalhes constantes das Subcategorias elencadas. Tal detalhamento possibilitou outras subdivisões inculcadas nas diferentes dimensões acerca das formas de organização e participação das famílias no planeamento e concretização do modelo curricular da Escola da Ponte. As informações revelaram a colaboração irrestrita e a participação de um grupo significativo de **agentes sociais** educativos envolvidos no processo de educação, ensino e aprendizagem, das crianças que integram o Projeto Educativo da Ponte.

Em uma dinâmica de socialização e partilha de conhecimentos, os 14 (catorze) colaboradores expuseram um retrato autêntico das experiências socializadas na Escola ao longo dos anos. Foram apresentados saberes adquiridos mutuamente, por meio das relações vividas e (des) cortinadas na abrangência da organização e participação compartilhada simultaneamente.

4.1.1 Critérios para a escolha dos entrevistados

Os nomes dos colaboradores foram escolhidos por meio de sugestões e indicações, divididos em dois momentos e grupos. Inicialmente, o primeiro grupo de entrevistados foram contactados por indicação da coordenadora de Projetos da Escola. No segundo momento, o outro grupo de convidados formou-se a partir de indicações da nova Presidente da Associação de Pais, eleita nos anos de vigência dos mandatos no curso da investigação. Entender a dinâmica interna da Escola da Ponte e compreender o trabalho ali desenvolvido não seria possível sem o retrato das práticas relatadas por estes parceiros e parceiras. Neste sentido, caracterizar o papel da família no modelo curricular da Escola da Ponte tornou-se um desafio coletivo entre esta pesquisadora, os colaboradores parceiros e a instituição de ensino investigada.

Como busca nos sentidos das relações entre Família e Escola, Romanelli (2013) destaca que é preciso observar as diferentes dinâmicas existentes no âmbito das práticas das organizações sociais, vínculos afetivos e/ou de consanguinidade e as instituições escolares. Por assim dizer, a autora afirma que na sociedade contemporânea não há um modelo de família, mas sim “famílias organizadas de modos distintos. O conhecimento de sua composição e de seu modo de vida é crucial para a análise das relações entre elas e a Escola” (Romanelli, 2013, p. 34). Dessa forma, faz-se necessário conhecer a dinâmica existente nos diferentes contextos das instituições de educação e ensino.

Na esfera das múltiplas configurações, hábitos e costumes, os 14 (catorze) colaboradores apresentaram distinção nas narrativas que delineiam as categorias inscritas no Guião da Entrevista e analisadas a partir dos dados obtidos. Com as quais ficaram implícitas outras abordagens e dimensões subcategorizadas neste diálogo de análise e investigação.

4.2 Análise dos Dados por categorias

Ao descrever estas narrativas, intenta-se pormenorizar os relatos de experiências e

classificá-los no intuito de responder ao proposto pela temática investigada e subtemáticas inscritas no guião de entrevista. O que se intenciona, com estas observações extraídas dos diálogos realizados, é averiguar e explorar os registos para entender como os agentes sociais educativos constroem sua diegese, de acordo com os princípios fundadores que compõem os pilares e os valores matriciais da Escola da Ponte, nomeadamente “autonomia, solidariedade, responsabilidade e democraticidade” (Tavares, 2017, p. 17).

Nessa perspectiva, é possível perceber que as categorias extraídas da história oral subscrevem Subcategorias distintas que dialogam entre si. E, estas estão pautadas sob a ótica dos discursos colhidos com os intervenientes envolvidos no processo educacional da Escola da Ponte com base no construto dialógico formador.

4.2.1 Categorias eleitas para a análise dos dados

Para a análise dos dados, foram eleitas cinco categorias, cada uma com quatro Subcategorias, com seus respectivos indicadores, a saber:

- **Categoria A:** *formas de organização e participação das famílias na Escola da Ponte;*
- **Categoria B:** *participação das famílias na dimensão curricular da Escola da Ponte;*
- **Categoria C:** *participação das famílias na dimensão de gestão e administração da Escola da Ponte;*
- **Categoria D:** *participação das famílias na abordagem cultural e social da Escola da Ponte; e,*
- **Categoria E:** *participação das Famílias nos processos de avaliação da Escola da Ponte.*

Os quadros a seguir delineiam as especificidades de cada categoria, suas Subcategorias e os respectivos indicadores de análise.

Quadro 2

Categoria A: Formas de organização e participação das famílias

CATEGORIA A				
Formas de organização e participação das famílias na Escola da Ponte				
Subcategorias	A1 Dimensão	A2 Características	A3 Qualidade	A4 Operacionalização
Indicadores	- Não formal - Formal	- Proximidade - Independência - Personalização - Importância: Institucional - Representatividade - Cooperação - Compromisso	- Reuniões regulares - Períodos letivos (iniciais e finais) - Períodos especiais	- Participação Encarregados de Educação - Participação Coletiva/conjunta - Participação: Gestão/Docente Tutor - Participação Discente

Nota: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Quadro 3

Categoria B: Participação das famílias na dimensão curricular

CATEGORIA B				
Abordagens de ensino e aprendizagem do Modelo Curricular				
Subcategorias	B1 Dimensão	B2 Características	B3 Qualidade	B4 Operacionalização
Indicadores	- Não formal - Formal	- Proximidade - Independência - Personalização - Importância - Institucional - Representatividade - Cooperação Compromisso	- No plano curricular	- Atividades educativas curriculares e não curriculares - Ensino e aprendizagem - Comunicação e ensino - Outros contextos curriculares Organização do ano letivo

Nota: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Quadro 4

Categoria C: Participação das famílias na gestão e administração

CATEGORIA C				
Papel e participação das famílias nas abordagens de gestão e administração				
Subcategorias	C1 Dimensão	C2 Características	C3 Qualidade	C4 Operacionalização
Indicadores	- Não formal - Formal	- Proximidade - Contrato de Autonomia: antes e depois - Independência e autonomia - Importância: - Recursos financeiros/humanos/ espaço físico - Representatividade e cooperação - Responsabilidade coletiva	- Informação e Comunicação - Competências, parcerias e cooperação - Relação com a comunidade	- Projetos Pedagógicos e - Logística Acolhimento e Partilha - Processos de Avaliação - Liderança, Autoridade e Domínio

Nota: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Quadro 5

Categoria D: Participação das famílias na abordagem cultural e social

CATEGORIA D				
Participação das famílias nas abordagens cultural e social				
Subcategorias	D1 Dimensão	D2 Características	D3 Qualidade	D4 Operacionalização
Indicadores	- Não formal - Formal	- Organização e cooperação: interna à escola exteriores à escola	- Disponibilidade, partilha e contributos - Envolvimento	- Eventos e responsabilidades culturais - Eventos e responsabilidade social

Nota: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Quadro 6

Categoria E: Participação das Famílias nos processos de avaliação

CATEGORIA E				
Participação da família nos processos de avaliação do Modelo Curricular				
Subcategorias	E1 Dimensão	E2 Características	E3 Qualidade	E4 Operacionalização
Indicadores	- Não formal - Formal	- Proximidade - Importância - No âmbito pedagógico/curricular - Representatividade e comunicação - Autonomia, compromisso e cooperação	- Gestão e Administração	- Iniciativas culturais e sociais - Responsabilidade coletiva - Futuro: perspectivas/expectativas

Nota: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Os quadros 2, 3, 4, 5 e 6 apresentam um compilado das categorias de análises, as subcategorias e os indicadores correspondentes. Tais categorias auxiliaram na pesquisa e análise dos dados nos seguintes eixos: dimensão da participação; característica da participação; qualidade da participação, e, operacionalização da participação. Com a definição das categorias, partiu-se para a análise dos dados obtidos ao longo da investigação.

No destrinçar dos dados, alguns indicadores dizem muito da história oral apresentada no discurso dos interlocutores, porém, não podem ser incluídos no desenho das categorias elencadas nos recortes de análise. Todavia, esses indicadores, codificados, trazem informações relevantes que complementam as subjetividades inculcadas na organização do modelo curricular da Escola da Ponte.

São peculiaridades e questionamentos acerca da participação das famílias nos processos de educação e escolarização da Escola da Ponte. Além das cinco categorias elencadas, a sistematização analítica dos dados revela também pontos críticos que indicam contradições nas informações oriundas das narrativas orais que serão também pormenorizados pela relevância subjetiva e robusto subsídio investigativo descritivo.

O quadro 7 apresenta uma característica específica. Neste caso, aqui se considera a natureza descritiva dos colaboradores, no tocante à sua representatividade na comunidade escolar. Assim, dentre os intervenientes entrevistados é necessário destacar algumas peculiaridades relevantes, para melhor entender e qualificar os discursos na essência e individualidade. Assim como as unidades de codificação dos indicadores, os entrevistados também receberam códigos de identificação. Entre os colaboradores havia Professor/a que também é pai/mãe, Professor/a Orientadores Educativo, Tutor, pais/Mães e/ou encarregados de educação. No quadro abaixo, estão descritas as unidades de enumeração e unidades de codificação que diferencia cada interveniente, de acordo com sua posição como agente social na comunidade escolar da Ponte.

Quadro 7

Categoria E: Identificação codificada dos intervenientes entrevistados

TABELA DE CODIFICAÇÃO DOS COLABORADORES			
Nº	Entrevistas	Unidade de Codificação	Quant.
01	Professores	P01	01
02	Professores/Pais	PP02	03
03	Tutor	T03	01
04	Orientador Educativo	OE04	02
05	Pais e Encarregados de Educação	PE05	07

Nota: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Codificados os colaboradores, os indicadores utilizados para fundamentar a análise dos dados serão todos identificados para possibilitar melhor compreensão do leitor. O quadro acima mostra que há predominância no quantitativo de entrevistados Pais e encarregados de educação ~~entrevistados~~. O que leva a crer, que os argumentos e experiências proferidas são legitimadas nos discursos dos protagonistas, em relação a temática acerca do papel da família no modelo curricular da Escola da Ponte e em consonância com as dimensões inscritas nas cinco categorias de análise. Dos participantes podemos quantificá-los da seguinte forma: Professor (01), Professores/pais (03), Tutor (01), orientadores educativo (02) e pais e encarregados de educação (07). Ou seja, há maior representatividade dos pais e encarregados de educação, uma vez que, estes estão numericamente em maior quantidade por si só, sete ao todo e ainda acrescido por mais dois colaboradores que são pais e professores ao mesmo tempo. Formando com isso o número de nove (09) pais e encarregados de educação que contribuiram para a fundamentação dos dados empíricos desta investigação.

Categoria A – Formas de Organização e Participação das Famílias no Modelo Curricular da Escola da Ponte

O Quadro 7, a seguir, explicita a primeira categoria de análise de conteúdo. Este quadro apresenta as peculiaridades desta Categoria no âmbito da participação das famílias, no que se refere à organização e concretização das atividades educativas na Escola da Ponte, divididos em quatro Subcategorias a saber: subcategoria A1, A2, A3 e A4.

O detalhamento analítico é construído a partir da codificação dos indicadores destacados por unidades de registo. Inicia-se, então, o tratamento dos materiais encontrados mediante entrevistas guiadas. Para alcançar maior precisão nos achados, faz-se necessário tratar os dados apreendidos. “Tratar o material é codificá-lo”, (Bardin, 2016, p. 133).

Em construção e tratamento dos dados, os indicadores codificados nos quadros subsequentes trazem características das unidades de registo enumerados conforme os pressupostos inculcados na participação formal e não formal das famílias, as quais assumem um papel determinante.

Bardin (2016), afirma que unidade de registo é, a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base, visando a categorização e a contagem frequencial. A unidade de registo pode ser de natureza e de dimensão muito variáveis [...] Executam-se certos recortes a nível semântico” (p. 134).

Neste sentido, por meio dos indicadores codificados, tratam-se os dados brutos, buscando explicitar as minúcias das informações colhidas entre os colaboradores. As unidades de registo trazem as especificidades relacionadas às Formas de Organização e Participação das Famílias no Modelo Curricular da Escola da Ponte. As quatro subcategorias detalhas apresentam a essência implícita nos indicadores retratados.

Na análise a seguir, os códigos representam as experiências e relatos que indicam a participação das famílias no planeamento e concretização do modelo curricular educativo da Escola da Ponte, os quais serão exemplificados com a íntegra transcrita de acordo com os indicadores relacionados aos fragmentos dos argumentos expostos nos diálogos dos colaboradores convidados.

As unidades de enumeração mostram a representação numérica que integram os quadros em cada categoria de análise. Por fim, relativamente às duas unidades de codificação, apresenta-se o quociente equivalente as ponderações e reflexões subcategorizadas nos discursos.

Quadro 8

Categoria A – Formas de organização e participação das famílias na Escola da Pont

Subcategorias		Código dos Indicadores (cf. Apêndice A)					UR	UE	UR/UE
A1 Dimensão da Participação	A1.1. Não Formal	E1.1	E1.64	E2.28	E3.16	E7.1	28	8	3,5
		E1.5	E1.129	E2.29E	E3.103	E7.4			
		E1.6	E1.142	3.1	E3.120	E11.3			
		E1.8	E2.24	E3.2	E6.3	E13.13			
		E1.56	E2.27	E3.4	E6.10	E13.15			
	E1.61		E3.9		E14.15				
	A1.2. Formal	E1.3	E3.1		E6.1	E7.7	16	8	2
		E1.4	E3.3		E6.9	E13.17			
		E1.142	E3.14		E7.1	E13.18			
		E2.20	E4.32		E7.3	E14.10			
TOTAL						44	16	5,5	

Legenda: UR-unidades de registo; UE-unidades de enumeração; UR/UE - quociente entre a totalidade das unidades de registo e as unidades de enumeração da Subcategoria. *Nota.* Elaborado pela pesquisadora.

É possível verificar que a Subcategoria A1, alusiva à dimensão da participação, se subdivide em duas janelas que ajudam a entender as especificidades do discurso. O que proporciona melhor compreensão da análise no tocante à participação Formal e Não Formal das famílias na organização, concretização e apoio social dentro da Escola da Ponte.

Na dimensão da participação de caráter Não Formal, o ponto forte do trabalho coletivo entre família e escola se alicerça na comunicação, confiança e liberdade de acesso mútuo, respeitando os momentos e necessidades das famílias, dos agentes escolar, dos alunos e da comunidade como um todo. Contínua e diariamente, ocorre o feedback correspondente entre todos os intervenientes da comunidade escolar.

Consoante a esse pensar, Szymanski (2007) compreende a necessidade de ambas as instituições terem em comum o objetivo de “prepararem os jovens para sua inserção futura na sociedade e para o desempenho de funções que possibilitem a continuidade da vida social” (p. 98).

No âmbito da dimensão Formal, os elementos que se destacam é a participação irrestrita das famílias nas atividades do cotidiano escolar mediante a composição dos pais e Encarregados de Educação nos Conselhos e nos Núcleos gestores da Escola, o que remete à Subcategoria A2.

Assim, para além da participação oficial das famílias nas plenárias, há também

envolvimento dos alunos nas tomadas de decisões, bem como na aprovação dos Projetos de interesse institucional e coletivo. Ou seja, há integração e reciprocidade na relação entre família, Escola da Ponte e demais agentes sociais internos à instituição de ensino da Ponte.

Percebe-se que a dimensão da participação Não Formal e Formal (Subcategoria A1) com suas características (Subcategoria A2), qualidade (Subcategoria A3) e operacionalização dialogam entre si, promovendo sintonia na comunicação e nas ações dos membros da comunidade escolar, no sentido de estabelecer equilíbrio, interpretação e concordância na resolução dos enigmas provenientes das demandas educacionais do dia a dia escolar. Há que se ressaltar que a dimensão não formal predomina em todo o processo de comunicação e práxis da conjuntura institucional de gestão administrativo-pedagógica da Escola da Ponte.

Em relação à realidade da dimensão da participação, com suas características específicas, os diálogos registrados, no depoimento dos entrevistados, revelam que *“as pessoas vão se conhecendo melhor. Vão ficando mais à vontade com os pais e os pais se sentem à vontade conosco (a escola).”* (PP02-E1.6). Há uma construção dialógica diária, pois, *“ambas as instituições “desempenham papel importante na formação do indivíduo e do futuro cidadão”* (Szymanski, 2007, p. 98).

Na realidade, *“Além dessas conversas que há no final de cada período, vai havendo muito mais conversas que, muitas vezes não tem sido notada”* (PP02-E1.8), mas, que fazem parte da rotina entre as famílias e a Escola da Ponte. Assim, *“a informalidade dos encontros da manhã, de pararmos um bocadinho para conversar sobre como estão as coisas, de partilhar... ou seja, não se trata questões só das reuniões”* (OE04-E2.27), são hábitos de socialização que possibilita uma relação de segurança e confiança entre as duas instituições supracitadas.

No construto de envolvimento e participação das famílias, *“eu diria que noventa por cento da organização da escola ocorre no nível mais informal.”* (T03-E3.2). Nessa ligação de

proximidade e confiança, *“se pretendêssemos entrar, estar na sala e presenciar alguns dos seus trabalhos. Aí potencia-se também as ligações informais, quer com professores, quer com outros pais, quer com outros alunos”*, (PE05-E13.15), de forma a mitigar as barreiras do distanciamento, em geral, muito comum na relação entre famílias e escolas.

Por outro lado, a dinâmica acerca das formas de organização e participação das Famílias na Escola da Ponte, na dimensão formal, ocorre em meio a reuniões de Conselhos, Núcleos e Associações, marcadas antecipadamente, em períodos e horários pré-definidos pelo Conselho de Gestores, nos quais estão envolvidos famílias, professores, alunos, agentes educativos e comunidade escolar. Isso remete à qualidade e operacionalização da maneira como ocorre essa participação e o diálogo entre famílias e Escola da Ponte.

Importante destacar nos relatos, que as atuações de cooperação das famílias se organizam nas ações formais em parceria com gestão da escola, reiteradamente. É um trabalho reciprocamente compartilhado. Nos Conselhos, os pais e Encarregados de Educação estão presentes na condução como representantes fundamentais de primeira linha, liderando trabalhos significativos nos Conselho de Pais e Encarregados de Educação e Conselho de Direção.

Neste sentido, a maioria dos entrevistados faz questão de frisar que há os “Órgãos máximos da Escola”. As explanações comprovam a relevância das famílias nos Conselhos superiores e núcleos com atributos marcantes. Além destas representações formais, há os componentes da Associação de Pais que auxiliam a equipe gestora na tomada de decisões frente às demandas da Escola. A seguir, dispõe-se de fragmentos dos discursos, como construto analítico, constantes das entrevistas no âmbito das formas de organização na dimensão da participação formal das famílias.

Na organização de cooperação, *“os pais têm uma presença efetiva em termos formais, ou seja, eles têm um papel no Conselho de Direção, no Conselho de Pais, que é o órgão*

máximo da escola” (T03-E3.3). Consoante a isso, “no que diz respeito à estrutura formal, os pais fazem parte do Conselho, tem representantes e, fazem parte do Conselho de Direção”, (P01-E6.1). Segundo os convidados inquiridos, “do ponto de vista formal, existe um plano, que tu deves saber disso, plano de Iniciação, plano de Consolidação para o Conselho de Direção.” (PP02-E7.7). Mais ainda, “Na parte formal, nós temos a ligação ao tutor, que é constante” (PE05-E13.18), “formalmente, através da Associação de Pais e através da participação nas assembleias” (PE05-E14.10).

Essas Formas de Organização e Participação das Famílias no planeamento e concretização do modelo curricular da Escola da Ponte acontecem em um movimento dialógico oscilante e contínuo. Entre os contornos organizacionais, há um predomínio significativo das interlocuções não formais em relação às ações práticas que se passam no dia a dia da escolar.

O que fomenta o trabalho coletivo diário na Escola da Ponte é a comunicação proeminente, informal e conjunta entre a comunidade ponteana, no intuito de atender as necessidades e interesses em uma via de mão dupla. É fundamental reconhecer que as famílias são peças essenciais no processo de educação e escolarização, em uma ação conjunta. Neste sentido, “reconhecer significa sair dos limites estreitos do preconceito (pedagogizado), abrir-se para as novas de ser do outro e de ser-co-o-outro” (Szymanski, 2007, p. 107).

Com a política organizacional de participação democrática e solidária, a Escola da Ponte abre caminhos para uma gama de possibilidades, onde as famílias são as protagonistas nos cenários de maior relevância. Nas dimensões formais e a não formal os pais e Encarregados de Educação têm papel diário fulcral e hegemônico.

As informações contidas na subcategoria A2 explicita os dados relacionados as características da participação das famílias.

Quadro 9

Categoria A – Formas de organização e participação das famílias na Escola da Ponte

Características da Participação	Código dos Indicadores (cf. Apêndice A)				UR	UE	UR/UE
	A2.1. Proximidade	E1.7	E5.29	E9.47	E12.4	36	13
E1.10		E6.35	E9.72	E13.16			
E1.11		E7.8	E9.124	E13.19			
E2.33		E7.9	E10.12	E13.33			
E2.34		E8.6	E10.15	E13.44			
E2.56		E9.31	E10.40	E13.66			
E3.70		E9.42	E10.46	E14.8			
E3.102		E9.43	E10.47	E14.21			
E5.21	E9.46	E11.52	E14.68				
A2.2. Independência	E1.58	E3.55	E10.14	E12.30	08	05	1,6
	E1.59	E9.73	E10.41	E12.31			
A2.3. Personalização	E1.9	E2.95	E12.70	E14.36	04	04	1

Características da Participação	A2.4. Importância	A2.4.1 Institucional	E1.43	E4.42	E6.21	E10.33	47	12	3,9			
			E1.44	E4.43	E6.22	E10.38						
			E2.8	E5.3	E7.2	E12.1						
			E2.9	E5.4	E7.26	E12.2						
			E2.10	E5.5	E8.29	E12.3						
			E2.13	E5.6	E8.30	E12.9						
			E2.14	E5.19	E8.31	E12.22						
			E2.15	E5.23	E8.32	E13.24						
			E3.47	E5.24	E8.33	E13.28						
			E3.52	E5.25	E9.50	E13.29						
			E3.57	E5.26	E10.32	E13.30						
			E4.41	E5.58	E10.32	E13.32						
			E1.42	E4.28	E9.75	E12.25				43	12	3,5
			E1.45	E5.15	E10.21	E13.34						
			E1.46	E5.33	E10.22	E13.36						
			E1.47	E6.2	E10.34	E13.40						
			E2.5	E6.8	E10.36	E13.72						
			E2.16	E6.24	E10.37	E13.118						
			E3.22	E6.26	E10.39	E14.2						
E3.45	E9.13	E11.1	E14.11									
E3.53	E9.14	E11.2	E14.45									
E3.67	E9.44	E12.23	E1.85									
E4.9	E9.45	E12.24										
A2.4.3 Cooperação e compromisso		E2.2	E2.3	E11.1	E13.11	E13.14	9	5	1,8			
		E2.4	E9.82	E13.6	E13.31							
TOTAL					147	51	14,5					

Legenda: UR-unidades de registo; UE-unidades de enumeração; UR/UE - quociente entre a totalidade das unidades de registo e as unidades de enumeração da Subcategoria. Nota. Elaborado pela pesquisadora.

As características da participação das famílias no processo de educação, ensino e aprendizagem no contexto da Escola da Ponte apresentam variações conceituais consideráveis, nomeadas como proximidade, independência, personalização e importância. Como as características acerca da importância se destaca pela relevância, foi necessário subdividi-la em três diferentes modalidades de organização, quais sejam: Importância institucional, representatividade, cooperação e compromisso, conforme expresso no Quadro 8. Os detalhes

dos indicadores codificados expõem as qualificadoras de proximidade das famílias e sua importância no desenvolvimento das atividades em relação ao acolhimento, representatividade, cooperação e compromisso.

Os dados obtidos apresentam maior ênfase no construto social de partilha social, onde a proximidade e a importância institucional respondem a demandas de representatividade das famílias nas atividades a partir de questões correlatas e interesses comuns.

Segundo os interlocutores, a Escola da Ponte, em seu modelo de gestão participativa, valoriza e promove um grau significativo de relações mútuas entre os intervenientes. A proximidade entre família e escola se pauta na comunicação e acolhimento, sendo que o Projeto Educativo se insere como fator de mediação no processo de educação e formação de alunos e alunas da Escola.

Desde os primeiros contatos com a Escola, firmam-se parcerias e comprometimento de trabalho conjunto entre a instituição, pais e Encarregados de Educação, como já destacado no segundo capítulo desta investigação. Já nos primeiros dias letivos os pais são comunicados e informados das normas e regras da Escola. Ou seja, *“no início do ano temos sempre uma reunião em que são apresentadas as atas do ano passado”* (PE05-E14.48) para dar ciência da rotina da escola, apresentar os registos trabalhados e convidar os pais para engajarem ao projeto. Para tanto, *“há uma reunião com todos os Encarregados da Educação, em que se fala do Projeto Educativo e se partilha a nível da organização”* (OE04-E2.45). Mas, *“nós também nos reunimos, às vezes semanalmente. Até duas vezes por semana para alguma atividade específica”* (PE05-E12.14), em caso de extrema necessidade.

Fragmentos extraídos das entrevistas com os agentes colaboradores, possibilitam verificar que *“no caso do acolhimento das famílias, muitas vezes não é sempre. Uma vez que é uma escolha pessoal de um projeto que tem uma organização muito particular”* (OE04-E2.33), porém, *“o fato de sermos uma comunidade que enseja este espírito de família, acaba*

por ser reforçada a acolhida” (OE04-E2.56). Nesse caso, “quando os alunos chegam e os pais também chegam à escola, nós tentamos entregá-los quase como se tivesse ali um padrinho” (OE04-E5.29).

É um movimento natural de interatividade que, assim como nos outros órgãos da escola “o trabalho da Associação de Pais é uma articulação entre os pais e a escola” (PE05-E8.6), e que, “a escola dá-nos sempre a indicação de que o projeto é um projeto onde faz parte toda a comunidade escolar. Desde os alunos, os professores, as funcionárias, a comunidade que envolve a escola e os pais” (PE05-E13.33).

Os argumentos expostos nos relatos de experiência dão conta de que a escola se coloca de portas abertas para participação dos pais no seu papel de educar, ensinar e aprender. Muitas famílias são efetivamente partícipes, assim como a maioria dos colaboradores. “meu primeiro trabalho foi esse, como mãe, me mostrar disponível aos tutores e a gestão” (PE05-E10.12), uma vez que a participação e envolvimento dos pais é uma realidade na Escola da Ponte. “Há sempre essa interação, sim, bastante grande” (PE05-E14.68) entre família e escola.

Os indicadores apontam implicitamente que, apesar da proximidade prevalecer, algumas falas expõem a discrepância na participação de muitas famílias na organização e planeamento das atividades escolares. Uma são ativas e outras nem tanto. Entre convergências e divergências, “os pais estão sempre a ouvir quais são as necessidades, os problemas, as interrogações dos seus filhos, dos alunos e tentam levar isso para a Associação de Pais para tentar cooperar da melhor forma possível na resolução desse mesmo problema” (OE04-E2.95).

Evidencia-se, nas falas, que há articulação e intervenções da Associação de Pais para que mais famílias se engajem efetivamente no Projeto. No entanto, mesmo sendo uma escolha das famílias em integrarem o projeto, a Escola ainda conta com lacunas expressivas em relação ao comprometimento de boa parte dos pais no cotidiano educacional dos filhos/alunos.

Com relação à característica da participação (Subcategoria A2), no tocante à independência e personalização, sete interlocutores mencionam enfaticamente a importância dos dois conceitos como atributos particularmente a ser considerados, uma vez que, dentro das especificidades de cada cidadão, ele é único; e, portanto, com direitos sociais individuais e coletivos notórios a serem respeitados hierarquicamente. Como participação independente, a menção se volta para as *“questões mais complicadas com o Ministério da Educação. Os pais não têm poder hierárquico. Enquanto sobre nós o Ministério tem poder hierárquico, os pais não têm”* (PP02-E1.58). E, em função disso, acabam por serem um elo importante nos aspectos das negociações com maior necessidade de independência para além dos vínculos profissionais. *“Quando é necessário junto do Ministério, reivindicar as intenções da Escola da Ponte, seja em relação ao Contrato de Autonomia, seja em relação às instalações da escola, eram estes pais que davam também a cara e que representavam toda a comunidade perante o Ministério da Educação e dos diferentes órgãos do Ministério”* (T03-E3.55).

A participação dos pais legitimada na Escola da Ponte envolve fundamentalmente toda a comunidade em todos os aspectos educativos de forma espontânea, autêntica e aberta. É uma relação de reciprocidade entre todos. *“Eles fazem também isso com as crianças, é você que tem que apresentar a sua vontade, e não alguém dizer que você tem que fazer”* (PE05-E10.41).

No que se refere à participação personalizada, os entrevistados discorrem sobre as peculiaridades dos filhos/alunos, pois estes merecem atenção especial que, muitas vezes, não devem ser tratadas em grupo. São demandas individuais particularmente específicas. A Escola acredita que a necessidade restritiva de cada educando deve ser preservada, evitando submeter as crianças a constrangimentos e transtornos indesejáveis ou exposição indevida da sua intimidade, para além do respeito aos direitos individuais previstos em Lei.

Nesse sentido, consideram que *“há uma parte que é especificamente em relação ao filho, só diz respeito ao filho e não está relacionado com os outros alunos”* (PP02-E1.9). A

comunicação traz confiança e segurança na relação entre os Encarregados de Educação e a escola na promoção da aprendizagem e formação para a cidadania. A relação de confiança e acompanhamento começa desde os primeiros momentos da escolha e tomada de decisão dos pais ao matricular os filhos na Escola da Ponte.

Na política administrativa de segurança, faz-se necessário trabalhar com um certo controle de entrada e saída de pessoas na instituição. E, segundo os interlocutores, a escola considera o fator cautelar fundamental de proteção social e pessoal da comunidade interna à escola. Assim, *“para entrar na escola é só pai, ou alguém devidamente pré-cadastrado”* (PE05-E12.70) e, informado aos responsáveis de controle e segurança.

No que diz respeito aos aspectos de independência e personalização, os indicadores mostram que há preocupação das famílias e da escola em considerar as demandas individuais dos sujeitos da comunidade escolar, especialmente dos estudantes. Neste caso, os entrevistados relatam que os trabalhos se centram na promoção do bem-estar coletivo e na formação da identidade na cidadania com autonomia e, democraticamente solidária.

Dentro das características da participação da família no desenho e concretização do modelo curricular da Escola da Ponte, há que se considerar a importância institucional e a representatividade das famílias em relação ao compromisso de cooperação firmado junto ao Projeto, no ato da matrícula das crianças. Considerando essa representação, *“na escola, nós temos dois órgãos mais importantes: o Órgão de Direção e o Conselho de Pais. O Conselho de Pais é o órgão máximo, que engloba todos os pais.”* (T03-E3.52). Em situações muito particulares, *“é importante dizer que essa organização tem a ver com o órgão máximo da escola. O Conselho de Pais”* (OE04-E2.8), que tem a responsabilidade de representar as famílias junto ao sistema de educação e ensino, como entidade suprema na dimensão formal.

É importante esclarecer que *“o Conselho de Pais só é convocado quando alguma coisa... Quer dizer, quando os órgãos não se entendem ou quando há alguma coisa muito,*

muito especial” (PP02-E1.45). Este órgão é convocado para se posicionar, pois, trata-se de uma associação independente e com poder legítimo de decisão.

“Outro órgão da escola também de extrema importância é o Conselho de Direção, em que o presidente do Conselho de Direção é, nesse caso, uma mãe, mas pode ser também um pai ou um Encarregado de educação” (OE04-E2.9). Já “o Conselho de Gestão é quase como se fosse, em outras escolas portuguesas públicas, a direção, ou seja, é o diretor” (OE04-E2.15) da Escola. O Conselho de Gestão está diretamente ligado à gestão administrativa-pedagógica em simultâneo com os demais Conselhos.

Como importância institucional e representatividade, as famílias estão envolvidas direta e formalmente em todo o processo de planeamento e concretização do Projeto educativo. Elas são integrantes oficiais de Conselhos e Núcleos. São representantes legais de Associações e Organizações. São reconhecidamente elementos indispensáveis na concretização dos trabalhos e ações no Fazer a Ponte de ensino e aprendizagem. É importante ressaltar que *“Conselho de Direção é sempre presidido por um Encarregado de Educação.” (OE04-E5.3)*

As famílias são parte constituinte do “Conselho Maior” responsável pelas decisões e disposições em grande monta na materialização das ações e eventos propostos de domínio Nacional, Distrital e/ou Local. O Conselho de Direção e o Conselho de Pais e encarregados de Educação são a representação oficial que concentra maior número de pais como destaque elementar na comissão. Precisamente *“nós somos os quatro pais presentes no Conselho de Direção” (PE05-E10.33).*

São eles os responsáveis pela condução, apresentação e desdobramentos vultosos nas questões de interesse da Escola. Grande parte dos entrevistados fazem questão de exteriorizar a relevância dessa representação. Os interlocutores ressaltam explicitamente as disposições das funções que as famílias ocupam dentro dos Conselhos, na organização e na gestão administrativo-pedagógica da Escola.

Em deferência a estas representações, eles esclarecem os pormenores na formação dos comitês oficiais, segundo as funções dos membros associados. *“No Conselho de Gestão tem a gestora e os três formadores de núcleo e também elementos da comunidade.”* (OE04-E5.25). De acordo com os dados apreendidos, na composição das agremiações, pais e Encarregados de Educação estão sempre incluídos, de alguma forma. Por exemplo: *“O presidente da Associação de Pais está presente sim no Conselho de Direção da escola, em que estão presentes também os representantes de cada núcleo, representantes dos Encarregados de Educação de cada núcleo”* (PE05-E8.29). Outrossim, *“o presidente do Conselho de Direção é sempre um pai. Portanto, um dos pais que têm assento é quem é o presidente da Direção da Escola”* (PE05-E13.32).

Essas representações têm lugar social privilegiado junto aos órgãos e prepostos do Estado. Os arranjos representativos elevam a estrutura formal do Projeto ao patamar de uma construção organizacional pouco questionável, e com prestígio legitimado em relação a atuação das famílias na concretização do projeto educativo da Ponte. Para além das agremiações representativas, há também a figura do Tutor. Um elemento forte de atuação, necessariamente, ativa e efetiva no dia a dia escolar.

As participações oficiais das comissões são, muitas vezes, um grande desafio atribuídos indiretamente aos pais e Encarregados de Educação nos eventos de maior relevância dentro e fora da Escola. *“Quando falamos de Encarregado de Educação, estamos a falar de quem é a pessoa que junto da escola acompanha o aluno”* (T03-E3.45).

Ao assumir estas responsabilidades, as famílias são acolhidas e estimuladas a construir uma base social alicerçada pelo respeito e atenção por parte do Estado. Quanto à representatividade, pais e professores relatam que *“a representação que tem maiores implicações na prática diária, é essa do contato com os tutores e nas reuniões de os pais”* ((PP02-E1.42). Consoante ao desenho e concretização do plano curricular *“a família assume*

um papel importante em tudo que diz respeito à escola e ao Projeto Fazer a Ponte” (P01-E6.2).

Fica claro nos discursos da história oral, que *“no Conselho da Direção a presença dos pais, de uma entidade externa, do movimento da Associação de Pais são ainda mais válidos do que propriamente o número de professores. Portanto, a decisão deles é sempre importantíssima” (PP02-E4.9)*, dado que se confirma em outro relato que diz: *“O presidente do Conselho de Direção está sempre acima da gestão no caso de ter que resolver algum assunto, um pedido ou alguma situação mais delicada junto ao Ministério da Educação” (PE05-E9.75).*

As alíneas das análises expõem a narrativa de que *“estando eleitos os órgãos, esses órgãos que reúnem com o resto do coletivo. São os representantes dos pais que estão sempre junto da gestão, estão na estrutura da gestão da escola e direção” (PE05-E9.14)*, fazendo a diferença. *“Embora esteja implícito, as famílias quando integram o nosso projeto educativo, elas assumem e assinam um compromisso de que irão ao integrar o projeto, cooperar para que os valores do Projeto Educativo sejam cumpridos e para que haja essa participação da família” (OE04-E2.2)* em parceria com a Escola. *“Aqui na Ponte, a Ponte exige de fato, uma maior participação dos pais e um maior acompanhamento, porque é precisamente importante que nós estejamos envolvidos” (PE05-E13.11)* nas reuniões, assembleias e nas atividades informais do cotidiano escolar. Consoante a isso *“os pais estão muito presentes e muito inteirados em tudo aquilo que se passa dentro da escola” (PP02-E4.16).*

Os destaques que permeiam as características da importância da participação da família na concretização das tarefas ancoradas pelo Projeto Fazer a Ponte ainda correspondem ao cumprimento dos compromissos de cooperação firmados no ato da matrícula dos filhos/alunos.

A esse respeito pais, professores e agentes educativos entrevistados relatam que na assinatura do termo de responsabilidade, segundo elas de natureza simbólica, está explicitado

o dever de sempre colaborar com a gestão e atividades educativas inerentes ao projeto. O que dá a entender que, de facto, a alegada simbologia do compromisso firmado se perde discurso e nas práticas diárias dentro da instituição.

Novamente, observa-se que as Subcategorias apresentadas no Quadro 3 estão interligadas. Elas trazem códigos relativos aos indicadores que caracterizam a importância dos pais e Encarregados de Educação no tocante às formas de organização e comprometimento das famílias enquanto parceiras na educação das crianças.

Para a comunidade ponteana, os saberes inculcados nas relações entre família e escola se constroem através das inquietações e reciprocidade das ações entre os pares. Em referência à cooperação e compromisso, nota-se algumas ponderações essenciais descritas no discurso dão conta de que *“é um trabalho em parceria. A Associação de Pais e o Conselho de Direção não, mas os pais que estão no Conselho de Direção também estão na Associação de Pais, estamos todos interligados”* (PE05-E9.82), síncrona e concomitantemente.

Os indicadores citados permitem concluir que o compromisso firmado entre as instituições sociais, família e escola, faz parte de uma das regras prescritas no regimento interno da escolar.

As peculiaridades do quadro 9, a seguir, trazem um retrato dos momentos da participação das famílias no que se refere a qualidade com que participam da construção curricular da Escola da Ponte e das demandas relacionadas a Educação, ao ensino e a aprendizagem dos estudantes em parceria com a comunidade escolar.

Quadro 10

Categoria A – Formas de organização e participação das famílias na Escola da Ponte

A3 Qualidade da Participação	Código dos Indicadores (cf. Apêndice A)					UR	U E	UR/UE
	A3.1. Reuniões regulares	E2.11	E5.27	E9.19	E12.6		24	9
E2.17		E5.57	E9.140	E12.10				
E2.53		E5.59	E10.20	E13.4				
E4.12		E8.9	E10.27	E13.120				
E4.16		E8.14	E10.30	E13.121				
E4.17	E8.77	E12.5	E14.1					
A3.2. Períodos letivos iniciais e finais	E1.2	E5.1	E9.17	E13.27	15	8	1,8	
	E2.39	E5.11	E9.26	E13.26				
	E2.45	E6.4	E9.27	E14.48				
	E3.23	E9.9	E9.28					
A3.3. Períodos especiais	E2.6	E8.78	E11.11	E12.14	9	7	1,2	
	E2.7	E9.18	E11.13	E13.21				
	E4.14							
TOTAL						48	24	5,6

Legenda: UR-unidades de registo; UE-unidades de enumeração; UR/UE - quociente entre a totalidade das unidades de registo e as unidades de enumeração da Subcategoria. Nota. Elaborado pela pesquisadora.

Na esteira analítica da Categoria A, os apontamentos evidenciados fazem um recorte acerca da qualidade da participação das famílias no construto do modelo curricular da Escola da Ponte. Os indicadores detalham a qualidade da organização e participação das famílias nas reuniões propostas para debater e tomar decisões frente aos projetos e outros pressupostos que atendam as necessidades dos alunos junto ao Projeto educativo: em reuniões regulares, períodos letivos (inicial e final) e períodos letivos especiais.

Há um predomínio significativo das reuniões regulares ao longo do período letivo, “*durante o ano as reuniões do Conselho de Pais Encarregados da Educação acontecem mais pontualmente*” (OE04-E5.57), e, regularmente.

As reuniões regulares ganham destaque de acontecimentos com a presença ativa dos pais e Encarregados de Educação, mesmo o total de representantes dos alunos matriculados na Escola esteja em número reduzido. De acordo com o exposto nos relatos de experiência, “*eles, os pais, diminuem a participação, mas estão presentes, acabam por se interessar. A distância também contribui, porque escolhem a escola, mas vivem distantes da comunidade*” (PE05-E9.19).

Por outro lado, “*a participação dos pais ao longo desses últimos anos tem vindo a*

diminuir, um fenômeno que não é só na nossa escola” (PE05-E9.18). Constatam-se casos recorrentes em diferentes instituições de ensino. São ocorrências comuns implícitas em todas as escolas do sistema educacional mundo afora.

Dessa feita, estas reuniões objetivam o planejamento das atividades administrativo-pedagógicas rotineiras, com as quais traçam caminhos que alicerçam a gestão na condução democrática da escola enquanto instituição autônoma. Por parte da Associação, *“essa reunião costuma ser na primeira terça-feira de cada mês. Mesmo agora nesse período realizam-se online, mas realizam-se essas reuniões” (PE05-E8.9),* para que haja, continuamente, sintonia na organização das ações do plano curricular escolar. *“Os momentos formais acontecem uma vez por mês. Que o primeiro dia útil de cada mês nós temos uma reunião geral da Associação”, (PE05-E10.20),* onde se apontam problemas e avaliam-se ações e decisões.

Consta que a Associação de Pais tem um papel fundamental no debate e na concretização dos trabalhos em todas as dimensões e abordagens do Projeto educativo desde a sua criação. Que a representação das famílias tem imenso valor social para cultura escolar frente ao Projeto Fazer a Ponte. Que pais, alunos e professores são pilares de sustentação para o Projeto enquanto sujeitos ativos. Que *“a participação das famílias e da escola é feita logo desde o primeiro dia. Às vezes até antes desse primeiro dia (PE05-E9.9).* Há, predominantemente, uma participação na relação entre famílias e Escola da Ponte.

Com regularidade mensal, ou extraordinariamente, os Conselhos fazem as convocações antecipadas para garantir a participação do maior número de membros partícipes nas assembleias. São momentos formais que elevam a compreensão da organização institucional oficialmente. Segundo os agentes sociais educativos colaboradores, *“o Conselho de Direção tem reuniões regulares. Normalmente costumam ser mensais” (OE04-E2.11).* Nas convocações, ampliam-se ao maior número de famílias das crianças.

Chamadas pela Associação de pais, outras reuniões acontecem regularmente. *“Não é*

só quando há necessidade. Também é mensal. ... A Associação dos Pais convoca essa reunião, convoca os pais todos por e-mail para realização dessa reunião” (PE05-E8.14).

Acerca da qualidade da participação, a Escola da Ponte trabalha com uma política democrática ativa, sendo que os valores matriciais estão preconizados nos princípios fundadores de autonomia, solidariedade e responsabilidade. Por outro lado, mesmo com a regularidade das reuniões, a redução gradual do seletivo grupo de participantes tem deixado uma marca preocupante.

A escola conta com grande número de pais e Encarregados de Educação (cerca de 200) responsáveis pelas crianças matriculadas. Porém, a presença parental nos eventos e nas reuniões se limitam basicamente entre trinta e quarenta por cento (30% e 40%) de famílias envolvidas no processo ativo de planeamento e concretização do currículo escolar.

Ainda sobre a qualidade da participação, é possível registar que os períodos letivos (iniciais/finais) e períodos especiais são também fundamentais na organização e planeamento das atividades na Ponte. São momentos específicos dedicados a demandas educacionais também específicas, como diz um dos mensageiros convidado: *“os Conselhos de Pais só ocorrem em situações muito particulares, muito específicas” (OE04-E2.6)*. São reuniões necessárias e integradas *“se houver de facto alguma urgência ou algum assunto que precise urgentemente ser tratado ou decidido, aí que se fazem algumas reuniões extras com o Conselho de Direção” (PE05-E8.78)* e demais órgãos oficiais da Escola.

Neste sentido, o que se evidencia são os compromissos firmados nos primeiros contactos do ano letivo com a comunidade escolar e o fechamento da pauta anual do projeto em curso. Em caso de sessões especiais, o grupo só delibera em situações também essenciais. Isto quer dizer que, em ocasiões de grande relevância.

A respeito dos períodos letivos regulares, os colaboradores revelam que *“no início do ano, há uma reunião geral de pais.” (OE04- E2.39)*. Sempre *“fazíamos uma reunião conjunta*

entre a Associação de Pais e a gestão da escola no começo do ano” (PE05-E9.28), com o objetivo de socializar hábitos e culturas com os novos integrantes da comunidade escolar. Com exceção das secções extras, “são duas as reuniões: uma no início, e outra no final do ano”, (PE05-E13.26). São os dois maiores eventos integrados para abertura e fechamentos das atividades letivas.

Estas reuniões fazem parte do plano organizacional da Escola. São pautas recorrentes ano após ano, por se tratar da base comum curricular da instituição. No entanto, elas são adaptadas e adaptáveis mediante as necessidades do momento educativo e da vontade do Conselho gestor vigente.

A configuração da subcategoria A4, exposta no quadro 10, apresenta detalhes da organização das famílias em relação a operacionalização da participação conjunta entre os intervenientes no tocante as ações coletivas em colaboração mútua.

Quadro 11

Categoria A – Formas de organização e participação das famílias na Escola da Ponte

A4 Operacionalização da Participação	Código dos Indicadores (cf. Apêndice A)				UR	UE	UR/UE
	A4.1. Participação Encarregados de Educação	E2.46 E2.48 E2.54 E4.18 E4.27 E5.20 E5.28 E5.31	E6.5 E6.6 E6.7 E6.28 E6.34 E8.19 E9.4 E9.12	E10.16 E10.23 E10.24 E10.25 E10.31 E10.105 E10.127	E12.7 E12.17 E12.18 E14.6 E14.81 E14.82 E14.83 E14.95	31	9
A4.2. Participação coletiva/conjunta	E2.52 E4.57 E5.14 E5.34	E7.6 E7.18 E8.17 E8.18	E10.13 E10.35 E12.8 E12.16	E12.20 E13.35 E13.71	15	8	1,8
A4.3. Participação gestão/docente/tutor	E2.40 E2.47 E2.49	E4.7 E4.50 E4.19	E8.20 E9.5 E9.6	E9.81 E14.4	11	5	2,2
A4.4. Participação discente	E2.35 E2.36	E2.38	E8.26	E9.23	5	3	1,6
TOTAL					301	116	34,6

Legenda: UR-unidades de registo; UE-unidades de enumeração; UR/UE - quociente entre a totalidade das unidades de registo e as unidades de enumeração da Subcategoria. Nota. Elaborado pela pesquisadora.

Quando se considera a operacionalização da Participação das famílias no planeamento e concretização do currículo escolar da Escola, alguns pontos devem ser analisados na sua singularidade. Para tanto, faz-se necessário conhecer os atores responsáveis pela concretização de tais ações, conforme apresentado no Quadro 11, na Subcategoria A4.

O que se destaca neste caso, é o movimento ativo dos Pais e Encarregados de Educação ao aceitar os desafios, juntos com a gestão, docentes, tutores e estudantes. Eles formam uma parceria sólida que resiste às adversidades do tempo e se mantêm firmes desde a implantação do Projeto Fazer a Ponte.

Todos são copartícipes e se ajudam mutuamente. Todos trabalham como protagonistas. Apesar de reduzido, o grupo atuante é coeso, ativo e dedica-se ao bem comum da escola, especialmente dos estudantes. Assim, *“quando um aluno novo chegar à escola a Associação de Pais e a generalidade dos pais geralmente organiza um encontro, um momento de convívio para acolher os pais que chegam de novo à escola” (PP02-E4.18).*

Dentre as quatro subdivisões da Subcategoria A4 (Operacionalização da Participação), em relação às atividades desenvolvidas pelos agentes sociais, os Pais e Encarregados de Educação se destacam na consolidação dos diferentes projetos e propostas, bem como no delineamento do currículo Escolar. No âmbito desta premissa, de acordo com as narrativas orais colhidas no construto empírico, *“em todas as atividades há realmente participação dos pais” (P01-E6.34).*

Há nos relatos afirmações que corroboram com os princípios fundamentais do Projeto Fazer a Ponte, em que a responsabilidade e a solidariedade completam os pilares de sustentação da missão social preconcebida. Nesta construção dialógica de organização e participação, *“Há uma reunião com todos os professores e com todos os Encarregados de Educação, de forma que os pais possam integrar e perceber como o ano letivo vai decorrer” (P01-E6.7),* e como serão os procedimentos adotados em conjunto. *Às vezes até antes deste primeiro dia” (PE05-*

E9.9), ou *“muito antes de ingressarem na escola, os pais normalmente fazem uma visita a escola. Começa logo por aí essa participação. Ao fazerem a visita, ao conhecerem a escola, ao conhecerem as pessoas”* (PE05- E9.12), constroem um diálogo e uma história com metas e objetivos em comum. Sejam eles, nomeadamente, a educação dos filhos/alunos.

Os discursos em análise deixam explícitos que os Encarregados de Educação são parte basilar no planeamento, operacionalização e concretização das ações de gestão, administrativa e pedagógica dentro da Escola da Ponte. Isso quer dizer que *“a própria Associação de Pais também tem as suas reuniões e, em cada reunião há um representante dos professores. Eles têm a sua própria organização”* (OE04-E5.28).

Na sistematização dos dados, fica claro que *“os pais se organizam sempre”* (PE05-E10.105). Para melhor gerir os parâmetros pré-estabelecidos coletivamente, *“em geral, existem reuniões com os pais ... representantes de núcleos e a gestão para solucionar algumas questões mais complexas”* (PE05-E10.127). Nas decisões de planeamento, organização e participação *“um pai que toma a frente, toma a iniciativa, porque ele sabe que vai ter outros pais que vão abraçar a causa com ele”* (PE05-E12.18).

Na mesma linha da operacionalização da participação, os trabalhos coletivos entre os intervenientes da escola formam uma estrutura importante na realização dos objetivos institucional, *“há um prévio conhecimento do que é o projeto para esclarecimento de dúvidas”* (OE04-E2.38) em relação ao que preconiza o programa de educação e ensino.

As ações conjuntas ajudam a consolidar os propósitos do Projeto educativo. Concomitantemente, *“o Conselho de Gestão e nós, coordenadores de núcleo e a diretora da escola mantem ou debatem essas propostas que também são repensadas, dependendo dos casos, são apresentadas no Conselho de Direção”* (PP02-E4.50). Eles estão sempre presentes, por vezes, em pequenos grupos. Mas todos se envolvem, se engajam no propósito coletivo de ajuda mútua.

Seguindo os pressupostos da operacionalização da participação das famílias, os professores, tutores e alunos são implacáveis no saber fazer da práxis educativa dentro da Escola. Para que essa sincronia ocorra, *“nós, tutores, temos reuniões com os pais em que está a equipa toda de orientadores educativos” (OE04-E2.40)*, para discussão, adequação e sistematização dos possíveis problemas existentes na rotina escolar.

Em se tratando das contribuições mais específicas e individualizadas, estes mesmos atores (professores, tutores e alunos), carregam consigo uma parcela importante do mérito exitoso que a escola apresenta ao mundo. Pois estão sempre comprometidos junto à gestão e administração da instituição no planeamento e concretização o Projeto educativo.

Outro fator importante, em destaque na história oral apresentada pelos colaboradores entrevistados, é que *“as visitas muitas vezes são feitas por alunos, que já acolhem o máximo possível os outros alunos e os pais” (OE04-E2.35)*. Consolidando uma interação globalizada, *“as visitas são feitas sempre pelas crianças, por aí já abrem algumas janelas aos horizontes dos pais novos” (PE05E9.23)* da escola.

Quando se trata de planeamento e organização das atividades educativas, *“eles, pais/professores, até têm interesse de participar das reuniões, perguntam e acompanham, mas não se fazem presentes” (PE05-E9.5)*, o que se torna algo meio contraditório em especificidades isoladas de algumas narrativas.

Com relação à seleção de professores, *“o Ministério da Educação abre concurso, as pessoas concorrem e, depois dentro da escola é nomeada uma comissão para fazer essa gestão e os pais nunca são envolvidos nessa situação”*, (PE05-E9.81). No entanto, os interlocutores destacam que a triagem dos profissionais da educação inseridos no projeto é de responsabilidade do Sistema Nacional, sem a interferência dos pais e Encarregados de Educação.

Diante das narrativas descritas no discurso em análise acerca das formas de Organização e Participação das Famílias, no delineamento e materialização dos projetos propostos na Escola da Ponte, o construto geral se concebe como produto pensado e objetivado coletivamente.

As exposições orais revelam explicitamente que a comunidade escolar se tornou parceira e cúmplice das ações internas ao longo dos anos. Esta Subcategoria traz observações pormenorizadas dos diálogos e relatos de experiências expostos por interlocutores que conhecem a realidade de Escola da Ponte. Eles transmitem a mensagem que, em geral, a Escola cumpre os princípios básicos que fundamentam sua missão de educar, ensinar e aprender.

A partir dos discursos analisados, algumas imagens podem ser desenhadas para entender a Escola e sua política de atendimento. Considerando o exposto e analisado na Categoria A, é possível afirmar que o trabalho coletivo e ajuda mútua de interesses comuns predominam em relação às formas de organização e participação das famílias na Escola da Ponte. No entanto, cabe ressaltar que há peculiaridades importantes que balançam as estruturas objetivas do Projeto Fazer a Ponte, sem abalar a vontade dos administradores em fazer sempre mais e nem ofusca o brilho que mantém o Projeto e a Escola resistente no tempo.

Categoria B – Formas de organização e participação das famílias no Modelo Curricular da Escola da Ponte

Dentre os conteúdos colhidos entre os convidados participantes, há indicadores que descrevem inúmeras dificuldades, no sentido de a Escola aumentar o conglomerado de pais e Encarregados de Educação efetivamente ativos na execução dos projetos. Percebe-se, no discurso, que, em relação à quantidade de alunos matriculados e as famílias que os representam, o quórum operacional é exíguo, apesar dos resultados expostos, com os quais o Projeto alcançou notoriedade mundial.

Os registos que descrevem a prática diária da Escola difundem contradições no

discurso, mas explicitam interfaces que entrepõem as formas de organização e participação das famílias na concretização do modelo curricular da Escola da Ponte, objeto de análise nos quadros a seguir.

Os quadros a seguir condensam os indicadores obtidos nas entrevistas acerca da Categoria B (sobre as Formas de organização e participação das famílias no Modelo Curricular da Escola da Ponte), relacionados ao papel da família neste quesito. Com quatro (04) Subcategorias, a dimensão curricular traz os detalhes acerca da participação e organização das famílias na prática diária do contexto educação, ensino e aprendizagem dos intervenientes junto à Escola da Ponte.

Ao compartilhar da mesma ideia de Almeida (2014), considera-se que esta Categoria se revela fundante no construto da Educação Básica. Dessa forma, conforme a autora supracitada, “um dos desafios que a escola tem que enfrentar, e que me despertou interesse, foi a maneira como a participação dos pais ganha influência no desempenho escolar dos alunos” (Almeida, 2014, p. 8), menção que medeiam as convicções desta pesquisadora em relação ao envolvimento da família no processo educativo.

A abordagem da Categoria B especifica a participação das famílias como coparticipes na dimensão curricular didático-pedagógica da Escola da Ponte na amplitude do ensino propriamente dito. Os indicadores constantes do Quadro 4 delineiam a essência argumentativa dos entrevistados no que se refere às experiências adquiridas ao longo dos anos por sua participação no desenho e planejamento dos subprojetos formatados a partir do Projeto fazer a Ponte.

As minúcias das unidades de registo e unidades de enumeração expostas no quadro a seguir, são dados empíricos verbalizados por colaboradores ativos no cotidiano do projeto administrativo-pedagógico da Escola da Ponte. Neste sentido, os indicadores representam um

retrato autêntico das práticas dos agentes sociais envolvidos no processo educacional da Escola da Ponte.

A Categoria B se subdivide em quatro grandes Subcategorias fracionadas em subitens que especificam os indicadores analisados na singularidade de cada item. Dessa forma, a dimensão da participação das famílias em relação ao fazer curricular pedagógico da Escola da Ponte se destaca nas questões formais sem ocultar ou abster-se das colaborações de caráter não formal.

Quadro 12

Categoria B – Formas de organização e participação das famílias no Modelo Curricular da Escola da Ponte

Subcategorias	Código dos Indicadores (cf. Apêndice A)						UR	UE	UR/UE
B1 Dimensão da Participação	B1.1. Formal	E2.58	E2.59	E2.117	E5.34	E7.6	12	06	02
		E8.29	E9.51	E9.52	E9.53	E9.55			
	B2.2. Não formal	E9.70	E13.127	E1.76	E1.77	E2.43	07	05	1,4
		E4.13	E4.34	E5.44	E7.4				
TOTAL							19	11	3,4

Legenda: UR-unidades de registo; UE-unidades de enumeração; UR/UE - quociente entre a totalidade das unidades de registo e as unidades de enumeração da Subcategoria. *Nota.* Elaborado pela pesquisadora.

Sabe-se que a participação das famílias no âmbito do envolvimento e decisões pedagógicas ocorrem de forma mais tímida e restritivas. No entanto, há uma participação que não se pode desconsiderar. No construto da dimensão formal em relação ao plano curricular a qual a participação das famílias está predominantemente relacionada às representações dos membros dos “Conselho de Pais/Encarregados de Educação é a fonte principal de legitimação do Projeto nos processos de tomada de decisões vinculativas com impacto estratégico” (Portugal, 2005).

Há participação no Conselho de Direção e a Associação de Pais, os quais são também órgãos representativos do Projeto Educativo Fazer a Ponte, base na promoção da autonomia, formação da identidade e consciência crítico-cívica dos alunos da Escola da Ponte. Tal resultado endossa o exposto na Categoria A anteriormente analisada.

Na Dimensão da Participação, em relação ao Plano Curricular da Escola da Ponte, pode-se destacar a organização formal como fator predominante nas disposições curriculares. Um dos entrevistados disse que *“os pais vão acompanhando todo o percurso dos seus filhos, dos seus educandos, através do plano da quinzena e dos planos do dia”* (OE04-E2.59), afirmando que *“o projeto Educativo Fazer a Ponte é feito com as pessoas que integram o projeto e, as famílias, os pais, são uma parte essencial, crucial, desse projeto”* (OE04-E2.117), considerando a importância destes no dia a dia da Escola. Os colaboradores deixam claro que a supervisão dos pais e Encarregados de Educação fazem todo sentido nos resultados do trabalho pedagógico.

Por outro lado, fazem saber que a *“presidente da Associação de Pais está presente sim no Conselho de Direção da escola, em que estão presentes também representantes de cada núcleo, ou seja, representantes dos Encarregados de Educação de cada núcleo”* (PE05-E8.29), na qual a participação dos pais fica configurada formalmente no desenho, planeamento e concretização dos projetos pedagógicos desenvolvidos na Escola.

Apesar de também apontar que *“isso (o plano pedagógico) vai para o Conselho de Direção. Mas que as valências estão definidas por si só pelas diretrizes que vem do Ministério da Educação”* (PE05-E9.51), e que *“nós (pais) não temos participação na gestão do currículo, isso está dentro dos órgãos da escola, no Conselho Pedagógico e depois na gestão”* (PE05-E9.70). No entanto, os lugares de destaque dos Conselhos da Escola estão oficialmente sob a tutela dos pais e Encarregados de Educação.

No que se refere às questões não formais, é possível perceber que *“há uma negociação. Não se trata de ser a tirania do horário dos pais, nem a tirania do horário dos orientadores. Há sobretudo, diálogo”*, (OE04-E2.43). Porque, *“em termos informais, os pais são muito convidados a vir na escola para participar do currículo chamado subjetivo”* (PP02-E7.4), criar temáticas que coadunam com os objetivos da Escola, pois, sabe-se que *“a partir daqueles*

temas que eles estão a trabalhar surgem outros temas, às vezes, ou em conversa com os pais” (OE04-E5.44), o que possibilita maior dimensão nos resultados da proposta pedagógica diária.

A Subcategoria B2 retrata como se dá a participação das famílias no âmbito das características, considerando o plano curricular. São pontos relevantes que explicitam as principais peculiaridades no que se refere à organização curricular do desenho formatado à educação e ensino da Escola da Ponte.

Quadro 13

Categoria B – Participação das famílias na Dimensão Curricular da Escola da Ponte

Subcategorias		Código dos Indicadores (cf. Apêndice A)								UR	UE	UR/UE								
B2 Características da Participação no Plano curricular	B.1 Proximidade	E2.21	E2.22	E2.23	E2.41	E2.42	E2.44	E2.57	E2.98	28	09	3,1								
		E2.113	E3.6	E3.7	E3.29	E4.56	E5.10	E5.18	E5.55				E5.67							
		E5.72	E6.19	E7.40	E8.47	E8.48	E10.123	E14.7	E14.8											
		E14.17	E14.20	E14.22																
	B2.2 Independência	E2.18	E2.96	E2.114	E4.30	E5.53	E7.5	E8.4	E8.28	E9.122	10	06	1,6							
	B2.3 Importância	B2.3.1 Responsabilidade coletiva/conjunta		E1.102	E1.122	E1.123	E2.101	E2.107	E3.10	E3.28	E3.34	E3.40	20	10	02					
		B2.3.2 Representatividade e cooperação		E4.52	E5.36	E5.46	E6.16	E7.37	E8.11	E8.39	E8.45	E10.64				E13.10				
		E2.69	E2.70	E2.118	E3.8	E3.27	E3.35	E3.39	E3.41	E4.33	E5.51	E5.63	E7.36	E7.39	E7.44	E8.3	E8.35	20	08	2,8
		E9.49	E10.77	E10.124	E13.126															
TOTAL										78	33	69,5								

Legenda: UR-unidades de registo; UE-unidades de enumeração; UR/UE - quociente entre a totalidade das unidades de registo e as unidades de enumeração da Subcategoria. Nota. Elaborado pela pesquisadora

Pelo exposto na Subcategoria B2, alguns pontos esclarecem as principais características no que se refere à participação das famílias nas ações do campo pedagógico, pois, há uma comunicação e observâncias relevantes no processo de educação, ensino e aprendizagem, pois “quer de um lado, quer do outro e, sobretudo do lado dos pais, o que queremos é o melhor para cada criança. Ou seja, temos que trabalhar em conjunto” (OE04-E2.44).

Os intervenientes relatam que “há também uma relação que é fulcral nessa ponte entre os pais, entre as famílias e a escola, que é a figura do professor-tutor” (OE04-E2.21). Personagem importante na orientação dos alunos no desenvolvimento prático do currículo e planificação dos planos diários e quinzenal.

Esses professores (os Tutores) são a ligação real e imediata entre a família e a Escola. Segundo o colaborador (T03-E3.6), *“o tutor é no fundo quem faz a ligação, quem faz a ponte entre aluno, a escola, a família e, portanto, ele é o primeiro intermediário e entre a família e a escola”*. Ele traz consigo a tarefa de construir uma conexão relacional de cooperação e concretização dos projetos, ações e encontros promovidos pela escola. *“Nessa relação de proximidade com o tutor, a questão das estratégias de ensino e aprendizagem, essa relação mais próxima acontece também nesses encontros, mas o trabalho mesmo é muito feito com o tutor”* (OE04-E2.57).

O trabalho das famílias se restringe, basicamente, à atenção e acompanhamento das estruturas educativas planejadas pelos alunos sob a orientação do Professor-Tutor, sob guarda da gestão administrativa. Moreira (2003) chama a atenção para o papel do Tutor, que se encontra em um contínuo despertar para o fazer pedagógico, pois *“o aluno e seu tutor avaliam juntos como foi o processo de aprendizagem, se os objetivos foram alcançados, se ficou alguma dúvida e se a criança ou o adolescente está satisfeito com o que alcançou”* (Moreira, 2003, p. 2).

É importante ressaltar que *“o fato de eles (os alunos) se apropriarem do projeto faz com que a participação dos pais faça todo sentido”* (PP02-E4.56). É suposto que os pais e Encarregados de Educação estejam sempre presentes e atentos aos trabalhos e projetos de interesse dos filhos/alunos que a Escola propõe.

Considerando as relações de proximidade estabelecidas no cotidiano da Escola da Ponte, é fundamental enfatizar que *“essa interação não acontece só no plano de quinzena. Em qualquer altura e em qualquer dia o professor-tutor entra em contacto com o Encarregado de Educação sobre qualquer o trabalho da escola”* (P01-E6.19), por entender que a dinâmica das relações objetivas entre os interlocutores da educação escolar forma uma corrente ampla de

subjetividades, as quais dialogam com o habitus dos sujeitos dentro do campo social em que estão inseridos. Neste caso, a Escola da Ponte.

Para entender melhor esta construção dialógica de proximidade e pertença, faz-se necessário saber que *“existe essa ligação de gestão, se quiseres, da aprendizagem diante de algumas pessoas que o acompanham, do aluno e também dos pais, porque as coisas não estão fechadas sobre o aluno nem sobre o professor nem sobre os pais. É um sistema complexo, dinâmico e aberto”* (PP02-E7.40). Diante do exposto, e considerando o aporte empírico indicado, percebe-se que a sincronia das relações internas no contexto escolar faz grande diferença no aprender e apreender conhecimentos individuais e coletivos.

As características da organização refletidas na dimensão do Plano curricular, entre outras posições, também abrangem o campo da independência das famílias, fomentada por uma participação de caráter emancipatório. Os pressupostos que retratam a soberania das famílias alicerçam o construto da participação conjunta, que é legitimada nos princípios fundadores do Projeto Fazer a Ponte.

Ao definir que *“os pais têm total liberdade para debater assuntos que estejam a preocupar, para lançar propostas, para cooperar com os orientadores ou com determinadas responsabilidades”* (OE04-E2.18), a Escola objetiva atender as necessidades educacionais dos alunos, bem como o cumprimento do Currículo Nacional pré-estabelecido sem desvincular a autonomia inscrita no Contrato.

A Escola da Ponte evidencia, no desenho do plano curricular, que os pais e Encarregados de Educação tenham autonomia para participar ativamente na organização dos projetos internos. Um movimento ininterrupto de construção, desconstrução e reconstrução de competências e domínio cultural social. Assim, *“nós trabalharmos (famílias/escola) no sentido da autonomia, da responsabilidade, da flexibilização curricular, da gestão das diferentes*

rotinas e práticas do projeto” (PP02- E4.30), visando alcançar os propósitos programados como metas fundantes.

O chamamento para a participação coletiva incentiva as famílias a estarem presentes e se envolverem efetivamente nas propostas da Escola. Os dispositivos que circundam a ação educativa, na Ponte, e *“as responsabilidades acabam por ser também, uma outra forma de os pais participarem e participarem com os próprios filhos” (OE04-E2.96)*. Isso fortalece a interação reflexiva dos intervenientes, além da intervenção pedagógica dos diferentes sujeitos comprometidos com o processo de ensinar, aprender e apreender conhecimentos respaldam a formação de pessoas autônomas e solidárias estabelecidos democraticamente nos planos fundadores da Escola da Ponte.

Por isso, *“a participação dos pais nos projetos que possa acrescentar alguma coisa de positiva ou, até a experiência profissional de alguns dos Encarregados de Educação, dos pais, dos avós que tenham conhecimento” (PE05-E8.4)*, é parte crucial no fazer pedagógico do Projeto Fazer a Ponte.

Nesta construção social coletiva, *“a educação torna-se um recurso por excelência. Se procurar a participação de cada de um nós na sociedade, enquanto atores curriculares, comprometidos histórica, social e culturalmente com um projeto de formação que se encontra em permanente reconstrução” (Pacheco, 2003, p. 2).*

No que concerne à responsabilidade no trabalho conjunto entre escola e família, os resultados revelam que o trabalho ocorre de forma *“mais geral e que é mais interessante a participação dos pais” (PP02-E1.102)*. E isso acontece no processo de ensinar e educar em que *“as famílias participam partindo de uma base inicial que é a decisão de projetos dos próprios alunos” (OE04-E2.101)*.

Assim, além de estar alicerçadas no Plano Nacional, as decisões curriculares partem das *“atividades que vão desenvolvendo ao longo do ano. Em grande parte, ou são propostas dos*

alunos que, essencialmente que surgem, ou então é alguma atividade que os pais possam sugerir ou algum membro da comunidade educativa” (PP02-E4.52), revelando o aspecto da responsabilidade coletiva e ressignificando o trabalho pedagógico.

Com sensatez e compromisso, *“a gestão articula com todos os orientadores educativos, com os representantes de cada núcleo (pais) e são geridas as atividades depois para que cada dimensão curricular” (OE04-E5.46), as quais se respaldam no “processo de ensino e aprendizagem, onde os pais têm um papel nomeadamenemuito importante, que é muito através do controle dos planos quinzenais” (P01-E6.16), e, atentamente acompanhados também pelos Encarregados de Educação.*

Portanto, é salutar afirmar que *“as decisões pedagógicas são tomadas pelos orientadores educativos. Nós é que temos a vertente das decisões pedagógicas” (OE04-E2.69), frente à conjuntura das demandas planificadas pelo Ministério da Educação. “O projeto educativo, Fazer a Ponte, expressa com clareza os seus valores matriciais, alicerçados na partilha, na cooperação e no respeito pela singularidade de cada um dos seus atores e constitui-se como referencial de pensamento e ação” (Inspeção, 2013, p. 07).*

No edificar do trabalho coletivo representativo, *“a própria Associação de Pais organiza-se de forma em que os membros desse grupo procurem estar mais próximos e, de forma a dar uma resposta mais concreta às necessidades que vão surgindo” (T03-E3.41), em torno das propostas apresentadas.*

O escopo educativo delineado pela Escola da Ponte traz na sua base de sustentação um *“projeto diferente que só fazia sentido com a cooperação. Porque os pais têm um papel ativo na educação dos seus filhos” (PP02-E4.33), com o qual constroem vínculos afetivos de familiaridade explicitamente estabelecidas pelas trocas sociais simbólicas.*

Por outro lado, no tocante às representações e cooperações no campo social da Ponte, *“se os professores em determinado momento, fizeram uma abordagem pedagógica que aos*

pais parecem de todo desinteressante, essa organização pedagógica não vai para a frente – o Conselho de Direção é que é soberano” (PP02-E7.44), para decidir. Conselho este que tem como presidente um representante dos Pais e/ou Encarregados de Educação, ocupando o lugar máximo do conglomerado.

As atitudes e comportamentos estratégicos no aspecto didático pedagógico *“nós temos conhecimento, porque esses assuntos são abordados no Conselho de Direção, mas essas coisas são todas definidas pelo Conselho de Projetos” (PE05-E9.49).* Conselho que, oficialmente, não há representante de pais e/ou Encarregados de educação. Por isso, o acolhimento e as disposições de familiaridade entre os agentes parceiros responsáveis pelos alunos da Ponte.

Segundo os registos analisados, a partir dos indicadores codificados, os pais e Encarregados de Educação têm papel fundamental no dia a dia escolar, mas no que se refere a organização e concretização do plano curricular sua participação se restringe ao acompanhamento e observação das atividades propostas descritas nos planos individuais.

O retrato analítico do Quadro 13 explicita as minúcias dos achados relacionados à qualidade da participação das famílias na organização do Plano Curricular da Escola da Ponte. Vejamos as particularidades deste quesito subcategorizado a seguir.

Quadro 14

Categoria B – Participação das famílias na Dimensão Curricular da Escola da Ponte

Subcategorias	Código dos Indicadores (cf. Apêndice A)	UR	UE	UR/UE
B3	E2.71 E2.92 E2.93 E2.94 E4.10 E4.39 E4.67			
Qualidade da Participação no Plano curricular	E4.69 E5.8 E5.39 E8.40 E8.43 E10.68 E10.69 E10.126	15	05	03
	Total	15	05	03

Legenda: UR-unidades de registo; UE-unidades de enumeração; UR/UE - quociente entre a totalidade das unidades de registo e as unidades de enumeração da Subcategoria. Nota. Elaborado pela pesquisadora.

Portanto, a continuidade do estudo acerca da dimensão do plano curricular traz como cerne analítico a qualidade da participação das famílias na concretização da proposta pedagógica da Escola da Ponte, como apontado na Subcategoria B3, no Quadro 4.

Os indicadores apontam que *“felizmente as nossas negociações e em toda a discussão que nós vamos desenvolvendo em torno das questões pedagógicas que se colocam, os pais estão sempre muito de braços dados conosco”* (PP02-E4.10). Portanto, de acordo com a história oral levantada, fica claro que, apesar de não estarem diretamente envolvidos no trabalho pedagógico, os pais estão sempre presentes e contribuindo, ampla e efetivamente, em todas as ações da escola.

Os registros mostram que *“o que é incentivado pela escola é que nós pais vamos acompanhando diariamente esse plano de quinzena para que também façamos ali alguma pressão para que os meninos o cumpram e não vão acumulando tarefas das quinzenas anteriores para as quinzenas seguintes”* (PE05-E8.40).

Este trabalho de acompanhamento familiar tem por objetivo orientar alunos/filhos a estarem sempre atentos às obrigações escolares, uma vez que, por serem crianças, são passíveis a dispersões naturais desta fase acadêmica. É preciso ter presente que *“fatores como a qualidade da interação familiar e as experiências vividas no ambiente físico e social que rodeiam a criança podem influenciar no momento de escolarização”* (Silva & Pacheco, 2011, p. 53). Partindo deste princípio, faz-se necessário uma observação minuciosa e participação concomitante junto à escola. Ao reconhecer o papel fulcral que têm nesta circundante relação, as famílias esclarecem: *“o que nós pais temos que fazer é mesmo isso, um acompanhamento diário”* (PE05-E8.43).

No âmbito da operacionalização da participação das famílias na organização do Plano Curricular, o Quadro 14, a seguir, corrobora para a compreensão das atividades educativas realizadas no interior da Escola da Ponte.

A subcategoria B4 expõe o desenho desta operacionalização. Considerando os códigos descritos abaixo, fica explícito as nuances das ações concretizadas na Escola da Ponte, segundo os interlocutores.

Quadro 15

Categoria B – Participação das famílias na Dimensão Curricular da Escola da Ponte

Subcategorias		Código dos Indicadores (cf. Apêndice A)					UR	UE	UR/UE			
B4. Operacionalização da Participação no Plano curricular	B4.1. Atividades educativas curriculares	B4.1.1. Ensino e Aprendizagem	E1.88	E1.96	E1.100	E1.101	E1.103	48	14	3,4		
			E2.60	E3.33	E3.37	E4.36	E4.46					
			E4.47	E5.41	E6.14	E6.15	E7.34					
			B4.1.2. Comunicação e ensino	E1.21	E1.78	E2.61	E2.62	E2.65	18	09	02	
			E2.68	E3.38	E4.38	E5.37	E5.45					
			E8.44	E10.70	E10.71	E10.73	E10.80					
		B4.1.3. Outros contextos curriculares	E1.13	E1.14	E1.104	E1.109		20	10	02		
			E2.64	E2.67	E2.105	E5.9	E6.18					
			E8.38	E9.39	E9.68	E10.75	E10.76					
			E10.79	E11.23	E11.26	E12.19						
			E13.48	E13.69								
	B4.2. Atividades educativas não curriculares		E1.41	E1.89	E1.90	E1.91	E1.92	E1.93	E1.94	24	6	04
			E1.95	E1.97	E1.98	E1.99	E1.11	E1.120	E1.121			
			E2.91	E2.103	E2.104	E3.43	E4.40	E8.5	E11.19			
			E11.20	E11.21	E11.22							
	B4.3. Organização do ano letivo		E3.24	E3.25	E4.29	E7.42	E9.29	E9.30	E10.74	10	07	1,4
			E12.51	E14.26	E14.32							
TOTAL						120	46	12,8				

Legenda: UR-unidades de registo; UE-unidades de enumeração; UR/UE - quociente entre a totalidade das unidades de registo e as unidades de enumeração da Subcategoria. Nota. Elaborado pela pesquisadora.

Neste pressuposto, a operacionalização da participação das famílias forma o alicerce para a concretização do trabalho de parceria e cumplicidade na Escola da Ponte. Assim, os indicadores da dimensão que explícita a práxis do plano de curso traz um retrato das atividades educativas curriculares tendo em conta o ensino, aprendizagem e comunicação nos diferentes contextos sociais, bem como das disposições educativas das atividades não curriculares, e de subitens relacionados à materialização da organização do ano letivo.

É importante ressaltar que, ao decidirem pela Escola da Ponte, “os pais assumem o compromisso de participar de reuniões periódicas para discutir os projetos da escola, os planos e a forma como se vive a escola no dia a dia” (Silva & Pacheco, 2011, p. 54).

As análises da Subcategoria B4, apresentadas no Quadro 15, detalham a organização da escola em parceria com as famílias na construção de práticas mutuamente efetivadas. Neste ponto, a concentração das análises recai no detalhamento dos cinco subitens da Subcategoria

supracitada. O item relacionado às atividades educativas curriculares, no tocante ao ensino e aprendizagem, traz um discurso da experiência vivida pelos intervenientes que colaboram com esta investigação.

Os códigos expostos no item B 4.1.1 clarificam algumas dúvidas que podem surgir sobre o fazer pedagógico. Por meio dos indicadores, o discurso dos interlocutores é categórico em afirmar a ausência da família “*na parte pedagógica, as famílias não participam muito diretamente*” (PP02-E1.88). Todavia, percebe-se que “*os professores tomam as suas decisões e apresentam as suas propostas. Só que essas propostas nunca são válidas se não forem reiteradas pelo Conselho da Direção*” (PP02-E4.46), órgão oficial que tem como presidente um pai/mãe e/ou Encarregado de Educação.

Isso quer dizer que, direta ou indiretamente, há sempre o envolvimento das famílias, porque “*é fundamental que todos os educadores – os orientadores nas escolas e os pais, em casa – remem para o mesmo lado, de modo a se desviar das correntezas que podem fazer perigar a embarcação!*” (Pacheco & Pacheco, M.F., 2001, p. 29).

Os discursos apreendidos inculcam amostras da realidade, vivências e experiências exploradas entre os agentes sociais, revelando que “*os Encarregados de Educação também têm, quer em termos do que é planificado (estudo/ensino), porque às vezes, também os pais partilham suas preocupações com os tutores*” (T03-E3.37), ou, ainda, nas questões da prática administrativo-pedagógica.

Sendo assim, é importante salientar que “*a nossa (pais) participação na organização do plano curricular é mais um acompanhamento*” (PE05-E8.1). A partir dessa premissa, fica claro que a participação dos pais na planificação, organização e concretização das atividades educativas curriculares, ligadas ao ensino e aprendizagem, são predominantemente de acompanhamento, atenção e observação.

Portanto, entre pontos e contrapontos *“a maioria dos pais vai acompanhando em casa como os filhos, se estão a conseguir cumprir o plano ou não, o que falta para acabar a quinzena”* (PE05-E14.6), o que confirma a declaração de que a contribuição das famílias e *“só acompanhamos (do plano)”* (PE05-E14.33).

Sabe-se que para ocorrer o planeamento e aplicabilidade das atividades educativas curriculares, comunicação é fator indispensável. Neste sentido, *“é preciso de vez em quando conversar com os pais em relação ao rendimento escolar propriamente dito, para tentarmos ver o que está a se passar”* (PP02-E1.21), com a educação ensino e aprendizagem dos alunos.

Os discursos analisados explicitam uma conexão dialógica considerável entre os intervenientes. Portanto, a relação de informação e comunicação entre os agentes sociais da Escola da Ponte se faz de forma bilateral, em um movimento dialógico amplo, que busca maior abrangência nas dimensões educativas internas.

Para tanto, há que se considerar que a participação das famílias e seu papel na concretização do modelo curricular da Escola da Ponte, nos diferentes contextos, influencia na organização ação educativa da escola. Esses diferentes contextos do trabalho educativo, na Ponte, atingem grandes proporções na consolidação das tarefas em coletividade. A exemplo: o executar das atividades extracurriculares, as chamadas AECs. *“Essas atividades são facultativas só fica lá quem precisa que os filhos tenham que estar acompanhados na escola até mais tarde”* (PE05-E9.68). São abrangências complementares que permeiam outros contextos curriculares indispensáveis às diferentes formas de ensinar, aprender e apreender conhecimentos usadas para impulsionar o fazer educativo, na Ponte.

Da mesma forma, a avaliação, a comunicação entre pais-alunos-tutores e intervenção com o propósito de resolver possíveis conflitos. Neste sentido, faz-se necessário que os pais sejam participantes ativos a partir das representações no Conselhos de Pais e Encarregados de Educação e de Direção. Há o vínculo comunicativo, porque *“há coisas que os alunos falam*

com os pais e não falam conosco, mas falam com os pais; ou o contrário, depende muito do aluno e depende de quais são as situações” (PP02-E1.14).

Nesse movimento de insegurança, rupturas e receios das crianças, família e escola precisam apresentar-se como bases sólidas no amparo aos estudantes em seus momentos de incertezas e fragilidades. Para isso, urge considerar a relação de parceria e cooperação sob a lógica do vínculo social educativo e aprendizagem dos educandos.

Considerando as atividades educativas não curriculares, assim como as demais dinâmicas do fazer educativo-pedagógico, a Escola da Ponte constitui uma cultura organizacional através de inúmeros dispositivos que dão suporte e possibilidades de ser diferente (Ramlow, 2017), de outros modelos que integram o sistema tradicional de Educação em Portugal, ou se calhar, a volta do mundo. Na contramão do que está no programa Nacional de Educação, *“se eu só olhar para o que está previsto no currículo do Ministério, é quase impossível inserir lá o pai, porque aquilo é muito limitado” (PP02-E1.97).*

Por meio da autonomia interna e dos dispositivos adotados nos planos do Projeto educativo, a Escola consegue mudar toda uma realidade da educação tradicional. Partindo destes pressupostos e, dentro das possibilidades frente as deliberações internas, *“os pais intervêm na parte mais geral da gestão, das atitudes e competências” (PP02-E1.110),* individuais e coletivas desenvolvidos pela comunidade escolar.

Dessa forma, *“para cada uma das responsabilidades (projetos) é proposto que os pais que estejam disponíveis, que tenham essa vontade, possam integrar esses grupos de responsabilidades” (OE04 -E2.91),* constantes na escala diária do plano curricular organizado para o ano letivo. Percebe-se que *“os próprios alunos veem de que forma as suas famílias podem participar na construção dos projetos que querem” (OE04-E2.103)* desenvolver.

Na organização do ano letivo, *“essas pessoas (os pais) envolvem-se no trabalho e contribuem para que essas propostas também se concretizem” (T03-E3.43)* dentro do

preestabelecido pelo Sistema Nacional. A Escola trabalha com autonomia, mas a partir de um programa geral. Neste sentido, “o Ministério da Educação define um intervalo de tempo em que esse arranque do ano letivo tem que acontecer, depois cabe a escola, no caso a Escola da Ponte, em conjunto com os pais, que essa data de arranque do ano letivo é definida, mas é uma margem extremamente curta” (T03-E3.24), de flexibilização possível.

No início, há uma definição curricular programática “do que se vai trabalhar durante o ano letivo. Agora, em termos da organização, os pais são chamados também a, digamos, dar o seu voto” (PP02-E7.42), para aprovação dos projetos propostos na ação pedagógica.

Apesar de uns indicadores apontarem participação efetiva dos pais e encarregados de Educação na organização do ano letivo, outros por vezes, contradizem tal alegação. As descrições codificadas informam que “os pais não têm grande participação nesse ponto” (PE05-E14.32) e que “não. Só fazemos o acompanhamento do assunto a ser debatido, as formas, talvez outra visita de estudo possa ter o envolvimento dos pais” (PE05-E12.51), mas “não temos participação nessa organização” (PE05-E14.26).

São contradições que, se olhar os fatos isolados, podem deixar dúvidas acerca da participação das famílias no planeamento e concretização no construto curricular pedagógico da Escola, mas, o que se percebe na análise geral dos discursos é que essa participação ocorre de maneira direta ou indireta; formal ou não formal.

Dessa forma, há que se considerar a composição dos órgãos oficiais de representação que compõem a gestão escolar. Esses órgãos, Associação de Pais, Conselho de Direção e Conselho de Pais e Encarregados de Educação, nos quais as famílias ocupam lugar de destaque como membros integrantes, são peremptórios na tomada de decisões.

Categoria C – Papel e participação das famílias nas abordagens de gestão e administração da Escola da Ponte

Seguindo as análises dos dados dos discursos colhidos em entrevistas semiestruturadas, a atenção se volta para a Categoria C, que aborda as questões relacionadas ao papel das famílias na gestão e administração da Escola da Ponte. O Quadro 15, a seguir traz códigos que retratam a participação das famílias da organização e planeamento no âmbito das abordagens coordenadas e gerenciadas coletivamente.

A partir das subcategorias – Dimensão da Participação, Características da Participação, Qualidade da Participação e Operacionalização da Participação na Gestão e Administração das famílias –, os dados são examinados ponto a ponto, ponderando os diferentes e divergentes aspectos das exposições e disposições inculcados nos indicadores codificados.

A dimensão da participação da gestão escolar coletiva se alicerça em uma lógica não linear, construída em parceria com as famílias, em que a autonomia, a democracia e a solidariedade permitem socialização do *habitus* cultural, fator importante na construção da identidade individual e social dos sujeitos no processo de educação e escolarização.

A partir dos dados obtidos, acredita-se que o trabalho da equipe da gestora, na Escola, “assegura decisões ampliadas e participativas, e uma construção coletiva dos projetos que proporcionam práticas inovadoras, numa dimensão emancipatória” (Fernandes, 2008, p. 98), de formação para a cidadania.

Na Escola da Ponte, esse trabalho acontece, predominantemente por meio dos Conselhos oficiais e Associação de Pais, que tem como um dos objetivos “acompanhar a vida e modo de funcionamento da escola, em todos os seus aspetos, analisando, intervindo e participando” (Estatuto Associação de Pais, p. 01). Órgãos esses que são eleitos pela comunidade escolar com representação das famílias em cadeiras importantes nas agremiações.

No Quadro 15, a seguir, explicitamos os pontos insignes encontrados nos domínios da

subcategoria C1 na dimensão da participação das famílias considerando a Gestão e Administração, ao considerar a organização curricular da Escola da Ponte. Vejamos:

Quadro 16

Categoria C – Participação das famílias na gestão e administração da Escola da Ponte

Subcategorias	Código dos Indicadores (cf. Apêndice A)						UR	UE	UR/UE
C1. Dimensão da Participação	C1.1. Formal	E1.19 E3.112 E10.26	E1.25 E4.11 E10.29	E1.27 E9.13 E10.127	E1.113 E9.14 E11.6	E10.25	13	06	2,1
	C1.2. Não Formal	E1.20	E1.72	E1.141	E3.15	E9.36	05	03	1,6
TOTAL							18	09	3,7

Legenda: **UR**-unidades de registo; **UE**-unidades de enumeração; **UR/UE** - quociente entre a totalidade das unidades de registo e as unidades de enumeração da subcategoria. *Nota.* Elaborado pela pesquisadora.

Na dimensão formal, “*estando eleitos os órgãos, esses órgãos que reúnem com o resto do coletivo. São os representantes dos pais que estão sempre junto da gestão, estão na estrutura da gestão da escola e da direção*” (PE05-E9.14).

Além dos momentos não formais de participação das famílias nas decisões da escola e outras disposições pertinentes ao contexto educativo, “*em geral existem reuniões com os pais. O pai representante de núcleo e a gestão buscam solucionar algumas as questões mais complexas*” (PE05-E10.127), em meio a tantas outras da rotina administrativa que requer o mesmo nível de atenção dos coordenadores gestores.

Percebe-se que na sua rotina diária, segundo informações apreendidas nos discursos, a Escola da Ponte é protagonista de “um espaço de múltiplas interações, cooperação e partilha” (Ramlow, 2017, p. 86), onde todos os intervenientes têm papel importante, em que pais e Encarregados de Educação impulsionam o sucesso do trabalho educativo.

Para que isso aconteça, de facto, “*desde o primeiro dia, os pais são sempre convidados a participar em todas as atividades que a escola faz e nos seus órgãos, desde a Associação de pais ao Conselho Direção*” (PE05-E9.13). Isso coaduna o exposto na Categoria A anteriormente analisada, bem como nas diferentes maneiras como os pais se envolvem nas abordagens de ensino e aprendizagem no modelo curricular proposto pela Escola da Ponte, já

analisados na Categoria B.

Por outro lado, a resolução de necessidades imediatas na escola, acontece diariamente em conexão natural com as famílias. *“Informalmente os encontros são quase semanais, seja por telefone, seja um contato no corredor da escola, seja uma chamada telefônica, seja pelo plano de quinzena[...] Ou seja, esse fluxo de informação é uma constante”* (T03-E3.15), dentro da Escola da Ponte.

Ao continuar a descrição dos dados dos discursos acerca da participação das famílias nas abordagens de gestão e administração constantes da Categoria C, percebe-se uma gama de informações que desenham o retrato indicado nas narrativas orais, com as quais é possível entender as características da gestão e do trabalho desenvolvido na escola.

No Quadro 17, a seguir, como é possível observar na Subcategoria C2, a participação dos Pais e Encarregados de Educação representa a dinâmica da gestão institucional, bem peculiar à empiria deste campo. Entre outros aspectos da descrição geral dos dados, esta súmula representativa expõe a construção social acumulada nas diferentes experiências e trocas simbólicas entre os agentes educativos antes e depois da assinatura do Contrato de Autonomia.

Neste quadro, além do dispositivo que trata do Contrato de Autonomia, outros fatores importantes se destacam como diferencial dos subitens aqui referenciados. Os indicadores codificados neste Quadro trazem também referências da supervisão administrativa em relação à logística dos recursos financeiros, humanos e espaço físico da Escola de São Tomé de Negrelos.

Quadro 17

Categoria C – Participação das famílias na gestão e administração

Subcategorias		Código dos Indicadores (cf. Apêndice A)						UR	UE	UR/UE	
C2 Características da Participação	C2.1 Proximidade	E1.56 E1.69 E1.71 E1.74 E1.144 E1.145 E2.1 E2.25 E2.26 E2.30 E2.128 E3.16 E3.41 E3.101 E3.109 E3.110 E3.111 E3.119 E3.123 E4.20 E4.22 E5.72 E6.12 E6.13 E7.40 E9.29 E12.80 E13.20 E14.9 E14.51						30	11	2,7	
	C2.2 Contrato de Autonomia	C2.2.1 Depois do Contrato de Autonomia	E1.79 E1.80 E1.82 E1.83 E1.86 E3.58 E3.63 E5.2 E5.7 E8.57 E9.76 E9.78 E10.118 E11.14 E12.53 E14.107 E14.108 E14.110				18	09	02		
		C2.2.2 Antes do Contrato de Autonomia	E1.81 E1.85 E1.87 E9.41				04	02	02		
	C2.3 Independência e autonomia	E1.146 E10.113 E10.124 E11.25 E11.26 E11.27 E12.21 E14.23						08	05	1,6	
	C2.4 Importância	C2.4.1 Recursos humanos e espaço físico	E1.105 E1.106 E1.107 E1.112 E1.113 E1.114 E1.115 E1.116 E1.117 E1.118 E2.74 E2.75 E2.78 E2.81 E2.83 E2.85 E3.58 E3.63 E3.76 E3.83 E3.86 E5.52 E6.29 E7.13 E7.15 E8.50 E9.81 E9.86 E9.89 E10.11 E10.18 E10.83 E10.84 E10.85 E10.86 E10.88 E10.89 E10.90 E10.91 E12.57 E12.58 E12.59 E13.70 E13.73 E13.74 E13.76 E13.77 E14.3 E14.49 E14.111 E14.113 E14.114						52	12	4,3
			C2.4.2 Representatividade e cooperação	E1.53 E1.60 E2.38 E2.84 E2.86 E2.142 E3.17 E3.49 E3.50 E3.100 E4.6 E4.8 E4.44 E5.21 E5.22 E5.48 E5.54 E6.23 E6.28 E7.11 E7.27 E8.49 E8.75 E9.6 E9.7 E9.32 E9.71 E9.73 E9.74 E9.75 E9.77 E10.114 E11.33 E13.42 E13.43 E14.46 E14.53						37	13
C2.4.3 Responsabilidade coletiva	E1.29 E1.30 E1.55 E1.57 E2.18 E2.44 E2.51 E2.55 E2.72 E2.73 E2.82 E2.95 E3.12 E3.13 E3.34 E3.51 E3.125 E4.15 E4.32 E5.46 E7.12 E8.96 E9.1 E10.125 E11.28 E12.13 E12.14 E12.15 E12.31 E12.32 E13.11						31	12	2,5		
TOTAL							180	64	17,9		

Legenda: **UR**-unidades de registo; **UE**-unidades de enumeração; **UR/UE** - quociente entre a totalidade das unidades de registo e as unidades de enumeração da subcategoria. *Nota.* Elaborado pela pesquisadora

Considerando que “a educação constitui uma das componentes fundamentais do processo de socialização de qualquer indivíduo, tendo em vista a integração plena no seu ambiente” (Picanço, 2012, p. 14), as características reproduzidas pelos colaboradores, delineadas no Quadro 5, apontam para uma relação de proximidade e coordenação participativa na organização do plano curricular e administrativo na unidade escolar da Ponte.

Os registos indicam que, no geral, há uma cumplicidade entre os parceiros. Já dizia Picanço (2012), “a escola não deveria viver sem a família nem a família deveria viver sem a escola” (p. 14). E, de acordo com os dados dos discursos, a Escola da Ponte, por meio do

Projeto Fazer a Ponte, busca corresponder com os princípios fundamentais alusivos a esta teoria em sua prática diária. As descrições codificadas no Quadro abaixo especificam detalhes da história oral expostas pelos colaboradores.

A Escola da Ponte trabalha com uma gestão participativa, o que foi endossado pelos dados apresentados. Há uma conexão, uma relação de proximidade constante e consistente. Como eles costumam dizer: *“somos uma escola que é quase uma família, em que todos nós nos conhecemos”* (OE04-E2.25). Ou *“conheço pais que não são só os pais dos meus tutorados, há uma relação de proximidade que faz com que a própria escola, a comunidade da escola, tenha esse laço com os familiares”* (OE04-E2.30).

Isso faz com que o vínculo entre as famílias e a Escola da Ponte se caracterize como muito forte. Estas relações são intimamente simples, corriqueiras, predominantemente informal e particularmente leve. Por outro lado, há também a participação formal, quando *“a própria Associação de Pais se organiza de forma em que alguns membros desses grupos procurem estar mais próximos e, de forma a dar uma resposta mais concreta às necessidades que vão surgindo”* (OE04-E3.41), no decorrer do processo de educação e escolarização das crianças, no sentido de atender os objetivos do Projeto educativo vigente.

Há necessidade de intercâmbio nas alianças objetivas de gestão escolar para que, ao se construir esta relação de proximidade, escola e família possam *“estabelecer compromissos e acordos mínimos em que o educando/filho tenha uma educação com qualidade”* (Picanço, 2012), compartilhada entre os agentes responsáveis pela formação do sujeito aprendiz.

Alicerçados nessa premissa de construção coletiva, *“existe essa ligação da gestão. Se quiseres, da aprendizagem diante de algumas pessoas que o acompanham, do aluno e, também, dos pais, porque as coisas não estão fechadas sobre o aluno nem sobre o professor, nem sobre os pais. É um sistema complexo, dinâmico e aberto”* (PP02-E7.40). Um processo dinâmico do fazer dialógico e conexões de interesses comuns, que visa construir juntos, desconstruir e

reconstruir pontes de cidadania e aprendizagens.

Com a assinatura do Contrato de Autonomia veio o reconhecimento oficial. A celebração deste contrato, em fevereiro do ano de 2005, fez com que se “respeitasse, acolhesse e até aprofundasse a autonomia”, da Escola, dos profissionais em educação, dos alunos, dos pais e Encarregados de Educação, bem como de toda a comunidade escolar. As disposições contidas neste dispositivo legal estabeleceram, oficialmente, regras de ajustamento de condutas relativas ao trabalho desenvolvido na escola já há algum tempo. Ou seja, o Contrato de Autonomia, em sua essência, regulamenta condutas, atitudes e ações dos agentes educativos no âmbito do Projeto Fazer a Ponte. O que houve foi uma regulamentação *“em termos mais institucionais, em termos mais de legalidade, digamos assim, de normativas”* (PP02-E1.82), em “que regula as atividades de enriquecimento curricular (Portugal, 2005, p. 3).

Apesar de confirmar e confiar algumas liberdades de ação à gestão da escola, *“muitas coisas continuam, ali um bocado no limite... porque as plataformas do Ministério estão feitas para as escolas todas, e depois ao chegar ali, as coisas não batem certo”* (PP02-E1.83), com os princípios e missão do Projeto Educativo da Ponte. É importante saber que *“a participação dos pais já acontecia antes disso. Não foi uma coisa impulsionada pelo Contrato de Autonomia”* (PP02-E1.85).

Com *“a assinatura do Contrato de Autonomia, a partir desse momento, é que ficou legislado. Ficou legitimada a presença e atividade dos pais nos próprios órgãos da Escola”* (OE04-E5.2), a partir do *“contrato de Autonomia criou-se o órgão do Conselho de Direção, mas a parte para trás já era muito comum”* (PP02-E1.86), a exemplo da participação dos pais na organização das agendas e atribuições da rotina escolar. Portanto, há que se considerar que antes da assinatura do Contrato de Autonomia *“já se falava com os pais. Já não se tomava decisões de um lado para outro, quer dizer, já se tinha cuidado com essas coisas. Prontos, formalizou as coisas”* (PP02-E1.87).

O Contrato de Autonomia apenas veio legitimar o discurso representativo implícito nos pilares democráticos e solidários de formação para a cidadania existente na Escola da Ponte. Dessa forma, os educandos são estimulados a construírem seu próprio saber em recíproca parceria com outros agentes que coadunam com os mesmos ideais.

Na Escola da Ponte, os alunos aprendem e apreendem conhecimentos, socializam as experiências adquiridas com todos e entre todos. Pois tratar-se “de uma escola que valoriza o ‘olhar do outro’. É justamente através desse olhar que o saber se motiva e é construído pelas mentes inquietas que lá trabalham” (Silva, 2009, p. 80). Assim, a Escola vai solidificando seu sustentáculo inovador, onde a ousadia impulsionou autonomia e independência.

O que se alerta nesse construto de inovação, independência e autonomia é que os alunos *“todos os dias ao chegar da escola, a mãe sempre escolhe o que eles fazer nos trabalhinhos, ou seja, eles criam uma autonomia na Escola da Ponte, mas a ponte em casa é de maneira tradicional não dá jeito”* (PE05-E11.26). Autonomia e independência se constroem, desconstroem e reconstroem. São pilares fundamentais na formação educacional cultural e desenvolvimento da identidade social dos indivíduos.

Ainda em relação à Subcategoria C2, os discursos apontam que os recursos financeiros, humanos e espaço físico são fatores administrativos que requer participação significativa das famílias. Em geral, o grupo gestor trabalha em um movimento dialógico para promover condições de participação democrática de inserção às famílias no processo administrativo neste contexto da Educação Básica.

Para tanto, faz-se necessário que “a escola tenha a responsabilidade de incentivar e criar oportunidades para que a família se sinta confortável para ter uma participação efetiva na vida escolar do aluno” (Almeida, 2014, p. 18). Ao incentivar a participação das famílias, a escola faculta *“uma gestão que, eu diria, não é tanto de recursos humanos no sentido da escolha do professor, mas é de irem dando feedback. Sim. E isso também alteram o nosso comportamento”*

(PP02-E1.106), de coletividade e democraticidade.

A participação dos pais e Encarregados de Educação é fundamental na gestão e administração dos recursos financeiros, e esta acontece por intermédio dos órgãos oficiais da Escola. Basicamente, através da Associação de Pais, Conselho de Direção e Conselho de Pais e Encarregados de Educação, mas, informalmente, também ocorre interferência das famílias em questões mais imediatas. No entanto, das agremiações oficiais, *“o Conselho de Direção, formalmente, tem competência para aprovar o orçamento da escola e de analisar as contas da escola”* (PP02-E1.113).

Todas as escolas da Rede Nacional de Portugal recebem um valor para suprir as necessidades pecuniárias das instituições educativas. Porém, os valores monetários estabelecidos por força de Lei, não são suficientes para cobrir as despesas das escolas. Por vezes, nem mesmo as despesas básicas. No âmbito das lacunas orçamentárias, em muitas unidades educativas, os pais e Encarregados de Educação dão suporte administrativo para angariar fundos complementares.

Tal realidade foi constatada no relato da coordenação dos Encarregados de Educação, pois, *“o orçamento que vem do Ministério já está mais ou menos decidido à partida... quer dizer, não há grandes hipóteses de grande mexida”* (PP02-E1.114), para fins secundários. *“Na nossa escola e na imensa maioria das escolas, felizmente, existem Associações de Pais para complementar o que o Ministério envia, porque é muito pouco. Isso é sempre conversado”* (PP02-E1.116), com todos os intervenientes e com os alunos representantes nas Assembleias da escola.

A cooperação e a responsabilidade coletiva são constantes no interior da Escola da Ponte. Fazem parte da estrutura que medeia o *habitus* das atividades compartilhadas no saber fazer a ponte entre as famílias e a Escola de São Tomé de Negrelos. Essa atitude coletiva faz parte de um “conjunto de disposições que leva o indivíduo a agir de uma certa maneira, em

uma determinada situação” (Mattos & Fernandes, 2019, p. 126), na rotina da Escola da Ponte. São pressupostos estruturantes do projeto, ao defender que a educação se dá com a socialização do *habitus* cultural de diferentes sujeitos no aprender, desaprender e reaprender coletivo.

Em termos de práxis do Projeto educativo, *“hoje há um núcleo forte da escola. É um núcleo colaboração que angaria dinheiro, que participa, que expõe projetos, que está lá dentro de uma forma respeitosa, mas participativa e questionadora”* (PE05-E10.11). Ou seja, família e escola juntam esforços para que um caixa paralelo fomenta o montante fornecido pelo Ministério da Educação. Isso ocorre *“através, quer de apoio financeiro, quer de organização de eventos e festas em momentos excepcionais na escola. Os pais participam através disso”* (PE05-E14.3), basicamente.

Com os recursos angariados e geridos pela Associação e Conselhos, *“existe envolvimento, sim, na gestão de pessoal. Vamos supor. Tem a contratação de uma pessoa que fica com os pequenos mais tarde porque os pais não conseguem. Esse profissional é pago pela Associação de Pais”* (PE05-E12.58), com o orçamento levantado através da organização de eventos e outras fontes correlatas.

Considerando a participação e a organização das famílias no processo conjunto de gestão administrativa *“em termos financeiros, acho que as coisas são bastante transparentes”* (PE05-E14.49), dentro da Escola.

No decorrer dos anos, a escola tem primado por comunicar e informar seus parceiros acerca do diferencial que movimenta a essência subjetiva do saber fazer e apreender conhecimentos construindo pontes. Nesta lógica de participação e integração social, muitos *“outros contributos da relação da família, eu julgo que, essas questões foram tão abrangentes que acabaram por incluir tudo nesse papel importante da família no nosso projeto educativo”* (OE04-E2.142). Dessa forma, *“percebe-se a importância que nós consideramos que os pais têm ... em toda a escola”* (PP02-E4.44).

A construção dialógica organizacional traz arranjos significativos que evidenciam as ações de um colegiado ativo. Na esfera da organização administrativa formal, há, entre os vários elementos que integram os órgãos oficiais, o representante de Núcleo. Esses núcleos correspondem a ciclos caracterizados como: Iniciação, Consolidação e Aprofundamento.

Em termos de organização e participação, *“o representante de cada núcleo que articula com os pais desse núcleo mais proximamente. Eles são um elo entre as famílias e os órgãos de Estado”* (OE04-E5.21), na articulação, discussões e reflexões fomentada por interesses formativos comuns. Estas articulações e reflexões implicaram em discussões deliberativas, conforme afirmou (OE04-E5.48): *“os pais por estarem sempre tão presentes na escola, e agora vou só falar dos que são representantes dos núcleos e que fazem parte dos órgãos, acabam por estar sempre implicados nas decisões que são tomadas”*.

É fundamental reafirmar que a participação dos pais acontece por meio das estruturas e de organismos oficiais. Mas, nomeadamente, *“é através do Conselho de Direção que nós temos essa participação na parte da gestão e administração, não tanto administração, mas de gestão escolar”* (PE05-E8.49).

Por outro lado, vale ressaltar que dentre as funções engendradas às representações dos pais e Encarregados de Educação, *“o presidente do Conselho de Direção está sempre acima da gestão no caso de ter que resolver algum assunto, um pedido ou alguma situação mais delicada junto ao Ministério da Educação”* (PE05-E9.75). Esse presidente é, necessariamente, um pai ou Encarregado de Educação.

Nos parâmetros gerais do que é o papel das instituições de ensino, a escola tem a responsabilidade de trazer para dentro do seu convívio as diferentes vivências que as crianças trazem no âmbito familiar, buscando ensinar os seus alunos a partir daquilo que as crianças vivenciam fora do contexto escolar (Almeida, 2014, p. 19).

Nesta concepção, o Professor José Pacheco convidou a comunidade para juntos, reconstruir a ponte da escola de Vilas da Aves. Sabe-se que em ambos os ambientes, família e escola são bases indissociáveis na educação e formação social das crianças, no âmbito da Educação Básica. E *“Nós temos esse conhecimento. Porque a relação que estabelecemos com a gestão é uma relação de confiança e de cooperação”* (PE05-E9.71), partindo do pressuposto de que as relações estabelecidas entre estas duas instituições se completam pela lógica das posições que ocupam e pelas ações que realizam em conjunto.

Outro ponto relevante que merece atenção analítica dos dados é a questão da responsabilidade coletiva. Os indicadores apresentam o reflexo do trabalho de gestão e administração democrática no interior da escola. Para tanto, *“os pais estão sempre a ouvir quais são as necessidades, os problemas, as interrogações dos seus filhos, dos alunos e tentam levar isso para a Associação de Pais para tentar cooperar da melhor forma possível na resolução desse mesmo problema”* (OE04-E2.95).

Os pais estão sempre envolvidos no trabalho administrativo-pedagógico do Projeto e na ressignificação das ações relacionados ao plano curricular da Escola. Nesse movimento dialógico e dialético, *“os pais vão partilhando, vão trocando as empolgações, angústias, partilhando, entre si, em todo esse processo”* (OE04-E2.55), de ensinar, aprender e apreender habitus culturais. *“Nós, na escola da Ponte, temos uma postura um bocadinho diferente. Tentamos resolver os problemas, ou seja, tentamos que as soluções sejam encontradas em conjunto”* (T03-E3.12), com todos os intervenientes da ação administrativo-pedagógica.

Nas palavras de uma das entrevistadas, *“Estar como presidente da Associação de Pais ou como presidente do Conselho de Direção estamos a defender um coletivo e não a defender nada particular. E isso exige da personalidade da pessoa, alguma sensatez e, muita responsabilidade”* (PE05-E9.1), em causa coletiva. Ratificando, o modelo curricular da Ponte tem como pilares a democraticidade, a responsabilidade e a autonomia. Esse tripé demanda

sintonia e harmonia entre todos e com todos os responsáveis pelo trabalho, realizado ou planejado. Assim, “nas atividades coletivas muitas vezes são solicitadas as suas participações para conseguir contributos que nós consideramos importantes” (PP02-E4.15). É um trabalho que deve acontecer com a frequência que requer as necessidades de educação e escolarização dos educandos.

O Quadro 18 retrata a história oral relatada pelos agentes sociais colaboradores desta investigação. Como se observa nos dados apresentados na Categoria C e suas subcategorias, as práticas da proposta de gestão democrática da Escola da Ponte incluem fatores referentes à participação oficial dos pais, mencionadas pelos interlocutores colaboradores. Consoante à premissa referente à subcategoria C3, vejamos as seguintes análises:

Quadro 18

Categoria C – Participação das famílias na gestão e administração da Escola da Ponte

Subcategorias	Código dos Indicadores (cf. Apêndice A)	UR	UE	UR/UE
C3 Qualidade da Participação	C3.1 Informação e comunicação E1.23 E1.37 E1.39 E1.54 E1.111 E1.128 E2.115 E3.10 E3.46 E3.105 E6.20 E6.27 E8.63 E8.64 E8.65 E8.66 E9.38 E10.19 E10.28 E11.5 E11.7 E11.8 E11.29 E12.12 E12.16 E12.17 E12.73 E12.74 E12.75 E12.76 E12.77 E12.78 E12.101 E13.38 E13.41 E14.14 E14.19	37	11	3,3
	C3.2 Competências, parcerias e cooperação E1.51 E1.87 E1.110 E2.7 E2.12 E2.19 E2.37 E3.18 E3.53 E3.93 E3.99 E4.2 E4.13 E4.68 E8.8 E8.13 E8.14 E8.21 E9.3 E9.20 E9.28 E9.54 E9.83 E9.85 E9.87 E9.88 E10.30 E10.95 E10.100 E10.103 E10.106 E11.30 E12.20 E12.39 E12.56 E12.60 E14.18	37	07	5,2
	C3.3 Relação com a comunidade E1.38 E1.68 E2.32 E2.50 E2.141 E3.11 E3.20 E3.66 E4.23 E5.68 E6.38 E7.19 E7.20 E7.21 E7.22 E7.32 E8.12 E8.16 E8.62 E9.37 E9.40 E9.119 E9.120 E10.112 E12.63 E12.64 E12.67 E12.68 E13.93 E13.96 E13.103 E13.132 E14.16 E14.56	34	11	03
TOTAL		108	29	11,5

Legenda: **UR**-unidades de registo; **UE**-unidades de enumeração; **UR/UE** - quociente entre a totalidade das unidades de registo e as unidades de enumeração da subcategoria. *Nota.* Elaborado pela pesquisadora.

As narrativas evidenciam que “o trabalho realizado junto à comunidade escolar se faz necessário, pois, visa ampliar a reciprocidade das ações, opiniões e sugestões na tentativa de encontrar meios que corroborem e tornem menores as dificuldades encontradas” (Carvalho, 2015, p. 101) nas disposições objetivas da relação entre as família e Escola.

Os indicadores possibilitam conhecer a proatividade das famílias no campo social

escolar da Ponte. O que viabiliza a compreensão da força motriz dos intervenientes inseridos no arcabouço administrativo da prática educativa da Escola.

A política administrativa da escola permeia as diferentes e, por vezes, divergentes formas de comunicar e informar a comunidade sobre questões relevantes. São muitas as possibilidades de feedback. Seja *“através das plataformas, seja Slack, ou Facebook, o e-mail, Associação de Pais, ou e-mail da gestão. Assim nós conseguimos articular as nossas comunicações”* (PE05-E11.8), para que todos estejam cientes e inteirados dos assuntos que envolvem a vida dos educandos.

“Há questões que implicam na vida dos pais e é preciso conversar para ver qual é a situação” (PP02-E1.54) e tentar resolver. As famílias ativas na escola estão sempre prontas. Comunicam. Trocam informações e experiências. Se comunicam. Há diálogos frequentes. Há interação de ambos os lados. *“Essa abertura que existe de os pais falarem, de os alunos falarem, também ajuda muito a que se mantenha a escola. No fundo, é uma máquina que está em movimento e que vai tendo diferentes peças”* (PP02-E1.128) a serem montadas.

Informação e comunicação é um processo linear, contínuo e simultâneo. Precisam andar lado a lado. E a Escola da Ponte tenta construir essa ponte dialógica de forma a atender os princípios fundadores do Projeto Educativo. É uma dialética pensada e planeada coletivamente: *“se os pais não perguntam, se nós não explicamos aos pais, se os pais não falam sobre coisas que não concordam ou sobre coisas que acham que poderiam ser melhor, muita coisa fica pelo meio, porque uma coisa é estar a falar do que se passa na escola, outra coisa é estar lá todos os dias e trabalhar”* (PP02-E1.37), e, *“o feedback deles é importante para nós irmos compreendendo e ajustando o que for possível”* (PP02-E1.111) ser ajustado.

Segundo os interlocutores, não há limites para que a comunicação aconteça. A troca de informações é uma constante sempre que necessário. A frequência da comunicação ultrapassa fronteiras da formalidade para atingir ambientes mais inusitados e descontraídos que vai, *“da*

porta da escola vai parar na padaria, tem um café e se tornam reuniões e dali saem decisões. E hoje são por aplicativos de reunião virtual” (PE05-E12.17). Todo esse malabarismo visa atender a demandas dos tempos pandêmicos.

São vários os caminhos percorridos para socializar informações na Escola da Ponte. Estes caminhos vão desde um simples bate-papo informal, a uma conversa com o tutor e/ou até a um comunicado oficial no conglomerado gestor.

Essa forma eclética de informação e comunicação *“privilegia-se por um lado, o contacto naquilo que são assuntos específicos de um aluno, que percorra o que vamos chamar de hierarquia, mas também o percurso normal que é o tutor primeiro, e depois o responsável de núcleo” (PE05-E13.41).* Sempre com o objetivo de respeitar a abordagem temática convenientemente oportuna.

Nessa transação de parcerias e cooperação, *“nós compreendemos a decisão dos pais e os pais compreendem a nossa situação” (PP02-E1.51).* Neste construto de competências, parcerias e cooperação no que se refere à qualidade da participação, organização, planeamento e concretização do trabalho de gestão e administração *“as práticas de envolvimento parental compreendem não só a comunicação e o trabalho voluntário na escola, mas também o apoio educativo em casa, a participação em grupos de consulta e a participação na tomada de decisões” (Marques, 2001, p. 12, como citado por Picanço, 2012, p. 40).*

Os indicadores do Quadro 18 confirmam esta concepção ao afirmar que na Ponte *“há um trabalho de partilha, de tomada de decisões com os pais. Não está só o presidente do Conselho de Direção, também estão outros pais” (OE04-E2.12),* pois, *“a escola pautou sempre pela diferença. E nesse sentido os pais também foram sempre muito ativos e muito presentes na vida da escola” (PP02-E4.2).*

A construção social de parceria e cooperação circundam o envolvimento da comunidade nas propostas educativas da unidade de ensino junto às famílias dos alunos. É possível perceber

nos discursos, que a relação de acolhimento e proximidade é um diferencial factual em meio a outros projetos da Rede Nacional. Faz parte de uma realidade que *“as famílias que entram para o Projeto daquela Escola já têm noção prévia de que a escola, ou seja, de que a escola promove esse tipo de relação entre as famílias e a própria escola”* (P01-E6.38), na qual se insere social e culturalmente toda a comunidade.

A dinâmica de gestão participativa nos pilares de democracia e autonomia, socializada entre os pares, denota uma sólida relação diante das diversidades e adversidades existentes. Cheia de altos e baixos ao longo dos tempos, *“a Escola da Ponte teve muitos problemas no passado com a comunidade, ela teve muitos problemas”* (PE05-E12.63), porém, neste percurso, as trocas, comunicação e parcerias trouxeram novas possibilidades que reverteram situações conflitantes em discussões equilibradas com o domínio local social legítimo.

Considerando a proposta de envolvimento significativo da população local, os interlocutores destacam que *“temos feito um percurso muito positivo de inclusão da comunidade, até porque há determinados projetos que envolvem a comunidade e a própria Câmara Municipal de Santo Tirso”* (OE04-E2.141).

No entanto, apesar de haver um alinhamento nas condutas de gestão e administração da escola, por vezes, há *“uma lacuna que nós sentimos. Os pais. O que a gestão sente é porque depois nós às vezes queremos fazer algumas atividades que envolvam mesmo a comunidade local onde a escola está implementada e não conseguimos, porque temos pouca gente por lá”* (PE05-E9.20).

Assim, entre os pontos e contrapontos que entropõem as características da participação das famílias na organização da escola, os dados retratam a existência de situações que contradizem o discurso predominante dos colaboradores no que diz respeito à gestão e administração na concretização do fazer escolar.

Ao considerar as premissas da gestão dialógica no construir a ponte, *“por mais que eu tente explicar, não é a mesma coisa como se estivesse todos os dias vendo como é a relação com os pais”* (PP02-E1.38), a escola e demais agentes sociais envolvidos na concretização do projeto educativo. *“Nós estamos em São Tomé de Negrelos há menos tempo do que estivemos em Vila da Aves. Estamos, aos poucos, nos envolvendo com a comunidade. Estamos a conhecer a comunidade local”* (PP02-E7.21). É um processo dinâmico e dialético.

A qualidade da participação, referente à gestão e administração dos projetos da Escola, atrelada a questões de informação, comunicação, competência, parcerias, cooperação, em sua relação com a comunidade, está intimamente ligada à operacionalização das práticas do dia a dia escolar. São diferentes formas de execução dos projetos, segundo as narrativas dos dados implícitos nos indicadores codificados.

As menções expostas dão conta de que as inquietações revelam a necessidade da promoção de conhecimentos, bem como de formação da identidade crítica e autônoma dos estudantes. Isso remete à *“importância da parceria entre a família e a escola, para que ocorra de fato uma educação de qualidade, onde ambos têm seus papéis bem definidos”* (Lima, L. A., 2016, p. 5), na concretização do processo educativo.

O Quadro 19, a seguir, traz informações relacionadas à operacionalização da participação das famílias no construto da Gestão e Administração na organização do modelo curricular da Escola da Ponte.

Vejamos o desenho empírico exposto no Quadro 19 a seguir:

Quadro 19

Categoria C – Participação das famílias na gestão e administração da Escola da Ponte

Subcategorias	Código dos Indicadores (cf. Apêndice A)	UR	UE	UR/UE
C4 Operacionalização da Participação na Gestão e Administração	C4.1 Projetos pedagógicos e logística E1.40 E1.108 E3.42 E4.5 E4.25 E4.26 E4.31 E4.45 E5.50 E5.51 E5.56 E5.70 E5.71 E6.18 E6.25 E6.26 E7.10 E7.45 E8.7 E8.10 E8.23 E8.36 E8.51 E8.52 E8.53 E8.76 E9.52 E10.46 E10.57 E10.76 E12.33 E12.34 E12.61 E12.62 E13.22 E13.58 E13.132 E14.17	37	12	03
	C4.2 Acolhimento e partilha E1.65 E1.66 E1.67 E2.52 E3.48 E3.107 E3.108 E3.122 E6.6 E8.24 E8.25 E9.33 E9.34 E9.35 E9.129 E10.45 E12.37 E12.130 E13.25 E13.64	20	09	2,2
	C4.3 Processos de avaliação E1.130 E3.115 E3.116 E8.39 E8.45 E8.46 E8.54 E9.134 E9.135 E9.136 E9.139 E10.43 E12.11 E12.35 E13.68 E13.109 E13.114 E13.122 E14.54	19	08	2,3
	C4.4 Liderança, Autoridade e Domínio E1.15 E1.16 E1.18 E1.36 E1.46 E1.50 E1.52 E2.40 E3.54 E3.56 E3.126 E4.65 E5.49 E9.44 E10.16 E10.44 E12.36 E13.37	18	09	02
TOTAL		98	34	9,5

Legenda: UR-unidades de registo; UE-unidades de enumeração; UR/UE - quociente entre a totalidade das unidades de registo e as unidades de enumeração da subcategoria. *Nota.* Elaborado pela pesquisadora.

Os trabalhos desenvolvidos na Ponte partem da elaboração de projetos pedagógicos e organização logística a partir da participação direta ou indireta dos Pais e Encarregados de Educação, além do apoio lógico e simbólico dos estudantes. Sendo assim, “*os próprios pais, organizados na Associação de Pais, dividem-se por esses diferentes projetos, por diferentes responsabilidades para ver ali alguns elementos de referência com quem os professores e os alunos já sabem que podem contar quando é preciso*” (T03-E3.42).

Em sua organização curricular, a Escola da Ponte trabalha com parcerias. Valendo-se das dimensões formal ou informal, a instituição, de forma bem peculiar, busca partilhar suas experiências para atender as necessidades educativas dos alunos debatendo os assuntos dentro e fora da Escola.

As discussões deliberativas ocorrem nas intervenções dos Conselhos e Associações. As mediações e decisões coletivas predominam “*nas reuniões. Há também está partilha de por onde devemos ir, por onde devemos trabalhar. E aqui, obviamente, fazem parte tanto os aspectos curriculares, como não-curriculares*” (PE05-E13.22).

As práticas organizacionais, em termo de gestão, ocorrem por meio dos órgãos da

escola. Os membros representantes dos pais e Encarregados de Educação que compõem a Associação, Conselhos e Núcleos medeiam as disposições “*da parte pedagógica, curricular e mesmo administrativa. É sempre negociada e muito trabalhada dentro do Conselho do Projeto*” (PP02-E4.45). Nas questões pedagógicas, as famílias são envolvidas indiretamente.

Nesse trabalho coletivo de socialização e contributos, “*os pais entram na escola e até podem assistir a uma aula, se quiserem - não podem participar, mas podem ficar a assistir aos tempos letivos*” (PE05-E14.17). Em geral, “*os objetivos dos planos vão sendo validados, avaliados e não vão passando de semana para semana. Se passam de semana para semana, há algum problema, e exige de termos de procurar junto ao tutor, e perceber o porquê*” (PE05-E13.58), de possíveis falhas e incompletude das ações. Neste casos, de acordo com os dados, as famílias estão sempre atentas ao ensino, a aprendizagem e a formação dos estudantes.

Nos fragmentos *acolhimento* e *partilha*, os destaques dão conta de que “*os pais que chegam à escola, logo a início... mostra-se a escola aos pais, como a escola funciona, ter uma conversa com eles, ou o coordenador ou quando já sabe quem é o tutor. Há de haver uma conversa logo ali, ao início, nem que seja só para mostrar disponibilidade*” (PP02-E1.65). Mostra-se que a instituição está sempre pronta a atender e mediar essas famílias no exercício das funções que lhes cabe. “*Há essa troca. Esse acolhimento. Não só feito pelos orientadores educativos, mas pelos pais... por outros pais que já tiveram a experiência, já viveram todas aquelas angústias da novidade*” (OE04-E2.52). Ou seja, o acolhimento de pais que já participam do projeto da Ponte.

Em relação à experiência de acolher e partilhar saberes entre família e escola, “*há uma diferença simples na Ponte. É o fato de que qualquer pai pode entrar na escola em qualquer momento*” (T03-E3.107) do período letivo. Nota-se que “quando a família e a escola mantêm boas relações, as condições para um melhor aprendizado e desenvolvimento da criança podem ser maximizadas” (Leite & Tassoni, 2002, como citado por Hidelfonso, 2013, p. 2).

Considerando a ajuda mútua entre as duas instituições educativas, família e escola, adequação no processo educativo perante as necessidades de ambas, a Escola da Ponte proporciona aos estudantes conhecimentos de qualidade, formação intelectual, cultural e social na cidadania, com autonomia.

Fica claro que *“é difícil para um pai se envolver na gestão de ensino”* (PE05-E12.130), de aprendizagem e nos planejamentos pedagógico-curricular, mas indiretamente, eles estão presentes, ou seja, estão representados. Na operacionalização da participação e organização das atividades escolares, em termos de gestão administrativa, estruturam-se também os processos de avaliação de demandas correlatas à ação educativa.

Os processos de avaliação exigem compromisso de gestão e administração, onde pais, professores, alunos e todos os agentes educativos são seduzidos a imbricarem no mesmo enredo. O enredo de construir, desconstruir e reconstruir conhecimentos, apesar das dificuldades apresentadas.

Nesse processo, família e escola se juntam em uma construção coletiva *“sempre pensando sobre a própria prática. Sempre pensando sobre o que se está a fazer. Quer dizer, porque estamos a fazer e o que estamos a fazer”* (PP02-E1.130). Isso significa dizer que todos estão preocupados com o Fazer a Ponte.

Em relação à aprendizagem dos alunos, os dispositivos usados para concretização do ensino estão em constante análise e sujeitos à ressignificação da estrutura organizacional. No entanto, para que isso aconteça, gestores socializam as tarefas executadas em um processo de avaliação conjunta. E, *“nós fazemos essa avaliação. É a escola quem faz a avaliação e nós participamos como Encarregados de Educação”* (PE05-E9.134). Nas reuniões ordinárias, ou quando necessário, extraordinárias.

Há reuniões interativas para apreciação, ponderações, análise, autoanálise e observações significativas de ideias. Também acontece reuniões para ressignificação de

projetos no âmbito da operacionalização da participação das famílias na gestão da Escola. Há ainda reuniões com pautas muito específicas.

Nos casos dos processos de avaliação, as reflexões incidem sobre os pontos e contrapontos do currículo e da ação pedagógica. Com a presença de pais e Encarregados de Educação, *“nessa reunião é colocada uma pauta, discutidos os assuntos do mês, o que tem previsto para acontecer, o que aconteceu, como é feita a avaliação” (PE05-E12.11).*

Com liderança, autonomia e domínio dos assuntos abordados em pauta, os pais interagem com os educadores e ponderam na tomada de decisão. Os pais são peças fundamentais no divergir e convergir de ideias e ideais, mas *“há situações que não são muito fáceis de gerir” (PP02-E1.15)*, os conflitos possíveis da dinâmica social educativa entre família e escola.

O representante de pais no Conselho de Direção exerce uma função essencial no grupo. Como presidente e membro superior no órgão supremo da escola, esse pai/mãe intermedia e argumenta sobre os interesses educativos dos estudantes. *“Os pais que estão no Conselho de Direção, não está propriamente a pessoa lá. É lógico que a pessoa está lá e tenta conversar com os outros pais para perceber qual é sua opinião em relação às coisas. E, portanto, esse peso é bastante grande” (PP02-E1.52)* para o pai representante, uma vez que, apesar de sempre socializar as questões em coletivo com os outros pais, a decisão final é dele, é da família.

Desde a sua criação, *“a escola passou por diversos momentos mais complicados, desde a assinatura do Contratos de Autonomia, da mudança de instalações e, foram nesses momentos em que sentiu mais a importância deste órgão e desta representação dos pais como órgão máximo da escola” (T03-E3.54).*

Como descrito no segundo capítulo desta investigação, o movimento de reestruturação contínua é que caracteriza o grande diferencial na Escola da Ponte. Após a assinatura do Contrato de Autonomia, as coisas se formalizaram, mas, a segmentação da ação pedagógica,

da participação dos pais, da gestão coletiva democrática, de solidariedade e autonomia, na prática, são aspectos que continuam lineares, como descrito e planeado no Projeto original.

Considera-se que “*nos momentos cruciais foi fundamental o papel dos pais, enquanto Conselho de Pais*” (T03-E3.56), na tomada de decisão junto ao Ministério da Educação e outros órgãos do Estado. A contribuição das famílias na organização e concretização do currículo como adjunto administrativo faz a diferença no desenvolvimento da educação, ensino e aprendizagem do sujeito aprendiz. Para Hidelfonso (2013),

Além da capacidade de atender às demandas da criança, considerando sua etapa de desenvolvimento para inserção na escolarização formal, é tarefa da família criar um ambiente propício para a aprendizagem escolar, incluindo acompanhamento sistemático e orientações contínuas em relação aos hábitos de estudos e às tarefas escolares (p. 2).

Na Escola da Ponte, o acompanhamento e orientação dos pais complementam significativamente o construto social e cultural na formação para a cidadania das crianças, ressignificando *habitus* deontológicos com autonomia, e, possibilitando o comportamento do indivíduo enquanto agente em (trans)formação. “*Nas decisões mais sérias e mais graves, os pais são incansáveis*” (PP02-E4.65). Estão sempre dispostos a contribuir com a escola em busca dos bem-estar dos filhos/alunos. Para os entrevistados, “*não há uma fórmula mágica em que a escola está a resolver os problemas todos. É uma construção em comunidade e procurando as melhores soluções*” (T03-E3.126). Buscando estratégias que resultem em outras ações e condições de ajuda mútua estimulada e legitimada pela instituição escolar.

Categoria D – Participação das Famílias nas abordagens cultural e social da Escola da Ponte

Das categorias prescritas na construção analítica do discurso em estudo, a variante da

distinção cultural e social traz a essência da participação dos pais na organização de eventos, cooperação interna e externa a escola, responsabilidade e envolvimento cerimônias, celebrações e/ou convenções realizadas pela escola.

Os Quadros a seguir delineiam as unidades de registos e enumeração dos indicadores explicitados nas transcrições das entrevistas. Apresenta a Categoria D e pormenoriza as mensagens imbricadas nos códigos constantes das subcategorias trabalhadas. Os itens e subitens retratam a participação das famílias na abordagem cultural e social da Escola da Ponte, segundo a experiência e vivenciadas pelos interlocutores.

As quatro subcategorias trazem outras frações decodificadas das disposições factuais relativas à dimensão social e cultural da Escola da Ponte. As exposições corroboram para compreender as referências alusivas as mediações e interações inculcadas no cotidiano escolar, no que se refere às especificidades das dimensões Categoria D.

Ressalta-se, contudo, que os indicadores expostos nos próximos quatro quadros fazem um pequeno desenho a respeito da dimensão da participação as Famílias nas abordagens cultural e social da Escola da Ponte. Na Subcategoria D1, apresentada no quadro 19, a seguir, há menções que podem definir uma pequena parte do todo institucional da Ponte. Com somente dois indicadores, a dimensão da participação não formal exprime uma ideia do roteiro abstrato da organização das famílias junto à escola. No geral, o quadro 19 apresenta indicadores da análise dos dados acerca da participação das famílias na abordagem cultural e social. As observações recaem na participação dos pais e Encarregados de Educação junto à escola, que, como instituição social, integra o sistema de educação formal e encontra-se entrelaçada às raízes da instituição família.

As duas instituições compartilham, direta ou indiretamente, da construção social do *habitus* cultural e na formação da identidade das crianças. As unidades de registo e de enumeração simbolizam as representações descritas nas narrativas colhidas entre os

colaboradores. Segue o retrato analítico dos dados obtidos inculcados no Quadro 19:

Quadro 20

Categoria D – Participação das famílias na abordagem cultural e social da Escola da Ponte

Subcategorias	Código dos Indicadores (cf. Apêndice A)		UR	UE	UR/UE
D1. Dimensão da Participação	D1.1 – Não formal	E1.119 E2.31	02	02	02
	D1.2 – Formal	E1.127	01	01	01
TOTAL			03	03	03

Legenda: **UR**-unidades de registo; **UE**-unidades de enumeração; **UR/UE** - quociente entre a totalidade das unidades de registo e as unidades de enumeração da subcategoria. *Nota.* Elaborado pela pesquisadora.

De acordo com suas experiências e do ponto de vista da abordagem cultural, os entrevistados afirmam que *“ao nível de estruturas não formais, que agora não está a acontecer, mas houve uma fase em que a Associação de Pais tinha também um grupo de teatro” (OE04-E2.31)* que era constantemente convidado a participar nos eventos da escola e, também, apresentar nas comunidades circunvizinhas.

O fato é que a participação das famílias nos eventos de forma geral é muito bem-vinda. À vista disso, *“nós sempre que podemos, aproveitamos os pais” (PP02-E1.119)*, e eles se mostram muito dispostos a contribuir com o que podem. Em todos os eventos, os pais são convidados a participarem, ou como representantes dos órgãos da escola, como Encarregados de Educação, ou como simples membros das famílias dos alunos.

Para participar dos eventos, *“muitas vezes, nem é propriamente uma coisa que é dita de forma formal, muito explicada, e tal. Mas nota-se ali um desconforto e nós começamos logo a tentar descobrir o que se passa” (PP02-E1.127)*. Buscar-se saber algo que justifique as inquietações e incômodos possivelmente existentes.

A subcategoria D2 expõe detalhes das experiências vividas pelos colaboradores no interior da Escola da Ponte em relação as características da participação das famílias no âmbito da abordagem Cultural e Social pertinentes ao modelo curricular e a organização da comunidade escolar.

As análises dos dados codificados explicitam o exposto no Quadro 20 a seguir.

Quadro 21

Categoria D – Participação das famílias na abordagem cultural e social

Subcategorias	Código dos Indicadores (cf. Apêndice A)	UR	UE	UR/UE
D2. Características da Participação	D2.1. Organização e cooperação interna a escola E2.112 E2.113 E6.33 E6.34 E7.16 E7.17 E8.71 E8.74 E10.10 E10.98 E11.32 E13.83 E14.54 E14.70	14	08	1,7
	D2.2. Organização e cooperação exteriores a escola E1.125 E2.111 E2.138 E2.139 E3.68 E3.69 E9.95 E9.96 E12.87 E13.82 E14.69	11	07	1,5
TOTAL		25	15	3,2

Legenda: **UR**-unidades de registo; **UE**-unidades de enumeração; **UR/UE** - quociente entre a totalidade das unidades de registo e as unidades de enumeração da subcategoria. *Nota.* Elaborado pela pesquisadora.

Na participação em eventos organizados e realizados no interior da Escola, os pais têm um papel fundamental. Quer seja na dimensão formal, quer seja na dimensão não formal. *“Há aí um envolvimento na concretização dos projetos. Dependendo de como seja. As famílias participam. Há sempre esse laço de cooperação” (OE04-E2.113).* Uma cooperação recíproca entre família e escola que objetiva construir uma ampla ponte de saberes.

Com base nos depoimentos, é possível perceber que *“em todas as atividades há realmente a participação dos pais” (P01-E6.34).* Seja na planificação ou na organização de eventos de cunho cultural ou político-social.

Os pais, segundo os testemunhos, são muito engajados nas tarefas do dia a dia na Ponte. Em meio a essas reciprocidades de ações, *“há um número de pais que estão distribuídos pela escola, e que estão distribuídos para fazer workshops sobre este ou aquele determinado tema para os alunos. E há realmente uma partilha maior por parte dos pais” (P01-E6.33).*

As referências feitas pelos colaboradores, neste recorte analítico, dão conta de que as famílias podem fazer a diferença em presença e proatividade na sistematização das propostas e problemáticas. É uma ação coletiva. Partindo desse pressuposto, é importante saber que *“todo evento é organizado pelos professores e pelos alunos. Nós (pais) colaboramos com aquilo que eles nos pedirem, que disserem que precisam da nossa parte” (PE05-E8.71).* E, conforme os depoimentos, os pais estão sempre prontos a colaborar.

É um movimento dialético e dialógico de acontecimentos até a concretização dos eventos. Por exemplo: *“a escola coloca para os alunos, porque eles é que estão lá dentro. A gente não está. É colocado para os pais, e aí gente se une”* (PE05-E10.98). Todos estão sempre atentos e em prontidão para o apoio mútuo.

Na organização dos eventos externos à escola, os caminhos percorridos ou a percorrer são praticamente os mesmos. Há sempre convites para a escola participar em eventos externos. *“Há muitas iniciativas que são feitas na comunidade. Não só em São Tomé de Negrelos, mas também nós alargamos para outras comunidades”* (OE04-E2.139). Os depoimentos confirmam que a escola se faz presente e se envolve na maioria dos eventos para os quais é convidada.

Entre as diferentes responsabilidades, *“há festas que são organizadas mais pelos alunos com a escola. E há outras que são organizadas mais em conjunto com os pais e a escola”* (PE05-E14.69). Mas, o trabalho está sempre pautado na coletividade.

É sabido que a importância da participação dos pais na vida escolar dos filhos, via de regra, tem apresentado um papel importante no desempenho escolar. O diálogo entre a família e a escola, tende a colaborar para um equilíbrio no desempenho escolar dos estudantes (Picanço, 2012, p. 45).

A seguir um esboço analítico da subcategoria D3 que retrata a disponibilidade, partilha, contributos e envolvimento das famílias na organização e planeamento do modelo curricular no que se refere a qualidade da participação. Descortinando as relações entre família, escola e comunidade, os indicadores revelam:

Quadro 22

Categoria D – Participação das famílias na abordagem cultural e social da Escola da Ponte

Subcategorias	Código dos Indicadores (cf. Apêndice A)	UR	UE	UR/UE	
D3. Qualidade da Participação	D3.1. Disponibilidade, partilha e contributos	E4.71 E6.31 E6.32 E7.20 E9.100 E9.106 E10.96 E10.97 E11.35 E12.84 E12.86 E13.78 E13.87 E14.72 E14.83	15	09	1,6
	D3.2. Envolvimento	E1.126 E4.24 E4.70 E6.30 E8.73 E8.79 E8.80 E9.93 E9.97 E9.98 E9.99 E12.85 E12.90 E14.67	14	07	02
TOTAL		29	16	3,6	

Legenda: **UR**-unidades de registo; **UE**-unidades de enumeração; **UR/UE** - quociente entre a totalidade das unidades de registo e as unidades de enumeração da subcategoria. *Nota.* Elaborado pela pesquisadora.

Nos relatos obtidos, a qualidade da participação dos pais que ajudam nos eventos, “quase sempre são os mesmos. Por terem a mesma disponibilidade, pois nem todos os pais acabam por conseguirem participar” (PP02-E4.71). A essa disponibilidade fica subentendido, nos relatos, que muitos pais não participam por uma diversidade de motivos. Uns por não disporem de tempo, outros por falta de oportunidade e, ainda, outros para não assumirem compromisso no processo educativo do filho.

Os diálogos enfatizam que, na grande maioria dos eventos, “não são raras as situações em que os pais contribuem, participam, estão presentes. Eles ajudam a desenvolver essas atividades, seja na escola ou fora dela” (P01-E6.31). As solenidades sociais e culturais, normalmente, são propostas a partir do calendário da escola, com temáticas sugeridas, socializadas e decididas pelos alunos, mas “há também muitas propostas de pais e mães para realização dos eventos” (PE05-E10.96).

Os discursos revelam que as contribuições variam de acordo com as necessidades. Sejam subjetivas ou objetivas. Abstratas ou concretas. Material ou imaterial. Alguns interlocutores explicitam casos de apoio financeiro como exemplo da sensibilidade e proatividade dos pais em atender às demandas sociais da escola.

Muitos eventos culturais carecem de recursos financeiros individuais e coletivos para serem realizados. Diante da aprovação destas ações, os pais se reúnem e organizam para fazer acontecer os projetos da escola.

Em meio à diversidade de propostas sociais e culturais, *“alguns passeios que são feitos com contributo para algumas famílias que possam estar sinalizadas como tendo algum tipo de carência”* (PE05-E13.78). Há aí uma inclusão social em conformidade com um dos princípios fundadores do Projeto Fazer a Ponte. A solidariedade.

Nesse processo de inclusão social e cultural, a partilha contribui para que todos se envolvam no planeamento, sistematização e concretização das festividades. Na culminância de qualquer celebração, *“vão os alunos, mas vão também os pais a acompanhar. Costuma haver sempre essa interação nos eventos”*, (PE05-E14.72), por aqueles que participam efetivamente.

Há um diferencial entre as comunidades da época em que a Escola era instalada em Vila das Aves e agora no novo espaço em São Tomé de Negrelos. Isso, em relação ao envolvimento dos pais nos acontecimentos culturais e sociais realizados pela escola em parceria com as famílias. A alegação é de que há contradições entre o calendário letivo e a programação social da comunidade.

Os entrevistados dizem: *“em Vila das Aves nós participávamos significativamente, fazíamos uma participação muito interessante”* (PE05-E9.97), já *“em São Tomé, não ocorre participação. Porque as festas da Vila de São Tomé são no período que nós já estamos todos de férias”* (PE05-E9.98). O que reforça a tese de que a atual comunidade tem menor envolvimento nas iniciativas da escola.

Na operacionalização da participação das famílias nas dinâmicas das atividades culturais e sociais que a escola promove, os argumentos reproduzem o que há de concreto nas práticas da comunidade e como ela socializa as ações. Segundo os relatos, tudo é feito com partilha e compromisso mútuo.

Conforme a análise efetuada, há uma sintonia na relação entre os intervenientes e a comunidade externa. Os códigos expostos nos dois recortes da Subcategoria D4 – eventos e responsabilidade cultural e eventos e responsabilidade social – discriminam a diversidade da

participação e proatividade dos pais e Encarregados de Educação. Vejamos no Quadro 22, a seguir.

Quadro 23

Categoria D – Participação das famílias na Abordagem Cultural e Social da Escola da Ponte

Subcategorias	Código dos Indicadores (cf. Apêndice A)	UR	UE	UR/UE	
D4. Operacionalização da Participação	D4.1. Eventos e responsabilidades culturais	E2.92 E2.110 E2.114 E4.58 E4.63 E8.72 E9.101 E9.104 E9.105 E9.107 E10.42 E10.94 E11.31 E12.89 E12.91 E13.39 E13.84 E13.86 E13.91 E14.64 E14.71	21	09	2,3
	D4.2. Eventos e responsabilidade social	E5.16 E8.67 E8.68 E8.70 E9.102 E9.103 E10.95 E10.99 E10.101 E10.102 E10.104 E10.107 E13.79 E13.81 E14.3 E14.66 E14.112	17	06	2,8
TOTAL		38	15	5,1	

Legenda: **UR**-unidades de registo; **UE**-unidades de enumeração; **UR/UE** - quociente entre a totalidade das unidades de registo e as unidades de enumeração da subcategoria. *Nota.* Elaborado pela pesquisadora.

Na Escola da Ponte, a programação dos eventos socioculturais é de responsabilidade de todos. São criadas condições para que todos se envolvam e participem efetivamente das programações. Democráticamente, são estabelecidas responsabilidades que conduzem determinadas ações que são objetivamente implementadas.

Uma interlocutora relata sua experiência na organização dos eventos como coordenadora da ação: “*as responsabilidades das datas de eventos que já estive há alguns anos ..., a cooperação da Associação de Pais e dos pais era constante*” (OE04-E2.110). Ou seja, prevaleceu o trabalho coletivo e a colaboração da comunidade. Surgem também os talentos individuais a contribuir. “*Há sempre pais a colaborar com outras coisas, porque têm pais que são músicos e têm mesas de som, outros que têm colunas e microfones e coisas que são precisas*” (PE05-E8.72). Estes pais ajudam nos eventos e as outras famílias estão sempre a preencher essas lacunas artísticas.

Dentre os diferentes colaboradores, “*temos muitos pais que tem suas aptidões e saberes e que depois em determinadas alturas são eles sempre que auxiliam. Nomeadamente, nas festas quando é para pôr som ou fazer decorações, eles ajudam*” (PE05-E9.107). Eles sempre estão prontos para os filhos, para a Escola.

As narrativas confirmam que, assim como nas demais dimensões do projeto educativo, as questões socioculturais alicerçam os princípios fundadores da Escola da Ponte. *“Há aqui troca e partilha também de vontades, ideias e organização - seja organização de eventos, seja assuntos mais específicos de um aluno específico” (PE05-E13.39).*

Em termos de eventos beneficentes, os entrevistados citaram como exemplo de responsabilidade social. Atualmente, o trabalho realizado por pais, professores e alunos em parceria com a comunidade local são ações programadas para suprir necessidades pontuais de famílias que perderam renda com o agravamento da contaminação do Sars-Cov-2 e suas variantes. Um momento importante *“nesta situação da pandemia, onde muitas famílias ficaram sem emprego e eles (os pais) foram arranjar mantimentos para organizar cestas para toda a gente e muitos colaboraram para que não faltasse nada a nenhuma família” (OE04-E5.16).* A comunidade escolar se uniu para ajudar as famílias empobrecidas.

Quando há pretensão ou projeção para realização de eventos beneficentes, ou não, *“um grupo de alunos e de professores contatam a Associação de Pais e pedem a nossa colaboração nos eventos” (PE05-E8.70), e “nós, os pais, sempre estamos aí, nesse auxílio” (PE05-E10.95).* Nas organizações de responsabilidade sociocultural, geralmente as solicitações ou convites são atendidos prontamente. Em sintonia com as famílias, a Escola da Ponte lidera com maestria a coordenação dos subprodutos do Projeto Fazer a Ponte. Assim como apontado pelos participantes, há reciprocidade nas relações entre família e Escola da Ponte. Há compromisso e responsabilidade social.

Categoria E – Participação das Famílias nos Processos de Avaliação do Modelo Curricular da Escola da Ponte

A quinta e última categoria analisada trata da participação na família nos processos de avaliação no amplo sentido das ações educativas da Escola da Ponte. Esta categoria faz um

recorte importante acerca da avaliação que as famílias fazem nos projetos e subprojetos que a escola desenvolve, considerando a própria participação e proatividade.

Assim como as demais, a Categoria E partilha indicadores codificados em que se especificam fragmentos dos discursos e narrativas, que esclarecem os meandros da participação dos pais e Encarregados de Educação nos processos de avaliação das propostas e atividades educativas efetivadas na Escola da Ponte.

Para entender a dinâmica da ação coletiva, no quesito avaliação, os dados do Quadro 23 apresentam um recorte deixado por pais, professores e educadores sob o olhar de quem está diretamente envolvido nas particularidades dimensionais do Projeto Educativo da Ponte.

As unidades de registo apresentam pontos importantes para entender como ocorrem os processos de avaliação com a participação dos pais. Essa dimensão traz extratos específicos que aclaram o desenho e planeamento da avaliação administrativo-pedagógica mediante a construção avaliativa coletiva. Consoante a esse pensar, Marques (2001) afirma:

Embora tenhamos presente os benefícios do envolvimento parental na vida na escola, consideramos que há zonas que devem estar reservadas aos professores e que devem ficar privadas da interferência exterior. Essas zonas incluem todas as decisões que dizem respeito aos modelos pedagógicos, metodologias de ensino e avaliação dos alunos (Marques, 2001, como citado por Picanço, 2012, p. 13).

O envolvimento parental na Escola da Ponte é uma realidade indiscutível, segundo os indicadores apreendidos. No entanto, há que se considerar os pontos e contrapontos existentes na relação de parceria entre famílias e escola no tocante à estrutura organizacional da instituição.

O quadro a seguir refere-se à dimensão da participação formal e não formal, diante do modelo curricular adotado. O delineamento metodológico contém disposições diferentes e, por

vezes, divergentes à inserção efetiva das famílias na organização e concretização dos projetos e subprojetos educativos no âmbito dos processos de avaliação.

Quadro 24

Categoria E – Participação das famílias nos processos de avaliação

Subcategorias	Código dos Indicadores (cf. Apêndice A)					UR	UE	UR/UE			
E1. Dimensão da Participação	E1.1 - Formal	E3.112	E5.15	E8.84	E8.85	E8.86	08	06	1,8		
	E1.2 - Não Formal	E12.132	E13.117	E14.90	E1.64	E1.141	E1.143	E12.79	E13.63	06	03
TOTAL						14	09	3,8			

Legenda: **UR**-unidades de registo; **UE**-unidades de enumeração; **UR/UE** - quociente entre a totalidade das unidades de registo e as unidades de enumeração da subcategoria. *Nota.* Elaborado pela pesquisadora.

Os códigos expostos no Quadro 23 exprimem que, em todos os aspectos e recortes dimensionais, as famílias estão bem representadas e envolvidas na educação e ações desenvolvidas na escola, formal ou informalmente.

No caso dos processos avaliativos, *“acho que os pais, não é tanto por questão formal. Não é tanto ter lugar um assento nesse ou naquele órgão da escola. É sobretudo uma questão de postura em relação à participação efetiva dos pais” (T03-E3.112).* Portanto, *“nós pais trabalhamos em colaboração com a escola, a escola tem uma gestão, tem um Conselho de Direção” (PE05-E8.85)* e, em geral, *“os pais estão bem representados e têm uma voz ativa” (PE05-E14.90).*

Além dos Conselhos, também a *“Associação de Pais é um elemento muito importante na escola. Como eu disse no início faz um trabalho colaborativo” (PE05-E8.84).* Isso é significativo em todas as etapas do processo de educação, ensino, aprendizagem e avaliação. Este é um elemento indispensável na fundamentação e ressignificação das metas pré-estabelecidas no plano de curso e em todas as etapas.

Por outro lado, o trabalho *“muitas vezes é muito mais fácil na informalidade” (PP02-E1.64).* De acordo com os dados, os pais estão sempre presentes nas reuniões e nos corredores da escola. A conversar e a resolver situações do dia a dia ou mesmo a partilhar situações corriqueiras.

Para eles, “esta participação nas reuniões da Associação, ou mesmo informalmente nos corredores da escola para partilha é muito importante, para aprendermos a estar na Ponte” (PE05-E13.63). Trata-se de um andar na Ponte, caminhar com a Ponte e, consequentemente, fazer a Ponte com todos e para todos

O Quadro 25 traz fragmentos de indicadores codificados que retratam a íntegra dos discursos transcritos, segundo a experiência dos interlocutores.

Segue a análise conforme dados apresentados no Quadro 25, a seguir.

Quadro 25

Categoria E – Participação das famílias nos processos de avaliação

Subcategorias	Código dos Indicadores (cf. Apêndice A)	UR	UE	UR/UE		
E2. Características da Participação	E2.1 - Proximidade	E2.128 E4.72 E9.108 E10.130 E11.45 E11.46 E11.48 E12.47 E12.81 E12.96 E12.102 E13.95 E13.97 E13.106 E13.113 E13.114 E14.59 E14.60 E14.63 E14.94 E14.98	21	08	2,6	
	E2.2 Importância	E2.2.1 No âmbito pedagógico/ curricular	E1.41 E2.63 E2.142 E3.20 E4.73 E4.74 E6.40 E7.46 E7.52 E7.53 E7.54 E7.55 E8.42 E8.81 E8.82 E9.10 E9.59 E10.64 E10.108 E10.109 E10.131 E10.132 E10.133 E11.15 E11.37 E11.49 E12.43 E12.110 E12.133 E12.135 E12.141 E12.142 E13.59 E13.60 E13.126 E14.24 E14.25 E14.85 E14.99 E14.105	40	13	03
		E2.2.2 Representatividade e Comunicação	E1.31 E1.33 E1.63 E1.73 E1.74 E1.132 E1.133 E1.134 E2.125 E2.133 E3.113 E4.62 E4.64 E6.37 E8.88 E9.110 E12.92 E12.100 E12.103 E12.111 E12.123 E12.137 E12.143 E13.93 E13.94 E13.108 E13.124 E13.125	28	09	3,1
		E2.2.3 Autonomia, compromisso e cooperação	E2.119 E9.21 E9.36 E9.121 E9.131 E10.112 E10.115 E10.120 E11.39 E11.43 E11.50 E12.26 E12.27 E12.97 E12.112 E12.114 E12.122 E13.61 E13.80 E13.123 E13.130	21	06	3,5
TOTAL		110	36	12,2		

Legenda: UR-unidades de registo; UE-unidades de enumeração; UR/UE - quociente entre a totalidade das unidades de registo e as unidades de enumeração da subcategoria. Nota. Elaborado pela pesquisadora

No que diz respeito às características da participação das famílias em relação à avaliação, observa-se que “na escola há um diálogo de proximidade que os pais valorizam muito” (OE04-E2.128). Constata-se proximidade da comunidade em relação ao convívio social entre famílias e escola, como também proximidade em identificação com a proposta educativa efetiva.

No segundo caso, para as famílias, pouco importa a distância a percorrer para chegar

até a escola. Considera-se apenas a afinidade e a sintonia com o programa de educação ofertado, pois *“as famílias quando optam por essa escola é porque a Escola da Ponte não é uma escola ‘de área de residência’, é uma escola de escolha”* (PE05-E9.10). Por isso, *“existem vários tipos respectivos dos pais em relação a escola. Existem pais que conhecem a escola e que procuraram a escola por proximidade, porque gostaram, existem pais que fazem quilômetros de distância porque sabem que aquele é o modelo adequado para o seu filho”* (PP02-E4.72).

A Escola da Ponte, na visão dos entrevistados, é *“uma escola mais aberta, mais acessível e mais fácil de comunicação com todos”* (PE05-E12.81). Há um convívio social de muita proximidade e, conseqüentemente, um estreitamento nos laços afetivos entre os diferentes agentes sociais. No entanto, é cabível políticas internas de melhoria no atendimento e recepção das famílias no ambiente escolar da Ponte.

Para tanto, é necessário que esses pais estão muito presentes nos processos avaliativos dos diferentes segmentos do modelo curricular da escola. Eles têm consciência de que *“a gente falha um pouco. Existe essa falha e essa falha ocasiona muitas inseguranças para os pais”* (PE05-E12.102), porém *“temos encontrado boas amizades na Ponte através destes convívios e destas partilhas”* (PE05-E13.106). No geral, o resultado é satisfatório.

No que se refere à importância da participação da família na avaliação, o subitem E2.2.1 descreve as particularidades da participação dos pais e Encarregados de Educação nas avaliações do campo pedagógico/curricular. *“Não há participação. Não precisa ter a participação dos pais, porque os pais ainda não têm o conhecimento pedagógico”* (PE05-E12.141). Dessa forma, ocorre que *“a [nossa] participação a nível pedagógica é só essa, muito superficial, de acompanhamento”* (PE05-E9.59) e observação.

Em termos de envolvimento dos pais na ação pedagógica propriamente dita, os entrevistados assim afirmaram: *“não há. Acho que, sinceramente nós não temos participação*

no currículo do que os miúdos vão estudar” (PE05-E11.15). Pois “não somos professores. É óbvio. Nós não temos formação. Ou muitos de nós, porque alguns também não teremos na área da Pedagogia, mas isso não quer dizer que não tenhamos contributos válidos que possam ser ou não refutados, mas que possam ser tidos em conta” (PE05-E13.126). São contributos a serem utilizados nesse processo de ensinar-aprender e apreender conhecimentos reciprocamente compartilhados.

Apesar de não participarem diretamente no processo de avaliação da ação pedagógica, a dinâmica de representatividade e comunicação é muito forte na escola. Os registos desvelam que, através dos órgãos internos, a opinião dos pais tem grande peso nas decisões, pois, *“sentem-se parte integrante de todo esse processo. Eles são ouvidos. Eles sentem envolvidos” (OE04-E2.125) e úteis na educação dos filhos. Cada um ocupando seu lugar e desenvolvendo seu papel dentro de instituição.*

Foi assim que o Projeto Educativo tomou forma e corpo ao longo dos anos. Famílias e Escola da Ponte vão partilhando saberes e fazeres conjuntamente. *“Nós pais não ocupamos o lugar deles e eles não ocupam o nosso” (PE05-E8.88). Há uma reciprocidade. Por outro lado, “quando na escola está tudo mais sereno, os pais sentem que não são tão necessários e então acabam por não estar tão ativos” (PP02-E4.64) dentro da escola.*

Os pais têm grande importância na Escola da Ponte. Prova disso são as cadeiras que ocupam nos órgãos mais relevantes da instituição. Com a representatividade ativa, a comunicação flui melhor e os trabalhos coletivos alcançam as metas pré-estabelecidas. *“Acho que a grande quantidade dos pais sente que é ouvida e sente que é bem-vinda, portanto, isso faz com que eles também sintam maior vontade de participar” (T03-E3.113).*

Os trabalhos do projeto educativo da Ponte buscar interagir com a comunidade escolar e social, no sentido de promover educação de qualidade com a participação de todos. É sabido

que *“a Escola da Ponte não é para qualquer pai e não é para qualquer aluno”* (PE05-E12.143), mas, é para todos os que escolhem a Ponte para construir a ponte do conhecimento.

Na dinâmica que movimenta a construção coletiva dialógica, há espaço para avaliação, correções e reorganização dos planos e projetos da instituição de ensino. São questões que envolvem pais, professores alunos e comunidade. Muitos pais, normalmente questionam e apresentam “porquês” importantes que despertam a escola para algo ainda obscuro.

Os dados apreendidos na voz dos agentes sociais apontam que, entre questões e questionamentos, *“de vez em quando, nós, como professores, também sentimos que alguns pais são um bocadinho chatos”* (PP02-E1.132) em suas abordagens interventivas. Mas, *“eu prefiro mil vezes que tenha um pai que questiona, que pergunta, do que um pai que não esteja contente ou de alunos que não estejam contentes e que deixa andar”* (PP02-E1.134), porque, nesse deixar andar, pode ficar enclachada a possibilidade de rever, reaver e reinventar metodologias e metas.

Das muitas alternativas de ressignificar metas e metodologias no processo de avaliação, *“quando há necessidades sentidas do lado da escola e os pais são chamados a participar. Mas é preciso que as ideias venham dos dois lados”* (PE05-E13.124). Ou seja, que famílias e escola façam e se refaçam enquanto educadores sociais responsáveis pela educação, ensino e aprendizagem das crianças da escola. *“Há essa identificação dos pais com os valores da Ponte e essa vontade de trabalharem em conjunto, de forma cooperativa”* (OE04-E2.133) em prol do bem-estar social, cognitivo e cultural dos alunos da Ponte.

Ainda sobre a importância da educação para a cidadania, segundo os dados, a Escola da Ponte busca, dia após dia, fortalecer sua autonomia, compromisso e cooperação junto aos pais. Assim os pais se movimentam incansavelmente para contribuir na educação dos filhos/educandos. E nesse fluxo de sinergia, *“a escola está sempre em processo de*

autoavaliação” (OE04-E2.119). Isso é fundamental para o crescimento social e intelectual da comunidade escolar como um todo.

A proposta de Fazer a Ponte na coletividade, de acordo com as referências empíricas, traz a afirmação de que *“existem famílias que realmente tem a dedicação que tem para com a Ponte, é brilhante, inspiram-nos”* (PE05-E11.50). Desafiam-nas a fazer mais.

Aprender na Ponte é um desafio de cooperação e colaboração com objetivos para construção da subjetividade autónoma de cada sujeito. Uma vez que *“na Escola da Ponte não se aprende em uma semana, não se aprende em um ano letivo”* (PE05-E12.97). Na Escola da Ponte, aprende-se coletivamente ao longo dos anos e por anos.

Os Pais e Encarregados de Educação, antes de decidirem pela metodologia ponteana, percorrem caminhos diversos e controversos com acuradas observações em projetos educativos diferentes da Rede Nacional. Ao optarem pelo Projeto Fazer a Ponte, percebem que, além da distinção da gestão democrática, *“a solidariedade e autonomia são todas ferramentas que não vejo ser trabalhadas nas outras escolas, ou na maior parte das outras escolas”* (PE05-E13.130). Na Escola da Ponte isto é muito evidente, nas palavras dos entrevistados.

A história oral reafirma que as famílias estão sempre presentes para *“dar um suporte. E a escola costuma responder muito positivamente e, os pais costumam aderir muito”* (PE05-E13.80). E este é um dos pilares de sustentação da escola. O trabalho ali desenvolvido, entre os muitos aspectos da ação coletiva, a qualidade de participação dos pais é significativa, nos processos de avaliação em relação a gestão e administração institucional. *“Os pais têm na escola um papel crucial desde sempre”* (PP02-E4.6). Há uma distinção, porque *“nas decisões mais sérias e mais graves os pais são incansáveis”*, (PP02-E4.65) e incontestáveis em seu poder deliberativo.

No entanto, o incontestável poder deliberativo margeia os objetivos do projeto e as especificidades das disposições educativas dos estudantes, pois *“acho que é uma escola que*

vai muito de encontro as necessidades dos alunos. Que tenta sempre que ajustar-se, readaptar-se para que os alunos estejam bem, mesmo os pais” (PE05-E8.99). E “a nível mais global da escola, eu acho que os pais participam bastante, eles vão sempre contribuindo” (PP02-E1.140) que é preciso para melhor andamento e desenvolvimento nos projetos pedagógicos e administrativos da Escola.

O Quadro 26, a seguir, na Subcategoria E3, traz as descrições dos dados codificados de relatos decorrentes das experiências intrínsecas a vivência e convivência das aprendizagens dos alunos. Assim como nas demais dimensões, há evidência de que pais e encarregados de educação são ativos na vida dos alunos e na escola.

Os indicadores descritos explicitam como se dá a qualidade da participação na avaliação, nas tangentes da gestão e administração do conglomerado sociocultural.

Quadro 26

Categoria E – Participação das famílias nos processos de avaliação

Subcategorias	Código dos Indicadores (cf. Apêndice A)						UR	UE	UR/UE	
E3. Qualidade da Participação	E3.1 Gestão e administração	E1.32	E1.140	E2.120	E2.123	E2.124	35	10	3,5	
		E2.127	E2.129	E2.130	E3.21	E3.117				
		E3.121	E4.6	E4.65	E4.66	E5.60				E5.73
		E6.39	E8.87	E8.93	E8.99	E12.28				E12.93
		E12.95	E12.98	E12.99	E12.118	E12.121				
		E12.130	E12.138	E12.140	E13.52	E13.62				
		E14.49	E14.50	E14.96						
TOTAL						35	10	3,5		

Legenda: UR-unidades de registo; UE-unidades de enumeração; UR/UE - quociente entre a totalidade das unidades de registo e as unidades de enumeração da subcategoria. Nota. Elaborado pela pesquisadora

No âmbito da qualidade da participação, por ser uma escolha da família, “os pais para puderem integrar o projeto educativo têm que fazer um grande esforço familiar para que os seus filhos estejam na escola” (OE04-E2.129). Isso porque são, nomeadamente, “os principais interessados no sucesso dos alunos eu acho que são os pais, são os Encarregados de Educação” (OE04-E5.73). Em termo de qualidade e participação, “do ponto de vista diário, os pais têm uma presença diária muito ativa, mas na Associação de Pais que já não são tão ativos quanto gostaríamos” (PP02-E4.66). Mas, apesar de faltarem como o órgão oficial, a participação e proatividade dos pais traz avaliação positiva.

No que se refere à comunicação, a “*questão da avaliação, no avaliar a escola, a comunicação precisa melhorar. A comunicação com os pais, principalmente os pais novos que chegam*” (PE05-E12.95). Assim, revela-se fundamental, “*essencial e importantíssimo termos mais espaço, como pais*” (PE05-E12.118). O espaço aqui se caracteriza como espaço dialógico entre os agentes sociais da escola.

Já “*em termos de gestão propriamente educativa, acho que há alguma abertura a sugestões, mas acho que devia haver um bocadinho mais*” (PE05-E14.50), porque “*os pais têm que estar muito por dentro de tudo. Muito por dentro do que estão a trabalhar naquele momento, das dificuldades que sentem e potenciar ao máximo o estudo deles*” (PE05-E13.52). E isso, no sentido de proporcionar liberdade e autonomia no processo de ensinar, aprender e apreender conhecimentos para formação da identidade individual e sociocognitiva.

A qualidade da participação dos pais na construção educacional da escola está intimamente ligada à operacionalização das ações do projeto educativo. As descrições dão conta de que as iniciativas culturais e sociais, a responsabilidade coletiva, as perspectivas e expectativas para o futuro são uma realidade na vida comunidade escolar, conforme revelam os dados no Quadro 27, na Subcategoria E4.

Quadro 27

Categoria E – Participação das Famílias nos processos de avaliação

Subcategorias	Código dos Indicadores (cf. Apêndice A)	UR	UE	UR/UE
E4 Operacionalização da Participação	E4.1 - Iniciativas culturais e sociais E1.17 E1.62 E1.135 E1.138 E3.73 E3.118 E3.124 E4.59 E4.61 E5.62 E5.65 E5.66 E5.69 E6.36 E8.91 E8.97 E8.98 E9.8 E9.109 E10.111 E10.119 E11.38 E11.52 E12.124 E13.5 E13.101 E14.57 E14.91	28	12	2,3
	E4.2 Responsabilidade Coletiva E1.12 E1.70 E1.72 E1.104 E1.131 E1.1137 E1.147 E2.121 E2.122 E3.71 E3.114 E5.12 E6.42 E8.83 E9.118 E9.119 E10.110 E10.121 E10.129 E11.40 E12.36 E12.94 E12.115 E13.67 E13.105	25	11	2,2
	E4.3 Futuro-perspectivas-expetativas E1.19 E1.23 E1.136 E2.126 E5.13 E5.64 E6.41 E8.89 E8.101 E9.11 E9.111 E10.116 E10.128 E11.41 E11.42 E11.44 E11.47 E11.51 E11.53 E11.54 E12.40 E12.41 E12.113 E12.116 E12.117 E12.125 E12.126 E12.127 E12.128 E12.129 E13.112 E13.128 E13.129 E13.131 E14.92	35	12	2,9
TOTAL		88	35	7,4

Legenda: UR-unidades de registo; UE-unidades de enumeração; UR/UE - quociente entre a totalidade das unidades de registo e as unidades de enumeração da subcategoria. Nota. Elaborado pela pesquisadora

O esforço dos educadores e das famílias para executar as iniciativas socioculturais inscritas no programa anual, conduzem-nos a resultados objetivos e subjetivos em consonância com as metas estabelecidas. É um fator relevante na prática educativa. Para tanto, faz-se necessário entender a singularidade das diferentes nuances *“sobre o que é o ensino regular. É certo que, às vezes, nos sentimos um bocadinho perdidos e sem perceber como é a organização na Ponte” (PE05-E13.62)*, em termos de operacionalização das disposições educativas de ensino e aprendizagem.

Apesar de algumas dificuldades práticas, *“os pais sentem que da parte da escola há abertura para ouvir suas opiniões” (T03-E3.118)* em função disto, *“os pais, de forma geral, estão satisfeitos e sentem que a voz deles é ouvida, que fazem parte” (OE04-E5.69)* da educação dos filhos.

A construção da práxis dialógica e operacional com a participação das famílias na avaliação nas disposições socioculturais da Escola da Ponte, descritas na história oral diz que, *“o que se nota, às vezes, são pais que procuram uma escola à medida das suas necessidades” (PE05-E8.91)*. Porém, *“estar na Escola da Ponte é uma desformatação de tudo que nós*

conhecíamos do ensino, daquilo que nós tivemos e daquilo que nós, se calhar, projetamos para os nossos filhos” (PE05-E13.5).

É um fazer e refazer constante, onde “a atitude e o estilo de ensino aberto, flexível e reflexivo com uma metodologia ativa e interativa, envolvendo todos os alunos” (Ló, 2010, p. 123). Pais, gestores, professores e agentes educativos proporcionam uma organização sociocultural-pedagógica abrangente com base nos princípios formadores que circundam os paradigmas da proposta curricular desta instituição escolar.

A Escola da Ponte se constrói através de uma diversidade específica. Com múltiplos interesses e ritmos que *“acabam por estar ali num cantinho, numa redoma” (PE05-E13.101)*, exclusiva no espaço e no tempo. Com toda a singularidade que lhe é própria, como afirma um entrevistado: *“vejo as coisas na escola de uma forma muito heterogênea” (PE05-E11.38)*. O que se considera nas muitas facetas do Projeto Educativo Fazer a Ponte.

Em meio a muitas responsabilidades, a Escola da Ponte se sobressai no âmbito da democraticidade, solidariedade e reciprocidade. Há de haver questionamentos frente a aspectos divergentes entre intervenientes. *“É importante que sempre haja alguma coisa fora do normal para que haja comunicação. Quer relativamente ao que se passa na escola, quer relativamente ao que se passa em casa” (PP02-E1.12)*, pois, *“nesse projeto, se não está junto a família e a escola, para criança é muito difícil. É um sofrimento” (PE05-E10.129)*. O que pode causar danos irreparáveis na formação da identidade dos estudantes. Há que se ter em conta a responsabilidade social sistemática que proporcione autonomia aos sujeitos em formação.

Relativamente à participação das famílias nos processos de avaliação das atividades internas realizadas coletivamente, muitas *“outras coisas que existem e que é difícil pessoal perceber, só quem está no terreno é que consegue perceber” (PP02-E1.104)*.

Normalmente, essa percepção está acompanhada de um olhar atento, arguidor. Mas, também, conforme um dos entrevistados, eles sabem que *“não posso ser também uma pedra*

no sapato daquela gestão. Eu tenho que trabalhar junto, mas eu também tenho que ter um olhar crítico para as coisas” (PE05-E10.121). Essa é uma das formas a contribuir para o crescimento intelectual, social e cultural dos alunos.

“Sim, na Escola há um trabalho muito coletivo” (P01-E6.42). Uma compreensão que é necessária no planeamento e concretização do ensino e aprendizagem para a apreensão de conhecimentos das crianças na Ponte. E no curso das trocas simbólicas entre família e escola, *“os pais sentem que percebem melhor como as coisas se organizam e passam assim a dar melhores contributos. É um aspecto que tem que ser melhorado e que nós estamos a procurar fazê-lo, obviamente, em conjunto com a escola” (PE05-E13.67).* São responsabilidades que seguem acompanhadas de perspectivas e expectativas para um futuro e, cada dia, mais ajustado com a contemporaneidade.

Há expectativas para futuro do projeto educativo. Um dos entrevistados fez a referência no que concerne à *“relação entre pais, alunos, funcionários, tutores e professores, que é realmente tornar uma escola mais especial. Não vejo a Escola da Ponte de outra forma” (P01-E6.41).* Pois *“existem famílias que dão tudo para que realmente a Ponte seja a Ponte e, que se faça a ponte” (PE05-E11.47).* Há uma esperança.

Há um cenário de ajustes com a sociedade moderna. As narrativas orais expõem um desenho favorável *“em termos da colaboração. Não noto resistência. O que eu noto é, às vezes, alguns pais que vão com expectativas muito elevadas de uma escola. De algo que eles idealizaram, que eles leram e idealizaram” (PE05-E8.89),* e, depois, *“precisam mudar algumas ideias” (PE05-E12.127).*

Estas perspectivas e expectativas se inovam e se renovam dia após dia. No entanto, *“a Ponte tem esse perfil de estar sempre se apressando, mas acho que ela precisa olhar para o universo lá fora. Ela já existe com seus métodos prontos”, (PE05-E12.41).* Métodos que podem revelar e, por vezes, bem fechados, apesar de se mostrar ousado e inovador.

Entre os pontos e contrapontos do sistema da escola e dos projetos educativos, assim como na Escola da Ponte “*não existem escolas perfeitas, não existem modelos perfeitos*”, mas eu não colocaria minhas filhas em outra escola” (PE05-E13.128).

Os valores matriciais da Escola da Ponte reacendem a esperança de que há possibilidades de inovar e renovar. De que as expectativas de ampliar horizontes educacionais são realidades palpáveis a partir do aprender a reaprender coletivo. Como mencionou um entrevistado, mesmo com as possíveis imperfeições do Projeto Educativo da Ponte “eu não colocaria noutra escola. O nível do que são os valores de base de uma criança e do desenvolvimento de uma criança, acho que não há outra escola que trabalhe da mesma forma que trabalha está” (PE05-E13.129).

4.3 Peculiaridades e questionamentos acerca da participação das famílias nos processos de Educação e Escolarização da Escola da Ponte

Este último ponto, não considerado como uma categoria de análise, apresenta um apanhado residual das tecituras dos discursos narrados pelos interlocutores. São mensagens importantes que completam as subjetividades dos colaboradores frente a empiria histórica que diz muito do quotidiano da comunidade escolar.

As cinco categorias elencadas no subtópico anterior mostram que os pais e Encarregados de Educação, sim, participam do planeamento, organização e concretização das ações educativas desenvolvidas a partir do Projeto Fazer a Ponte.

A análise sistemática dos dados revela também pontos críticos que indicam contradições nas informações oriundas das narrativas orais. Porém, percebe-se que predominantemente, as famílias participam, de fato, nas diferentes etapas da educação e escolarização das crianças atendidas pela Escola. Havendo assim, relativa interação social e proatividade entre todos, com todos e para todos os agentes sociais envolvidos no processo educativo da Ponte.

O cruzamento e a análise dos dados apreendidos mostram que é indiscutível o grau de satisfação das famílias com a educação dos filhos, mas também, há questionamentos e observações que chamam à atenção, em alguns aspectos importantes.

O Quadro 28 apresenta um relatório sistemático dos desafios ainda existentes e que levantam questões preocupantes em um modelo curricular alicerçado na democraticidade, solidariedade e autonomia. As peculiaridades elencadas no quadro expõem o ponto de vista crítico dos colaboradores em relação à participação pais e Encarregados de Educação em questões estratégicas do Projeto, a saber:

Quadro 28

Peculiaridades e questionamentos acerca da participação das famílias nos processos de Educação e Escolarização da Escola da Ponte

Dados remanescentes	Código dos Indicadores (cf. Apêndice A)	UR	EU	UR/UE
Formas de Organização e Participação das Famílias	E3.22 E3.23 E9.18 E9.19 E9.50 E9.81 E10.22 E12.23 E12.25 E13.121 E13.71	11	05	2,2
Abordagens de ensino e aprendizagem	E1.88 E1.97 E1.100 E1.109 E4.69 E6.15 E7.34 E7.35 E7.41 E8.27 E8.28 E8.39 E9.48 E9.49 E9.55 E10.64 E10.79 E11.15 E11.19 E12.52 E12.131 E13.7 E13.69 E14.26 E14.32	25	11	2,2
Papel e participação das famílias nas abordagens de gestão e administração	E1.15 E1.36 E2.78 E3.101 E7.45 E8.36 E8.39 E8.46 E9.36 E9.81 E10.44 E12.61 E12.62 E12.73 E12.74 E12.76 E12.78 E12.63 E12.130 E13.68 E13.93 E13.96 E13.109 E14.54	24	09	2,6
Participação das famílias nas abordagens cultural e social	E9.93 E9.98 E9.99	03	01	03
Participação da família nos processos de avaliação do Modelo Curricular	E1.132 E9.59 E10.64 E10.133 E11.15 E11.45 E12.141 E12.79 E12.96 E12.102 E12.133 E12.135 E13.95 E13.113 E13.59 E13.126	16	06	2,6
TOTAL		79	32	9,9

Legenda: UR-unidades de registo; UE-unidades de enumeração; UR/UE - quociente entre a totalidade das unidades de registo e as unidades de enumeração da subcategoria. *Nota.* Elaborado pela pesquisadora.

Entre pontos e contrapontos a Escola da Ponte vai construindo pontes. Sabe-se que para se construir pontes é preciso pedras. Há pedras. E, pontes se faz usando pedras. A Escola da Ponte é uma ponte em construção, que usa as pedras para desvencilhar caminho de pedras. Nessa dinâmica contínua de uma obra em construção, a Escola vai ajustando seus planos, objetivos e metas em parceria com pais e Encarregados de Educação. As peculiaridades das formas de participação e organização do modelo curricular impõe condições especiais nas

atitudes do colegiado.

As ações coletivas demandam compreensão, colaboração e socialização de ideias e ideais. É um movimento dialógico que, segundo consta nos relatos de experiência, a Escola da Ponte compartilha bem os preceitos social-administrativo de educação e escolarização, com todos os intervenientes. No entanto, surgem questionamentos que mudam a rotina da proposta educativa. São interpelações argumentativas necessárias, que demonstram a vigilância das famílias na aprendizagem de filhos, e que aparecem na análise sistemática dos dados apreendidos entre os interlocutores colaboradores.

Tais dados corroboram à predominância das ações, em consonância com os princípios básicos da missão a que a Ponte se propõe, significativamente alicerçada na democraticidade, solidariedade e autonomia da comunidade acadêmica. Relativamente a isso, um dos entrevistado afirma que *“a escola e o projeto estão num momento em que precisam evoluir. Se me pergunta para onde, eu não sei dizer”* (PE05-E13.109). Mas é relevante todos fazerem a análise e autoanálise, trabalhem um projeto de reconstrução, modernização e evolução em relação à participação das famílias na organização e planeamento do modelo curricular da Escola da Ponte.

Os indicadores destacados no Quadro 8 apresentam um recorte das experiências vividas por professores, educadores, agentes educativos, famílias e educandos que causam questionamentos acerca das formas de organização e participação no desenho do Modelo Curricular legitimado pela Escola da Ponte.

As observações dão conta de que, *“em termos de estrutura, apesar de nós termos o Contrato de Autonomia, há um conjunto de áreas onde quer nós professores, quer os Encarregados de Educação, têm um alcance limitado”* (T03-E3.22). Ou seja, a limitação existe. Exemplo claro disso se constata nos concursos para seleção de pessoal, pois, quando *“o Ministério da Educação abre, as pessoas concorrem, depois dentro da escola é nomeada uma*

comissão para fazer essa gestão e os pais nunca são envolvidos nessa situação” (PE05-E9.81).

Considerando as diferentes dimensões elencadas como categorias de análise quanto às formas de organização e participação, descrevem os pais: *“nós não temos essa abertura para trabalhar em cima da metodologia do processo interno” (PE05-E12.131).*

Nas abordagens de ensino e aprendizagem, *“os pais têm pouco envolvimento no currículo que é trabalhado dentro da escola. Temos currículo, digamos assim, já programado” (PP02-E7.35),* encaminhado pelo Ministério da Educação. Até *“há uma abertura para que os pais possam falar sobre todos os assuntos. Agora, em termos de currículo programático, do programa, não existe participação” (PP02-E7.41), “nós, tanto como Associação quanto como Encarregados de Educação, não interferimos na parte pedagógica da escola” (PE05-E8.27).*

Quando se fala em gestão, bem como *“na questão de administração, a participação dos pais, eu não vejo onde ela seja real, podem até me mostrar o contrário” (PE05-E13.68).* Mas *“nós estamos sempre a sugerir algumas coisas que como tudo, precisam ser limadas, ajustadas” (PE05-E14.54).*

Nesse ajustar contínuo, *“vou te falar que da direção da escola para fora e, às vezes com os pais, às vezes é difícil de conversar” (PE05-E12.73).* Ou seja, há que se trabalhar mais no diálogo, buscando aparar algumas arestas persistentes e fazer cumprir a missão do Projeto.

No que diz respeito à participação das famílias em algumas abordagens cultural e social, ou eventos e solenidades considerada de menor relevância, a Escola, por vezes, *“não participa precisamente porque o nosso núcleo de alunos e pais também não se identificam muito com a comunidade, porque nós temos muitos meninos que são de fora” (PE05-E9.93).* Tem-se aí uma dimensão a ser trabalhada. Haja vista que a participação de alunos de outras comunidades tem especial importância para a escola.

Segundo os relatos de experiência, a maioria das famílias mora em outras localidades e a distância dificulta a sua participação nos eventos da escola. *“Temos discutido isso bastante*

lá na escola, essa questão da envolvimento da comunidade e, chegamos a essa conclusão que o facto de não termos muita gente da comunidade que faz com que não haja receptividade” (PE05-E9.99). Essa não participação precisa ser revista, pois pode comprometer um dos pilares do projeto, que é o envolvimento das famílias, do qual faz parte também os eventos. É uma das avaliações, digamos, negativa acerca do inserir as famílias no desenvolvimento e concretização do Projeto educativo da Ponte.

Há um outro fator que contribui e dificulta a participação dos pais nas atividades da escola. No âmbito das muitas adversidades, um entrevistado afirmou: *“percebo a ligação com as Aves (A Vila). Percebo as dificuldades que tivemos em São Tomé, porque basta o fato de estarmos integrados num espaço comum com outra escola, e de termos regras diferentes”* (PE05-E13.95). Há especificidades que precisam ser consideradas, pois isso pode provocar resistências e possíveis constrangimentos à comunidade envolvida.

São pontos críticos que, segundo os próprios entrevistados precisam ser considerados. *“A gente precisa melhorar muito a recepção desses pais. Eles escolhem a Escola da Ponte, mas às vezes não sabem como ela funciona e, ela é complexa”,* (PE05-E12.96). É preciso *“reeducar a vontade das pessoas”,* (PE05-E10.44) para uma nova realidade escolar. *“Há muitos pais que delegam muito a responsabilidade para a escola e não fazem o devido acompanhamento”* (PE05-E8.39).

Na escola, o “ambiente cooperativo é um espaço organizado com diretrizes, combinações e regras construídas em conjunto” (Ló, 2010, p. 126) e, com isso, estabelecem-se rotinas para melhor andamento do trabalho, mutuamente compartilhado.

Na Escola da Ponte, há um movimento dialético, dialógico e reciprocamente organizado. Há reorganização no cotidiano da Escola. No entanto, em meio às especificidades da proposta educativa, *“às vezes, os pais recebem surpresas. Mas já sabem que não foram fazendo o acompanhamento devido ao longo do período”* (PE05-E8.46). Nas palavras do

entrevistados, são ações e situações que devem ser retomadas dia após dia, pois, os pais se comprometeram fazer ao associarem-se ao projeto.

Entre pontos, contrapontos e contradições, a sistematização dos dados mostra que há um predomínio muito significativo acerca da participação das famílias no desenho, organização e concretização do plano curricular da Escola da Ponte. De fato, há uma envolvimento significativa dos pais, mas há que se considerar também as lacunas da participação proativa em maior grau.

Chegando a conclusões e/ou (in)conclusões das mensagens explicitadas e, pelas experiências vividas pelos interlocutores, é possível interpretar o trabalho realizado na Escola da Ponte como uma construção eclética rica em versatilidade, onde os atores são copartícipes que se entendem, desentendem, constroem, desconstroem e reconstroem um mundo de aprendizagens mutuamente compartilhadas com todos, entre todos e para todos.

Nesse processo coletivo colaborativo pode-se destacar e representar as ações dos intervenientes como muito positiva, no entanto a que se considerar algumas peculiaridades não tão positivas e que podem ser ressignificadas. O gráfico abaixo retrata os pontos centrais que, segundo os colaboradores entrevistados, fazem a diferença na rotina escolar como ações positivas e outros que devem ser observados e reconsiderados como situações negativas no processo educativo, em se tratando da participação da família na organização curricular do Projeto Fazer a Ponte. São duas figuras representativas.

Veja a Figura 1:

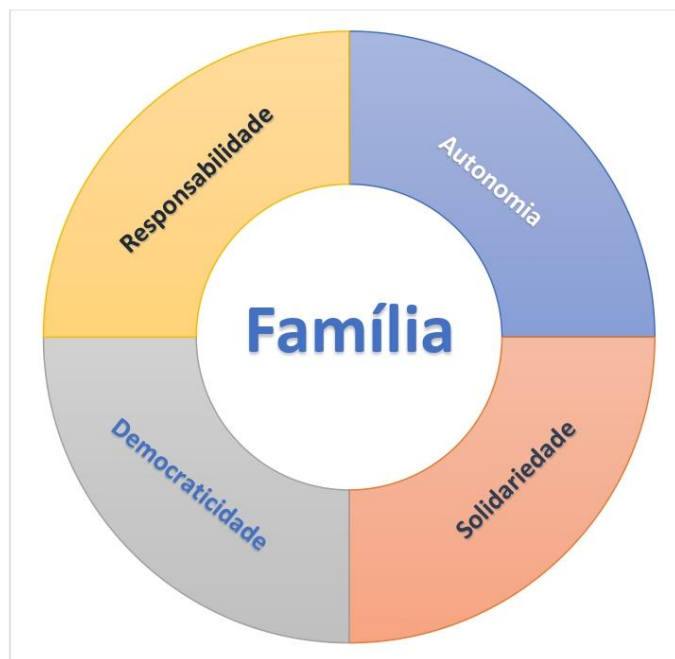


Figura 1- Aspectos positivos

A Figura 1 apresenta os aspectos positivos, observados na análise dos discursos apreendidos junto aos intervenientes entrevistados no construto investigativo, acerca do papel da família no modelo curricular da Escola da Ponte. Assim como inscrito no Projeto Educativo Fazer a Ponte, as famílias envolvidas nos planeamento, organização, participação e concretização do modelo curricular da Escola cumprem os princípios fundadores vislumbrados nas práticas administrativo-pedagógica, no tocante a democraticidade e solidariedade com responsabilidade e autonomia. Desconsiderando o quantitativo total dos pais e encarregados de educação envolvidos, a representatividade familiar comprometida com as ações educativas demonstra significativos resultados e relevante repercussão social no processo instrucional académico.



Figura 2- Aspectos negativos

A figura 2 aborda algumas nomenclaturas, que podem representar os aspectos negativos, que contrapõem o envolvimento das famílias no planejamento, participação e organização das atividades educativas concretizadas no interior da Escola da Ponte. Constantes nas diferentes possibilidades para o pequeno percentual das famílias ativas e envolvidas na rotina escolar da Ponte, segundo os entrevistados, deve-se ao movimento social, cultural e financeiro dominante da sociedade moderna. Neste caso, os aspectos negativos à baixa participação das famílias podem estar associadas falta de organização do tempo, dispersão ou até mesmo por distração em decorrência da movimentação laboral do cotidiano social contemporâneo.

Há que se considerar os incentivos aos pais/encarregados de educação para escolherem a Escola e seu projeto educativo, as lacunas de participação e compromisso comprometem o andamento em suas especificidades. Ao defender e promover as tarefas educativas na Ponte, os cerca de vinte por cento (20%) das famílias que estão efetivamente envolvidas neste propósito acabam por sobrecarregar sua rotina diária. Mas são a fonte principal de legitimação e ação do Projeto, bem como, de sistematização estrutural e organizacional recorrente.

CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

Síntese geral do caminho percorrido na construção desta Tese

Chegando ao final deste estudo, algumas considerações podem ser observadas e correlacionadas à pauta temática da investigação. A relação entre família e escola no construto do modelo curricular da Escola da Ponte nos mostra elementos importantes a serem considerados no processo educativo escolar formal, principalmente em relação a articulação do conhecimento entre a teoria e as práticas intrínsecas ao cotidiano dos agentes sociais no interior do campo educativo investigado.

O texto investigativo se inicia com a introdução, apresentação a justificação da problemática da pesquisa, seguida do construto bibliográfico que desvela o Estado do Conhecimento no âmbito do ensaio científico perquirido no Programa de Doutorado em Ciências da Educação que traz como título: O Papel da família no Modelo Curricular da Escola da Ponte.

A construção do Estado do Conhecimento foi um passo importante para o início estrutural do questionamento temático que questão. O levantamento teórico-dialógico elencado, a partir dos fundamentos conceituais, textuais e intertextuais correlatos, fazem parte de uma conjuntura específica que, entrecruzados às experiências e conhecimentos empíricos, legitimam a investigação no campo acadêmico científico.

Em sequência à explanação da construção do Estado do Conhecimento, há o detalhamento do percurso metodológico desenvolvido dentre as diferentes etapas do Estudo. Uma trajetória cheia de obstáculos e adversidades que contribuíram para o prolongamento do tempo previsto para a conclusão da Pesquisa. Foram vários entraves ao longo do caminho, superados pelo desejo de compreender, materializar o Projeto intentado e pelo bom-senso de que, como educadora pesquisadora, havia algo importante que precisava ser sabido.

Sabe-se que é natural os entraves em pesquisas e estes contribuem para o desenvolvimento intelectual do pesquisador aprendiz. Ao longo do caminho investigativo, os

desafios são certos e podem multiplicar-se, assim como as interrogações, as muitas indagações. Se indaguei é “porque indago e me indago. E, pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo”, (Freire, 2021, p. 31).

Nesse tempo longo recheado de interpelações em busca de resposta, alguns conceitos são fundamentais para alicerçar a argumentação conclusiva da temática escolhida e acolhida pela academia universitária de pós-graduação em Ciências da Educação. Os arquétipos textuais científicos se pautam em produções, indispensavelmente, com arrimos teórico-empírico de base análoga ao objeto da problemática inquirida.

O contexto histórico em relação às políticas educacionais, e os aparatos legais que amparam as ações administrativo-pedagógica da Rede Nacional de Educação em Portugal, trazem como esteio estrutural resoluções e decretos que, interrelacionados com a Constituição da República, indicam diretrizes que contribuem para um ensino democrático com igualdade de oportunidades para todos.

Ao longo dos anos, desde a redemocratização do Estado, os caminhos seguidos pelo sistema educativo desnudam as técnicas repressivas adotadas nos anos de chumbo. As diretrizes que fundamentaram as ações educativas se consolidaram no ano de 1986, com a implementação da Lei de Bases do Sistema Educativo Português. Lei essa, que possibilitou novos arranjos legislativos e ampliou o alcance das dimensões frente aos objetivos das modalidades, etapas e áreas específicas do ensino.

Em um panorama geral, a construção histórica, em relação à legislação da educação portuguesa, consolidou o sistema em termos de democracia e autonomia nas instituições escolares. A frente democrática preconizada nas novas ordenações e diretrizes permitiu maior movimentação na dinâmica escolar com a participação da comunidade. Aliás, os Decretos e Resoluções enfatizam que essa participação são pontos cruciais para o desenvolvimento social, cultural e cognitivo das crianças, especialmente, nos primeiros anos da vida acadêmica. Na

linha dos recortes legislativos vigentes, Picanço (2012) afirma que “qualquer que seja a sua estrutura, a família mantém-se como o meio relacional básico para as relações da criança com o mundo” (p. 43).

Como alvo objetivo e subjetivo deste estudo, o termo “Família” traz em seus conceitos informações relevantes que complementam os substratos de instituição educativa e associação de união interacional, que agrupa elementos coabitantes que compartilham sentimentos e interesses afins. Podendo ser ligados, ou não, em combinação de consanguinidade.

Enquanto instituição de educação e ensino, a escola se destaca conceitualmente como organização de promoção a aprendizagem. O envolvimento dos educandos no ambiente de estudo e pesquisa, propicia o compartilhamento da cultura socio-interativa com os diferentes agentes de aprendizagens e viabiliza proximidade com conhecimentos diversos, valores e princípios sociais normativos. No âmbito das trocas coletivas, há a possibilidade que os sujeitos compreendam que a vida em sociedade requer estabilidade emocional nos diferentes estágios existência humana.

Na fusão do trabalho educativo entre família e escola, as duas instituições socializadoras tendem a compartilhar objetivos e ações em prol do bem-estar social, cultural, cognitivo e civilizatório, inquestionavelmente, simultâneo e conectado entre si. Os aspectos correlacionados ao trabalho educativo entre família e escola para a formação do cidadão são assegurados pela legislação vigente em Portugal. E, para além das obrigаторiedades, os agentes envolvidos na ação didático-pedagógica, especialmente no ensino básico, devem fortalecer os diálogos e as alianças pensando no educando enquanto ser social em processo de formação e escolarização.

Assim, para além das Diretrizes Nacionais, a Escola da Ponte é uma instituição que segue instruções normativas específicas e provenientes dos Órgãos e Conselhos internos. São ordenamentos construídos a partir de discussões e deliberações coletivas concatenadas ao

currículo Nacional. O Projeto Fazer a Ponte, por si só, explicita o poder da autonomia inculcada desde o momento da sua implementação. Com isso, a Escola se apresentou forte, soberanamente emancipada junto à comunidade, desde os primeiros dias do processo de reformulação.

Em concordância com os aparatos normativos e as reformulações ocorridas no decorrer dos tempos, o Projeto idealizado e implantado pelo Professor José Pacheco apresentou um modelo educativo à frente do seu tempo. Com autonomia implícita no Projeto e explícita nas práticas diárias, a Escola conquistou mundos, no âmbito do universo educacional.

Com êxito na confiança social e com pujança em autogestão, a Escola da Ponte transpôs as fronteiras do saber fazer, saber conhecer e saber ser uma instituição democrática com potencial de unidade no seu papel de ensinar e educar.

Inicialmente, em Vila das Aves, a Escola da Ponte renasceu no Projeto Fazer a Ponte. Construiu-se socialmente como estabelecimento de formação com identidade própria, acolhido no Distrito no qual se fundou, e reconhecido além das fronteiras nacionais e internacionais. Solidificou-se como academia de formação de Educação Básica; ampliou as etapas de atendimento nas modalidades Educação Infantil e Ensino Fundamental (primeira e segunda fase), consolidando-se no seu modelo diferente de ensinar, aprender e promover conhecimento. Autonomia e democracia era e continua a ser seu pilar de sustentação.

Estudar “O papel da Família no Modelo Curricular da Escola da Ponte” passa pela reflexão da organização e participação dos Pais e Encarregados de Educação no desenho e planeamento do currículo interno. Uma configuração pesa no diferencial das práticas administrativo-pedagógica da Escola da Ponte. O envolvimento direto das famílias e dos educandos representa a distinção do projeto e das ações que estabiliza o nome da Escola como marco impulsionador de referência mundial.

Para aprofundar o estudo acerca do Papel da Família no planeamento, organização e concretização do Modelo Curricular da Escola da Ponte, alguns conceitos foram considerados essenciais no alinhamento argumentativo da discussão dissertativa da Pesquisa. Fragmentos conceituais correlatos aparecem implicitamente na extensão do texto, ao passo que outros revelaram-se pontos de partida na redação da matéria em análise.

Metas e objectivos traçados: respostas alcançadas

O estudo traçou metas e objetivos para serem cumpridos no decorrer dos trabalhos explícitos no cronograma de investigação e pesquisa. Os objectivos circunscreveram as metas estabelecidas para a realização da proposta. Nesse sentido, preconizava-se, de maneira geral, conhecer, caracterizar, identificar e descrever o papel das famílias no que se refere ao desenho, organização e concretização do Modelo Curricular da Escola da Ponte a partir da celebração e assinatura do Contrato de Autonomia, em 2005. Especificamente, para conseguir alcançar esta meta, buscou-se alcançar os seguintes objectivos:

- a) descrever a História da Escola da Ponte desde a criação e instituição do seu Modelo Curricular (1976).
- b) conhecer as formas de organização e participação das Famílias no âmbito do Modelo Curricular da Escola da Ponte;
 - b1) caracterizar o Papel das Famílias nas abordagens de Ensino e Aprendizagem do Modelo Curricular da Escola da Ponte;
 - b2) caracterizar o Papel e participação das Famílias nas abordagens de Gestão e Administração escolar do Modelo Curricular da Escola da Ponte;
 - b3) caracterizar o Papel e envolvimento das Famílias nas abordagens cultural e social do Modelo Curricular da Escola da Ponte.

No intuito de atingir os objectivos propostos, assumiu-se um caminho metodológico que possibilitasse alcançar dados para uma análise qualitativa, o que exigiu a busca em pesquisas já realizadas, bem como o desenvolvimento de entrevistas com os envolvidos no processo de construção atual do Projeto da Escola da Ponte.

Dentre as diferentes facetas pautadas na temática investigativa proposta, a relação teórico-empírico que permeia a construção diária do ensino na Escola Básica da Ponte evidenciou a centralidade que a proposta ponteana dá ao papel da Família na participação efetiva na vida escolar dos educandos. Isso remete ao estabelecido no objetivo geral desta investigação, que foi o de Conhecer e analisar o papel da Família no desenho e concretização do Modelo Curricular da Escola da Ponte, desde a celebração e assinatura do Contrato de Autonomia em 2005. E, para conseguir alcançar este objetivo, foi preciso delinear objetivos específicos, que revelaram o caminho a ser seguido para responder à proposta da pesquisa.

No âmbito do Conhecer o papel da Família no desenho e concretização do Modelo Curricular da Escola da Ponte, desde a celebração e assinatura do contrato de Autonomia (2005), percebe-se que este recorte pouco influenciou em relação às atividades já realizadas há anos na Escola da Ponte. Todavia, a oficialização do Projeto com a assinatura do documento e sua marca foi um evento muito importante para aquela comunidade educativa.

Por exigência do Sistema Nacional de Educação e Ensino a Escola da Ponte somente em 2005 oficializou um trabalho desenvolvido por décadas. A assinatura do Contrato de Autonomia foi um momento importante para a comunidade e também o ponto de partida deste recorte de investigação e pesquisa. Assim, cumprida as formalidades exigidas, ampliaram-se as oportunidades da escola junto aos órgãos e programas do Estado Português. Abriam-se caminhos e possibilidades, viabilizou-se reconhecimento oficial em larga escala para além das fronteiras. Contudo, as práticas administrativas, socioculturais e pedagógicas continuaram equiparadas às ações praticadas com base no projeto inicial de inovação, participação

comunitária e, principalmente, considerando a autonomia dos estudantes.

Com a assinatura do contrato, o Ministério da Educação “acabou por reconhecer e oficializar procedimentos que, há décadas eram adotados pela escola, sem o consentimento ou sem o conhecimento dos órgãos centrais” (Rosa, 2008, p. 49). Desta forma, “com o Contrato de Autonomia foram ampliadas as possibilidades de cada vez mais o Projeto da Ponte fortalecer-se” (Rosa, 2008, p. 49). Ainda acerca do impacto social, legal e institucional relacionado à assinatura do Contrato de autonomia, um dos entrevistados afirmou que:

em termos práticos, não motivou nenhuma alteração, o que houve foi a alteração da relação com o Ministério. Havia muitas coisas que estavam sempre dependentes de autorização, que a inspeção quando lá iam, levantavam os problemas, e isso deixou de ser um problema nesse aspecto, em termos mais institucionais, em termos mais de legalidade, digamos assim, de normativas (*PP02-E1-15*).

Isso confirma a relevância do trabalho há algumas décadas desenvolvido nas dependências da escola, em parceria com as famílias e envolvimento dos estudantes ali matriculados.

Para se conhecer as formas de organização e participação das famílias no âmbito do Modelo Curricular da Escola da Ponte, foi necessário ligar e interligar pontos dos discursos dos colaboradores, uma vez que as restrições impostas pelas autoridades de saúde em função da pandemia da Covid-19 impossibilitaram o embrenhar-se na instituição e na busca analítica de documentos internos. Para além disso, entraves administrativos também limitaram o acesso às fontes internas à escola. Todavia, os quatorze (14) colaboradores expuseram, com maestria, o retrato do processo organizacional frente ao modelo curricular desenhado no projeto e organizado pela comunidade escolar com a participação efetiva das famílias, ou seja, pelos pais e encarregados de educação.

Neste sentido, pode-se dizer que a escola, apesar de contar com poucas famílias envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, apoia-se na ação efetiva de famílias que estão intimamente ligadas ao trabalho educativo. Isso ocorre tanto pela participação e representatividade nos órgãos e Conselhos internos quanto na participação efetiva em projetos educativos e sociais na comunidade local. Todavia, o trabalho das famílias na ação pedagógica ocorre de forma indireta e isso de maneira mais ampla e colaborativa.

A aplicabilidade e a concretização do currículo interno se efetivam com base nas Diretrizes do Currículo Nacional, com a orientação dos professores, tutores, agentes educativos e alunos (as) sob as normas e instrução do Conselho de Gestão, Conselho de Projetos e Conselho Administrativo da Escola. Conselhos estes sem representatividade de pais e encarregados de educação.

Segundo um dos interlocutores, a participação das famílias no âmbito do currículo e da ação pedagógica o trabalho “é mais de acompanhamento” (*PE05-E10-78*). Ainda sobre a dimensão curricular, o entrevistado afirma que, sobre a participação dos pais e encarregados de educação,

... na questão pedagógica é quase nenhum o envolvimento dos pais. A não ser que haja mesmo reclamações, se a criança não está motivada para aquilo é preciso uma reunião com o tutor para a gente entender o porquê e que outro caminho pode haver (*PE05-E10-79*).

Isso contradiz a proposta, pois um dos fundamentos inscritos que norteiam o Projeto Educativo Fazer a Ponte é a promoção para “formação de pessoas autônomas, responsáveis, solidárias, mais cultas e democraticamente comprometidas” (Ramos, 2015, p. 29), com cultura e o bem-estar social.

Por outro lado, ainda relacionado ao trabalho pedagógico na Escola da Ponte, os estudantes têm o direito de escolher um tutor para os orientar diretamente em parceria com

professores e agentes educativos. Este tutor assume a responsabilidade de orientar o “percurso pedagógico que ele (o estudante) estabelece para si mesmo. O professor tutor acompanha o trabalho do grupo, sendo a tutoria realizada por meio de orientação e auxílio no trabalho individual desenvolvido pelos integrantes do grupo” (Ramos, 2015, p. 30). Constatou-se, assim, que o trabalho dos pais na ação pedagógica se faz, predominantemente, de forma assistencial, colaboração e supervisão aos deveres e fazeres dos alunos (as).

Outro fator marcante na dimensão pedagógica do Modelo Curricular da Ponte refere-se ao uso dos dispositivos utilizados na ação pedagógica da escola. Os dispositivos têm papel dominante e preponderante no cotidiano do trabalho dos professores, tutores e agentes educativos. Dispositivos como “a definição dos direitos e deveres, a Assembleia, os grupos de responsabilidades, “eu já sei”, “acho bem/acho mal”, a caixinha de segredos, a comissão de ajuda, dentre outros” (Ramos, 2015, p. 31) são instrumentos de apoio pedagógico e possibilidades amplas de reflexão e avaliação das tarefas educativas na Ponte.

Assim, o trabalho dos pais e encarregados de educação e seu papel nas abordagens de ensino e aprendizagem ligado ao modelo curricular da Ponte é amplamente caracterizado e se manifesta em diferentes vertentes. Estes agentes sociais estão diretos ou indiretamente ligados às práticas educativas da Escola. Isso também ocorre nas representações oficiais dos Conselhos ou na simbologia da organização e participação das atividades culturais, sociais, económicas e pedagógicas do campo empírico de investigação.

Em suma, a Escola da Ponte, ao longo de 42 anos, construiu um modelo inovador e ousado (para a época) de educação. Ao afastar as características do modelo tradicional de ensino, que contribuiu para o fracasso na sua primeira fase da ação curricular de ensino, a Escola da Ponte mudou sua concepção de valores e se pautou “nos princípios da Solidariedade e Democraticidade, Autonomia, Liberdade, Responsabilidade e Cooperação” (Ramos, 2015, p. 35) .

A característica mais relevante no papel e participação das famílias nas abordagens de Gestão e Administração escolar do Modelo Curricular da Escola da Ponte é a participação das famílias nos conselhos de maior peso administrativo e representativo junto aos órgãos oficiais do Estado e autarquias: Conselho de Pais e Encarregados de Educação; e, Conselho de Direção.

O papel das famílias nestes conselhos acontece de forma ativa, expressiva e significativa. Também os estudantes têm papel fundamental nas abordagens relativas à gestão e administração. “Os dispositivos pedagógicos Responsabilidade e Assembleia da Escola aparecem a todo o momento como sendo os mais determinantes para a participação dos estudantes na gestão da escola” (Honaiser, 2016, p. 27).

Por ser uma escola aberta à participação de todos os intervenientes (professores, agentes educativos, pais e alunos), a gestão se caracteriza pela flexibilidade e cooperação. Mas há situações que, segundo um dos entrevistados, a participação é bem ínfima. Por exemplo, um dos entrevistados destaca: “... na gestão pedagógica, vou falar que ainda é muito pouco, acho que nós não nos envolvemos tanto” (PE05-E12-61). Por outro lado, os dispositivos também estão caracterizados como uma forma de gestão e administração da escola.

As Assembleias, os debates e os quadros de ajudas, entre outros dispositivos, são instrumentos auxiliares no processo de gestão compartilhada e colaborativa da escola. “A gestão colegiada da Escola da Ponte se coaduna com a reciprocidade de responsabilidades frente ao projeto coletivo, dilui o poder, as vezes centralizado e convoca a comunidade para o engajamento em prol da obra comum” (Rosa, 2008, p. 132). Assim, “.... a gestão da Escola acontece não por obra de uma ou duas pessoas, mas de um grupo” (Rosa, 2008, p. 133).

Segundo os interlocutores colaboradores, a Escola da Ponte prioriza autonomia em todos os sentidos, pois o Projeto favorece uma atividade educativa pautada nos princípios democráticos e solidários. Considera-se a autonomia no âmbito da gestão, administração e pedagógica. São muitas as tentativas para que se conquiste também a autonomia financeira. No

entanto, a dependência de recursos disponibilizados pelo Estado e outros meios de angariar fundos junto à comunidade e autarquias inviabilizam a autonomia de capital.

Na Escola da Ponte, a aprendizagem da autonomia começa pela participação das crianças na escolha dos conteúdos a serem estudados, na realização das eleições, assembleias, partilha de responsabilidades, até a garantia dos espaços de gestão cooperativa dos profissionais e das famílias (Rosa, 2008, p. 231).

É possível perceber que o envolvimento das famílias nas abordagens sociocultural tem um papel crucial na realização dos eventos no que concerne às disposições do Modelo Curricular da Escola da Ponte. Na primeira década de implementação do Projeto educativo na escola, “a dimensão cultural se caracterizava pelo movimento de democratização social, pela dimensão transformadora da educação, pelo conhecimento como fator de emancipação social e pela cultura da participação” (Fernandes, 2008, p. 146) das comunidades envolvidas no processo sociocultural e educativo da escola.

Na continuidade dos trabalhos de desenvolvimento do projeto, a democraticidade da educação na comunidade da Ponte visou as características de transformação e emancipação, que prosseguiram e se perpetuaram com os mesmos objetivos, associada ao envolvimento efetivo dos pais e encarregados de educação. Dessa forma, “é certo que hoje parece haver uma atuação bem mais forte, Associação, em defesa do Projeto Fazer a Ponte, tanto na dimensão política quanto no apoio administrativo, conciliando com a realização dos eventos culturais que integram a comunidade escolar” (Rosa, 2008, p. 220).

Há que se considerar que as narrativas expostas nos dados obtidos junto aos colaboradores e, com base nas fontes teóricas inquiridas, deslindadas e analisadas, ajudaram a responder as questões objetivas deste estudo. As respostas vêm para ampliar o conhecimento, caracterizar e identificar o papel e a participação das famílias no desenho, concretização e organização do modelo curricular da Escola da Ponte no que se refere às abordagens de ensino

e aprendizagem, de gestão, administração e sociocultural depois da assinatura do Contrato de Autonomia. É importante ressaltar que “a Escola da Ponte se destaca pela singularidade do seu projeto, pela especificidade como se organiza e pelos resultados de aprendizagens alcançados junto às crianças de diferentes retratos sociais” (Rosa, 2008, p. 22).

Na busca incessante por respostas aos objetivos, muitas outras perguntas foram surgindo, mas todas se direcionavam para o cerne da problemática investigada, a saber: Qual o papel e participação na no desenho, organização e concretização do Modelo Curricular? Diante das diferentes fontes teóricas e históricas, percebeu-se claramente a importância acerca “do papel das família bem como da escola, que o projeto educativo da ponte vai se configurando e ganhando autonomia” (Fernandes, 2008, p. 161) dia após dia. Na Escola da Ponte todos os intervenientes inseridos no processo educativo são considerados agentes promotores de educação, de ensino e de aprendizagem. “É uma forma de legitimação do espaço de participação destes sujeitos” (Ramos, 2015, p. 38), enquanto seres sociais que vivem e convivem em sociedade.

Ao prosseguir as investigações nas bases teóricas e empíricas, as evidências históricas foram surgindo em cada fonte localizada. Surgiram informações acerca da origem e implementação do projeto educativo. Abriram-se portas para conhecer a vida e obra do seu criador. Também foi possível ampliar os conhecimentos sobre o contexto histórico de sua criação em meio a momentos autoritários e movimentações revolucionárias.

A Escola da Ponte e o Projeto Fazer a Ponte resistiram a períodos históricos e situações críticas sem extenuar os desejos ousados e as propostas de inovação para reorganização instituição e implantação do novo Modelo Curricular criado pelo Professor José Pacheco em meados da Década de 1970, que se revelou

... o educador que comandou juntamente com outros colegas o processo de criação da Escola da Ponte. (...) Edificada no ano de 1932, pode-se se dizer que nos dias atuais, a

Ponte em quase nada lembra a sua origem. Mudou radicalmente suas instalações físicas, mas também a concepção pedagógica e o seu próprio Projeto Político Pedagógico, que acabou sendo designado Fazer a Ponte. As peculiaridades desse projeto tiveram início em 1976 (Honaizer, 2016, p. 12).

É perceptível as mudanças ocorridas ao longo dos tempos, mas a essência do projeto mantém viva a escola dos sonhos do Professor José Pacheco.

Compreende-se que a Escola da Ponte circunscreve um período e um contexto importante, mas continua uma peça deslocada e, de certa forma, isolada dentre as muitas escolas do Sistema Educativo Português, em função das particularidades proposta curricular que executa. Nesse sentido, ela é uma proposta educativa que tem uma identidade própria, construída coletivamente com a comunidade local e que não deve ser desconsiderada nem tampouco minimizada.

As descrições da História da Escola da Ponte desde a sua criação e a instituição do seu Modelo Curricular nos remete ao conhecimento de uma proposta oficializada pelo Sistema Educativo Português por meio de um contrato que lhe confiou autonomia para exercer funções e funções educativas junto à comunidade local.

A instrumentalidade da investigação

Em relação aos procedimentos da investigação desta tese de doutoramento, a construção temática assumiu na primeira fase, a concretização do período letivo obrigatório, a compilação bibliográfica e elaboração da problemática investigativa propositiva. À resultante desta matéria, coube a definição das metas e objetivos, conclusão das Unidades Curriculares, seleção de literaturas correlatas e apresentação do Projeto de Tese intencionado.

A segunda fase centrou-se na construção do Guião de entrevistas, instrumento necessário para direcionar o diálogo com os interlocutores nos aspectos materiais e empíricos

dos dados. Em paralelo, fez-se a teorização dos conceitos e elaboração das metas da escrita científica. A construção, validação do instrumento e efetivação das entrevistas culminou em mediações contraditórias às mensagens implícitas nas teorias e a efetivação empírica no interior da escola. A partir de estudos bibliográficos analíticos, foram transcritos, escritos e reescritos conceitos de referência que possibilitaram a interpretação dos dados alusivos à dimensão temática das narrativas inculcadas nos discursos apreendidos juntos aos entrevistados.

As fragilidades que surgiram estão associadas a efetivação da proposta em terras brasileiras, mas também muitas outras vulnerabilidades, já citadas, se presente no processo de construção da pesquisa.

Assim, foram determinados os procedimentos investigativos, traçando metas, demarcando caminhos, delineando fontes e definindo objetivos. As metas estavam bem alinhadas com vistas ao ponto de chegada. No entanto, os caminhos pensados não foram os mesmos trilhados para se alcançar os resultados. A intenção metodológica inicial foi uma utopia frente a realidade encontrada. Neste caso, os procedimentos metodológicos naturalmente impostos por diferentes circunstâncias, diversos imprevistos e motivações do percurso investigativo empírico. As condições de acesso a fontes históricas e teóricas nas dependências da Escola campo impossibilitaram uma exploração detalhada dos dados internos pretendidos no início da proposta. Dados importantes relacionados a fatos e informações atuais não foram possíveis de serem coletados, haja vista o período pandêmico e outros impedimentos possíveis, mas não visualizados ou vislumbrados inicialmente. Informações relevantes, a exemplo da quantidade de alunos, da formação dos colaboradores, de documentos não publicados, entre outros arquivos de controle interno, considerados elementos importantes de referência, teve o seu acesso inviabilizado neste momento histórico da pandemia pela Covid-19 e restrições diversas.

Uma investigação científica empiricamente rica exige um “exame aprofundado do

objeto de pesquisa, requer uso de teorias no sentido de organizar, sistematizar e validar os dados coletados, [...] geralmente oriundos de entrevistas, questionários, relatos, observações, entre outros” (Dias & Almeida, 2018, p. 08).

Nem mesmo os contatos diretos e solicitações por diferentes meios de comunicação abriram portas de acesso a informações para locupletar a pesquisa. Apesar dos entraves no processo de investigação e pesquisa, o trabalho realizado conseguiu responder às questões pretendidas. As limitações involuntariamente impostas não inviabilizou a conclusão do estudo, mas restringiu a aquisição de dados fundamentais para melhor interpretar e compreender o objeto da pesquisa e a temática abordada. Para uma pesquisa completa e com referencial inquestionável, é preciso que o pesquisador tenha acesso a uma variedade de fontes para coleta de dados. São fontes colhidas

... em vários momentos da pesquisa e em situações diversas, com diferentes tipos de sujeito. Dessa forma, numa situação de pesquisa escolar, o investigador terá que observar momentos de aula, de reuniões. (...) Deverá também escutar os professores, os pais, os alunos, os funcionários em geral para, em seguida, começar a fazer seus questionamentos, cruzando as informações oriundas dessas fontes” (Oliveira, 2008, p. 06).

Além de pesquisar acerca das instituições família e escola no contexto da Escola da Ponte, no âmbito do Projeto Educativo proposto pelo Professor José Pacheco, o estudo abordou as intervenções de mútua colaboração dos agentes sociais envolvidos na organização das ações educativas promovidas sob a ótica do Modelo Curricular da Ponte.

As leituras realizadas sobre estudos científicos já existentes abordaram o arcabouço histórico e ideológico da Escola da Ponte, os escritos do Professor José Pacheco, idealizador do Projeto Fazer a Ponte. Além disso, as entrevistas e a transcrição das respostas dos entrevistados, bem como a categorização dos dados serviram para confirmar o porquê a Escola

da Ponte ultrapassou as fronteiras de Portugal e ganhou adeptos. Novas investigações surgiram e, conseqüentemente, novas leituras acerca da sua configuração curricular, bem como sua relação com as famílias ali envolvidas.

Elencados nas dimensões democráticas de solidariedade e responsabilidade social, a metodologia do Currículo ponteano se alicerça compartilhando experiências, saberes e conhecimentos por meio de intervenções colaborativas. A partir de um olhar crítico teórico-empírico, a investigação centrou-se no conhecer as diferentes perspectivas e proatividade das famílias e seu papel na organização curricular da Escola das Aves.

No geral, um longo caminho transpôs o processo empírico, considerando as configurações da realidade social vivida em tempos de pandemia. A recolha, catalogação e análise dos dados se deu a partir das narrativas explícitas nas entrevistas e implícitas nos discursos. Para tal, consideram-se as subjetividades dos agentes sociais contactados (professores, agentes educativos, pais e encarregados de educação).

Aos intervenientes colaboradores, parece-lhes factual que os princípios fundadores do Projeto Fazer a Ponte seja de facto o ponto de sustentação, o alicerce, considerando-se os valores matriciais, no qual se revela a unicidade de uma “equipa coesa e solidária e uma intencionalidade educativa claramente reconhecida e assumida por TODOS” (Pacheco & Pacheco, M.F., 2014, p. 171).

Pais, alunos, professores e demais agentes sociais educativos, de acordo com os relatos de história oral apreendidos juntos aos interlocutores, revelam que, apesar de o projeto ter base sólida, enquanto afirmação e concretude, o envolvimento das famílias ainda está longe do ideal inculcado e objetivado.

Isso, contudo, não significa desfigurar ou desqualificar o envolvimento real das famílias no desenho e concretização das ações educativas na Escola, mas informar que a essência do trabalho e a participação destas se funda em um pequeno grupo (cerca de 20% de

intervenientes, aproximadamente) aguerrida para consolidar um propósito maior de educação, organização e participação na concretização do plano curricular da Escola.

Proposta de desenvolvimento futuro de novas pesquisas

Espera-se que este estudo desafie outros pesquisadores a estudar e elencar fontes de buscas que possam aprofundar os porquês de possíveis arestas que permeiam a relação entre famílias e escola no contexto da ação educativa e administrativa inculcadas nas linhas e entrelinhas do trabalho pedagógico na Escola da Ponte. Principalmente, quando se percebe que se trata de uma proposta que nasceu de uma realidade crítica, como busca para mudar um contexto sociocultural histórico que precisava ser ajustado. Tanto que foi assumido como política pública no Sistema de Ensino português. E, mesmo que não tenha sido alargado para Rede Nacional, o Projeto Fazer a Ponte se revelou inspirador em outros contextos educacionais, em outros países, por ser uma proposta de organização pedagógica contemporânea, inclusive em solo brasileiro.

Os Decretos-Lei Nº 203/1974 e 115/1998, em consonância com a Lei de Bases do Sistema Educativo nº 46 de outubro de 1986, reforçam a ideia de conjunção do trabalho cooperativo entre as duas instituições (família e escola), consideradas como bases da formação cidadã. Outros recortes da legislação nacional renovam e inovam-se em discursos, mas carregam em sua essência a importância do diálogo colaborativo entre famílias e escola. São complementares entre si, em sentido, em representação e em coadjuvância.

Não é possível falar sobre o papel da família no desenho, organização e concretização do Modelo curricular da Escola da Ponte sem primeiro entender, mesmo que brevemente, os conceitos mais gerais a respeito de currículo. O que faz todo sentido para entender o modelo curricular adotado na Escola.

Sacristán (2017) enfatiza categoricamente que “toda prática pedagógica gravita em torno do currículo” (p. 26). Para ele, “o currículo se traduz em atividades e adquire significados concretos através delas” (Sacristán, 2017, p. 28), confirmando assim a dimensão crítica-dialógica de acordo com a concepção do educador Paulo Freire. Baseado no pensamento freiriano, segundo Scocuglia (2005), a escola deve nortear suas prática em um “currículo que possa “pertencer” a todos os que fazem o processo educativo” (Scocuglia, 2005, p. 83). Assim se pauta o projeto Fazer a Ponte.

Em relação à flexibilidade curricular desenvolvida no interior da Escola da Ponte, Felicíssimo (2008) assegura que a distopia do modelo curricular tradicional, rompe muitas barreiras e alavanca novos construtos para o exercício de uma educação efetivamente democrática e solidária. A escola, com prática curricular democraticamente participativa, elabora e promove estratégias de integração social com vistas ao amplo desenvolvimento dos conhecimentos cognitivos e culturais de todos os agentes sociais envolvidos no processo de educação, ensino e aprendizagem.

A diferenciação da organização curricular na Ponte se pauta no envolvimento e participação de todos os intervenientes, com atividades arroladas em dispositivos determinantes e fundamentais na reestruturação de saberes e experiências culturais simbolicamente inculcadas. A dinâmica do trabalho na Escola da Ponte parte de um modelo flexível e reflexivo, em que todos os agentes sociais interagem, tendo como ponto de partida os objetivos traçados e interesses afins.

Para a construção social dialógica de organização e participação, levam-se em consideração a autonomia dos sujeitos no processo de ensinar, aprender e apreender conhecimentos inculcados, subjetivados e legitimados pela cultura estruturante resultantes das relações sociais. “É neste sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo no respeito a ela e, ... assumindo-se

como tais, se tornam radicalmente éticos” (Freire, 2021, p. 59) e autônomos.

O trabalho entre família e escola na Escola da Ponte se faz no paradigma da coletividade, democraticidade e liberdade. No processo de ensinar-aprender, a participação das famílias e a planificação das atividades por parte dos alunos são fulcrais nas tarefas do cotidiano escolar. Dentre as muitas normativas de apoio interno, o Regimento Escolar destaca regras fundamentais para o exercício das ordens do trabalho pedagógico. O ponto forte deste regimento estabelece que a formação dos Conselhos com o envolvimento dos pais e Encarregados de Educação. São eles, os membros com função central nos Órgãos estratégicos da Escola, junto com os professores e demais agentes sociais educativos.

Neste sentido, “Os professores aparecem como parceiros insubstituíveis no “transporte” dessa responsabilidade. Como parceiros que são (pais-professores), devem unir esforços, partilhar objetivos e reconhecer a existência de um mesmo bem comum” (Picanço, 2012, p. 43).

Os aportes teóricos apresentaram o retrato representativo da Escola da Ponte como uma organização que se pauta nas normativas do Sistema Nacional de Educação, com especificações peculiares às propostas de inovação e renovação pensada por José Pacheco. Com a responsabilidade de pensar novas oportunidades e incentivo para os alunos, a Escola buscou construir uma relação confiança, cooperação e coparticipação com as famílias, por entender que, “é necessário um trabalho em conjunto de ambas as partes” (Almeida, 2014, p. 22), tendo em conta os interesses e objetivos comuns.

Considerando a conexão teoria e prática, os recortes bibliográficos, no aspecto geral, dialogam em concordância com os discursos colhidos no campo empírico. No entanto, há percepções de que, ao longo do tempo, as configurações adaptativas foram alterando e, por vezes, alternando, conforme a gestão em vigência, mas sem perder a essência da proposta inicial.

O movimento diretivo da escola acontece com responsabilidade coletiva entre pais, alunos, professores, agentes educativos e comunidade geral. Com isso, “todos que vivenciam/participam do processo educativo são autônomos e corresponsáveis pelas aprendizagens e vida social na escola” (Peixoto, 2014, p. 21).

Por meio de entrevistas com agentes sociais (professores, agentes educativos e Encarregados de Educação) da Escola da Ponte, foi possível perceber linearidades e contradições entre as experiências vividas e os estudos bibliográficos que embasaram esta pesquisa. Essas incongruências teórico-empíricas alternam de tempos em tempos. Percebe-se que há um certo distanciamento entre a teoria analisada e o discurso dos entrevistados.

Percebe-se também que as essências da mensagem transmitida pelos participantes variam de acordo com a posição que eles ocupam, a exemplo dos agentes sociais que trabalham na escola, mesmo que de forma sutil. Para entender melhor a dinâmica na ordem de classificação e participação, os entrevistados foram classificados em três grupos, relativamente, diferentes. Professores, pais-professores e Pais e/ou Encarregados de Educação, os quais, em sua maioria, membros da Associação de Pais e Órgão dos Conselhos. Representantes legais por meio de eleições ou aclamação (representante de honra).

Foram analisados dados de diferentes dimensões relacionados a cinco categorias alusivas ao Papel da Família no Modelo Curricular da Escola da Ponte, com referência no marco temporal correspondente à Assinatura do Contrato de Autonomia (2005). As Categorias investigadas circundam a participação das famílias na organização e concretização do Modelo Curricular nas dimensões *participação, características, gestão/administração, abordagem cultural e avaliação*.

O âmago do discurso traz como pontos positivos a integração e as reciprocidade nas ações, de interesse da escola, desenvolvidas com a ajuda de todos os intervenientes. No entanto, esse “todos” se resume em uma pequena parte de famílias interessadas pela educação dos

filhos/alunos. Segundo relatos, aproximadamente, cerca de 20% dos pais se envolvem diretamente com o estudo das crianças. Os demais acompanham à distância, envolvendo-se apenas eventualmente ou quando são convocados.

Mesmo que aberta à participação, a maioria das famílias até reconhecem que precisam dar maior suporte à escola em relação à concretização do trabalho escolar, mas têm dificuldades de administrar o tempo de participação e cooperação. Por vezes, a rotina de trabalho escolar dissocia da disponibilidade da maioria das famílias.

Como mencionado acima, os 14 (catorze) participantes das entrevistas foram separados em três grupos distintos, com o objetivo de direcionar, orientar o processo de análise empírica. Os professores apresentaram relatos muito alinhados ao dos representantes internos à escola. Relatos mais concordantes, mais otimista e auspicioso. O grupo de pais-professores trouxeram um retrato também definido, conveniente, e com sutileza, elencaram observações importantes acerca da proposta do Projeto Fazer a Ponte. Já o grupo dos pais e encarregados de educação se mostraram felizes com a escolha da escola para seus filhos, confiantes, se sentem assertivos. No entanto, apresentam críticas, propostas de melhorias e reordenação das ações. Sabem da complexidade do projeto, por isso reconhecem a necessidade de reeducação às vontades e condutas menos centralizadas e/ou centralizadoras.

Nos discursos dos interlocutores fica implícito, ora explícito, insatisfações com algumas restrições impostas pelo sistema após a Assinatura dos Contrato de Autonomia e, para além dessa condicionante, posterior à mudança de Vila das Aves para São Tomé de Negrelos. De todas as restrições impostas pelas reformas, transições e adaptações temporais, a divisão das instalações físicas trouxe maior aborrecimento e resistência adaptativa para a comunidade.

No que se refere à atuação e presença, os pais que participam ativamente do projeto sentem-se responsáveis com a educação dos filhos e corresponsáveis com os demais alunos

matriculados na escola, tanto que se colocam como interlocutores da ação educativa junto com a comunidade.

A sistematização dos dados deixa claro que o trabalho de educação e ensino realizado na Escola da Ponte se faz em conjunto com parte da comunidade escolar. Uma vez que, apenas um pequeno grupo carrega o nome e a imagem da Escola da Ponte, como instituição inovadora e contemporânea que resiste ao tradicionalismo da educação que parece voltar ao mundo. Incansável, a Escola da Ponte continua a acreditar na participação das famílias no planejamento e concretização do seu Modelo Curricular. Por isso se pauta na reciprocidade colaborativa entre os profissionais de educação, famílias e educandos.

O trabalho é coletivo, democrático, partilhado, autônomo e solidário, mas restrito a um pequeno grupo de agentes que dialogam alicerçado na dinâmica do projeto com a comunidade, com o Sistema e, acima de tudo, com as crianças, no intuito de atender suas necessidades educativas.

Não há como negar um certo encantamento com a proposta educativa da Ponte, que também se revela uma utopia possível de ser realizada, desde que haja participação e políticas públicas educacionais que financiem sua efetivação integral, principalmente em locais mais carentes.

Contudo, a grande crítica é que esta proposta gestada a partir de uma realidade difícil pode parecer distante da realidade nas escolas de domínio público, carente de financiamento para manutenção de necessidades internas e, principalmente, para formação continuada dos professores que atuam na Educação Básica, pelo menos no cenário brasileiro. Afinal, o Professor José Pacheco (2014) defende a proposta de “Formação e Transformação da Educação”, pois segundo ele, é a partir dela que será possível construir um Projeto Político Pedagógico que considere a vida social e cultural dos educandos um construto identitário e autônomo que valoriza os saberes.

No mais, espera-se que este estudo desafie a novas pesquisas, principalmente quando se percebe que a proposta da Escola da Ponte nasceu de uma realidade própria de Portugal, assumida como política pública educacional e autorizada pelo Sistema Nacional, que se revelou inspiradora para outros países por sua proposta de organização pedagógica. No entanto, tal proposta não foi exitosa em influenciar a rede pública de educação a refletir sobre a possibilidade de implementação no próprio país.

Pode ser relevante também ampliar os estudos acerca de uma temática correlata. Os motivos que levam ao pouco envolvimento das famílias no desenho, organização e concretização do modelo curricular da Escola da Ponte, ou seja, a tímida participação das famílias nas práticas administrativo-pedagógica da Escola. Sabe-se que, por um lado, o Projeto fazer a Ponte se mostra firmado em uma estrutura inquestionavelmente sólida. Todavia, por outro lado, é possível perceber as fragilidades quando se considera o número de famílias efetivamente envolvidas.

São contradições explícitas, quando se analisam os recortes teóricos e os discursos apreendidos. Fatores como a motivação, a autoestima, a solidariedade, a democraticidade, a autonomia e a responsabilidade se complementam como princípios fundamentais das forças que se juntam para concretizar o projeto, porque a outra parte (aproximadamente 80%) das famílias não se juntaram neste desafio.

Afirmando esta constatação, um dos colaboradores relata que “quando as reuniões eram presenciais nós tínhamos 30, 35, agora tem um pouquinho mais nas reuniões de pais” (E10.22). Deixando claro que os encontros virtuais há mais pessoas envolvidas no compromisso de educar, ensinar, aprender e apreender conhecimentos, mas fica subentendido que, em geral, a participação das famílias ainda está aquém do pretendido e vislumbrado no projeto.

Nesse sentido cabe questionar em outras investigações, qual o fenômeno pode envolver a participação dos pais e encarregados de educação no processo de aprendizagem das crianças

nas diferentes etapas da Educação Básica e nos diversos paradigmas do ensino, em maior quantidade sem comprometer a qualidade. Há um chamamento geral para a parceria e envolvimento das famílias nas atividades administrativo-pedagógica e sociocultural das escolas. E na Escola da Ponte não é diferente. O seu modelo curricular objetiva, incentiva e motiva essa participação, mas as lacunas ainda existem e são muitas, se se considera o todo numérico e a parte proativa dos pais e encarregados de educação. Há um leque de possibilidades investigativas, mas estes são apontamentos e considerações passíveis de análises e questionamentos no âmbito das pesquisas científicas *Lato* e *Stricto Sensu* no âmbito da relação e parceria entre famílias e Escola da Ponte com vistas ao seu modelo curricular.

Referências Bibliográficas²²

- Abdulmassih, M. B. F. (2015). *Programa Mais Educação e Escola a Tempo Inteiro: um olhar sobre as experiências de ampliação da jornada escolar no Brasil e em Portugal*. 2015. 181 f. [Tese Doutorado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo].(s.d.).
- Almeida, E. B. (2014). *A Relação entre pais e escola: a influência da família no desempenho escolar do aluno*. UNICAMP.
- Angelucci, C. B., Kalmus, J., Paparelli, R., & Patto, M. H. (Jan/abr. de 2004). O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*, pp. 51-72.
- Aranha, L. M. C (2012). Grupo de Trabalho dos Currículos dos Ensinos. Escola da Ponte: Breve apresentação. Escola da Ponte - São Tomé de Negelos, Santo Tirso.
- Ariés, P. (1978). *História Social da Criança e da Família*. Editora Guanabara S.A.
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. Edições 70 LDA/Almedina Brasil.
- Barros, J. D. (2020). *Fonte histórica e seu lugar de produção*. Editora Vozes.
- Bertolini, M. A. (2004). Construindo currículo para o ensino fundamental: Uma perspectiva Freiriana. In: *Seminário Paulo Freire: Reflexões sobre currículo, formação de professores, educação de Jovens e adultos e Movimentos sociais* (pp. 359 - 366). UFPB.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bourdieu, P. (1989). *O Poder Simbólico*. DIFEL.
- Caetano, L. M., & Yaegashi, S. F. (2014). *Relação escola e família: diálogos interdisciplinares para a formação da criança*. Paulinas.
- Canário, R. (Florianópolis - jan./jun. de 2004). Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica. *Perspectiva* - Vol. 22, pp. 47-78.
- Carvalho, I. B. (2015). *Entre família Escola: (Des) cortinando relações no Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano*. [Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Goiás]. Repositório TEDE. Obtido de <https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/3824>.
- Catani, A. M., & Oliveira, R. P. (2000). *Reformas Educacionais em Portugal e no Brasil*. Autêntica.
- Dias, K. G., & Almeida, M. Z. (2018). A produção intelectual sobre as Escolas de Enfermagem no Brasil: O Estado da Arte no período de 2008-2018. In: O. B. Zanatta, J. M. Baldino,

²² Guias de Citações e Referências Bibliográficas com base Norma Internacional APA – 7ª Edição. Obtido da Universidade de Évora: https://www.bib.uevora.pt/Apoio-a-Pesquisa/guias_citacoes.

- & M. E. Carneiro, *Temas de Educação IV: Olhares compreensivos* (pp. 178 - 195). Espaço Acadêmico.
- Felgueiras, M. M. (2006). *História da Educação em Portugal: instituições, materiais, práticas e representações*. Universidade do Porto.
- Felício, H. M., & Possani, L. d. (jan/abr. de 2013). Análise crítica de currículo: um olhar sobre a prática pedagógica. *Currículo sem Fronteiras*, pp. 129 - 142.
- Felicíssimo, C. M. (2008). *Avaliação dos impactos do Modelo Curricular da Escola da Ponte em antigos alunos*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade de Évora.
- Fernandes, S. R. (2008). *Projectos educativos escolares e práticas alfabetizadoras emancipatórias: os contributos da Escola da Ponte de Portugal*. Unisinos.
- Ferreira, I., & Teixeira, A. R. (2010). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: breve balanço e novas questões. *Revista do Departamento de Sociologia da FLUP - Vol. XX*, pp. 331-350.
- Freire, P. (2021). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz & Terra.
- Governo de Portugal (2013). Avaliação externa das escolas: Relatório Escola Básica da Ponte. Conselho de Santo Tirso: Ministério da Educação.
- Governo de Portugal. (2005). Contrato de Autonomia da Escola da Ponte. Obtido de: [<http://www.escoladaponte.pt/wp-content/uploads/2021/04/CONTRATO-AUTONOMIA-ESCOLA-PONTE.pdf>].
- Governo de Portugal (2003). Projeto Educativo. Obtido de: [<http://www.escoladaponte.pt/wp-content/uploads/2021/04/Projeto-Educativo.pdf>].
- Governo de Portugal. Ministério da Educação. (2008). *Decreto-Lei n.º 75*. Diário da República. Lisboa, Portugal: Diário da República.
- Goldenberg, M. (2004). *A arte de pesquisar: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Editora Record.
- Honaiser, S. B. (2016). *A Escola da Ponte como espaço da Formação Autonomia*. [Licenciatura Pedagogia: Universidade Federal do Rio de Janeiro]. Obtido de <http://hdl.handle.net/11422/4214>.
- Lima, L. A. (2016). *A Família e Escola na contemporaneidade*. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte]. Repositório UFRGN. Obtido de <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/41893>.
- Lima, L. C. (2014). E depois 25 de Abril de 1974 Centro(s) e periferia(s) das decisões no governo das escolas. *Educação, Sociedade e Cultura*, nº 43, pp. 141-160.
- Ló, J. E. (jan. /abr. de 2010). *Uma escola para todos e para cada um: escola inclusiva, uma comunidade de aprendizes*. PPGEDU/UCS, pp. 119-134.

- Martins, E. C. (2004). A Historiografia educativa do sistema escolar em Portugal. In: Seminário do Curso de Doutoramento da Facultat d'Educació – Universitat de les Illes Balears. Castelo Branco: (pp. 1-48). IPCB-ESE.
- Mattos, H. C., & Fernandes, M. C. (Vol. 6, n.1 de jan./mar. de 2019). Repercussões da herança familiar na adaptação ao Ensino Superior. *Rev. Bras. de Iniciação Científica* (RBIC), pp. 123-138.
- Mendonça, A. (Maio de 2019). Evolução da Política Educativa em Portugal. In book: *Políticas Educativas e Práticas Sociais*, pp. 13-40.
- Menezes, M. G., & Santiago, M. E. (set/dez. de 2014). *Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório*. Pro-Posições, pp. 45-62. Obtido de <http://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201407503>.
- Mogarro, M. J. (2013). A História da Educação em Portugal. *Revista Sarmiento*, nº 17, pp. 255-298.
- Morais, P. M. (2017). *Voltemos à Escola: como a Escola da Ponte ensina de forma diferente há 40 anos*. Contraponto.
- Moreira, J. (2003). *Escola da Ponte radicaliza a ideia de autonomia dos estudantes*. Obtido de <http://www.iq.usp.br/palporto/Escola%20da%20Ponte%20radicaliza%20a%20ideia%20de%20autonomia%20dos%20estudantes.pdf>.
- Morin, E. (2011). *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (2ª. ed. revisada). Editora Cortez.
- Nascimento, P. H. (2017). *A escola é a segunda família e a família é a primeira escola: uma arqueogenealogia da parceria entre família e escola*. [Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Ceará]. Repositório Universidade Federal do Ceará. Obtido de <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/25578>.
- Nogueira, S. C. (2019). *Um olhar sobre as dinâmicas na Escola da Ponte: Práticas pedagógicas no currículo em geral e em específico na Educação Física*. U. Porto.
- Oliveira, C. L. (2008). *Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características*. Obtido de <https://redib.org/themes/lotura/images/logo.svg>: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122>.
- Pacheco, M. F. & Pacheco, J. P. (2001). *Escola da Ponte: Uma escola pública em debate*. Editora Cortez.
- Pacheco, J. A. (4 de Setembro de 2003). *Teorias curriculares: políticas, lógicas e processos de regulação regional das práticas curriculares*. Conferência realizada no âmbito do Seminário “O Currículo Regional”, pp. 1-37.
- Pacheco, J., & Pacheco, M. D. (2014). *Diálogos com a Escola da Ponte*. Vozes.
- Peixoto, L. S. (2014). *Alegria no contexto escolar: Recortes de um fazer pedagógico que produz Autonomia*. [Licenciatura Pedagogia, Universidade de Brasília]. Repositório UnB. Obtido de <https://bdm.unb.br/handle/10483/13576>

- Pereira, R. (2014). Educação em Portugal (1974-2014): Tempos, ideias e combates - Dossiê Temático: 40 anos após o 25 de abril de 1974. *Educação, Sociedade & Cultura*, nº 43, pp. 11-24.
- Picanço, A. L. (2012). *A Relação entre Escola e Família: as suas implicações no processo de ensino-aprendizagem*. Escola Superior de Educação João de Deus.
- Polonia & Dessen, M. A. (2007). *A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano*. Brasília/Paideia, pp. 21-32.
- Portella, F. O., & Franceschini, I. S. (2011). *Família e aprendizagem: uma relação necessária*. Wak.
- Ramlow, R. R. (2017). *Escola Heterotópica Contemporânea: Convergência entre Andragogia e Escola da Ponte*. UNOCHAPECÓ.
- Ramos, A. R. (2015). *O processo de construção da autonomia em ambientes educativos: a proposta inovadora da escola da ponte*. UNB.
- Reis, M. P. (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. [Tese Doutorado, Universidad de Málaga].
- Rosa, C. S. (2008). *Fazer a Ponte para a Escola de todos(as)*. UFRN.
- Sacristán, J. G. (2017). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Penso.
- Santos, C. S. (2016). *Desafios e transformações da avaliação da aprendizagem: a Escola da Ponte e seu Princípio Democrático*. [Licenciatura Pedagogia, Universidade Federal do Rio de Janeiro]. Repositório Institucional da UFRJ. Obtido de <http://hdl.handle.net/11422/4211>.
- Scocuglia, A. C. (Junho de 2005). As Reflexões Curriculares de Paulo Freire. *Revista Lusófona de Educação* - UFPB, pp. 81-92.
- Silva & Pacheco, A. V. (2011). *Um espaço de múltiplas interações, cooperação e partilha*. Rovellet.
- Silva, T. O. (agosto de 2009). Por uma 'escola do olhar': a concepção de educação na escola básica de São Tomé de Negrelos – a Escola da Ponte. *Revista Semioses*, pp. 77-85.
- Simões, M. d. (2013). *Formação parental em contexto escolar: promoção da construção de Pontes entre escola e família*. [Tese Doutorado. Universidade de Coimbra]. Repositório científico da UC. Obtido de <http://hdl.handle.net/10316/23714>.
- Stoer, S. R. (2008). A Reforma Veiga Simão no Ensino: Projecto de desenvolvimento social ou «disfarce humanista»? *Educação, Sociedade e Cultura*, nº 26, pp. 17-48.
- Szymanski, H. (2007). *A relação família/escola: Desafios e perspectivas*. Liber Livro.
- Tasso, A. N. (2017). A parceria família e escola no processo de aprendizagem. *Revista Maiêutica* - Indaial, pp. 19-25.
- Tavares, L. M. (2017). *A Escola da Ponte e a quebra de Paradigma Educacional Tradicional*. [Licenciatura Pedagogia, Centro Universitário do Sul de Minas].

- Teixeira, A. A. (2012). *Paralisia cerebral: Estudo de Caso*. Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Thiry-Cherques, H. R. (2006). *Pierre Bourdieu: a teoria na prática*. RAP, 27-53.
- Wacquant, L. (Jul-Dez de 2007). Esclarecer o Habitus. *Educação & Linguagem*, pp. 63-71.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. bookman@companhia editora.
- Zimmermann, I. (18 de junho de 2021). *Iluminismo: o que foi e sua importância?* Obtido de Politize: <https://www.politize.com.br/iluminismo/>.

APÉNDICES



Universidade de Évora

Programa de Doutoramento em Ciências da Educação – 3º Ciclo

Orientador: Professor Doutor José Bravo Nico

Projeto: Tese

Doutoranda: Isabel Borges Carvalho

Guião de Entrevista e informações

Tema: O Papel da Família no Modelo Curricular da Escola da Ponte

Objetivo geral: Conhecer o papel da Família no desenho e concretização do Modelo Curricular da Escola da Ponte (2005 - 2018).

Entrevistados: Antigos e atuais representantes dos conselhos de Pais/Encarregados de Educação, Direção, Gestão e Projetos da Escola da Ponte.

Nome/Identificação opcional: _____ Cargo/função _____

Tempo de atuação/colaboração na Escola da Ponte: _____ Conselho de atuação: _____

Informação que considerar importante: _____

Definição dos Blocos	Objetivos	Questões
<p>Bloco A</p> <p>Explicação detalhada acerca da pesquisa e busca pelo apoio à participação efetiva dos possíveis entrevistados/colaboradores.</p> <p>A relevância da investigação e clarificação da abordagem temática.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Explicar aos entrevistados a importância e o teor da Pesquisa. 2. Incentivar os entrevistados a se envolverem no projeto, convictos de sua participação é fundamental para a concretização da investigação. 3. Estimular a colaboração dos entrevistados(as) em relação ao plano do estudo proposto. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentar aos entrevistados, com clareza, a proposta de Investigação a ser desenvolvida. Expor a finalidade da entrevista e a importância da ação conjunta entre os entrevistados e o pesquisador. 2. Esclarecer os principais objetivos da entrevista. 3. Explicar que a participação de cada entrevistado é indispensável para a realização e concretização da Pesquisa. 4. Solicitar autorização dos participantes para a divulgação dos resultados em encontros, congressos e seminários, onde, possivelmente, será apresentado o trabalho. 5. Pedir autorização para gravação áudio durante a realização da entrevista. 6. Autorização para realização da Pesquisa e divulgação dos resultados. <p>Ass.</p> <hr/>

<p>Bloco B</p> <p>Formas de organização e participação das famílias no Modelo Curricular da Escola da Ponte.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar formas de organização das famílias no Modelo Curricular da Escola da Ponte, desde 2005 até os dias atuais. 2. Identificar/caracterizar modalidades de participação das famílias no âmbito da Escola da Ponte, desde 2005 até a atualidade. 3. Conhecer o estímulo e o acolhimento da Escola da Ponte face à participação das famílias. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quais as estruturas formais de organização das famílias na Escola da Ponte? 2. Quais são as estruturas não formais de organização das famílias na Escola da Ponte? 3. Como são organizados os momentos formais e não formais de participação das famílias no que se refere ao Modelo Curricular da Escola da Ponte? 4. Quais são as modalidades de representação institucional das famílias na Escola da Ponte? 5. Como acontece o acolhimento das famílias na Escola da Ponte quanto a: <ul style="list-style-type: none"> - Participação e organização formal. - Participação não organizada e não formal. 6. Qual o estímulo facultado às famílias quanto a Organização e participação no contexto da Escola da Ponte?
--	---	--

<p>Bloco C</p> <p>Papel e participação das famílias nas abordagens de ensino e aprendizagem do Modelo Curricular da Escola da Ponte.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Caracterizar o papel atribuído às famílias no âmbito das abordagens de ensino e aprendizagem da Escola da Ponte. 2. Caracterizar as modalidades de participação das famílias no âmbito das abordagens de ensino e aprendizagem do Modelo Curricular da Escola da Ponte. 3. Conhecer as formas de organização da família no planeamento e concretização do Modelo Curricular da Escola da Ponte. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual o papel das famílias no âmbito das dimensões de organização e planeamento do Modelo Curricular quanto a: <ul style="list-style-type: none"> - Organização do Ano letivo. - Didática e disciplinas. - Aulas/Atividades educativas disciplinares. - Atividades educativas não disciplinares. - Projetos educativos não curriculares. *Planos quinzenais. *Planos diários. 2. Qual o papel das famílias no âmbito das dimensões de participação e concretização do Modelo Curricular e relação a: <ul style="list-style-type: none"> - Organização do ano letivo. - Didática e disciplinas. - Aulas/Atividades educativas disciplinares. - Atividades educativas não disciplinares. - Projetos educativos não curriculares. *Planos quinzenais. *Planos diários
--	--	---

<p>Bloco D</p> <p>Papel e participação das famílias nas abordagens de gestão e administração da Escola da Ponte.</p>	<p>1. Caracterizar o papel atribuído às famílias nas abordagens de gestão e administração da Escola da Ponte.</p> <p>2. Caracterizar as modalidades de participação das famílias no âmbito da gestão e administração da Escola da Ponte.</p>	<p>1. De que forma a família se insere nas abordagens de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gestão pedagógica: - Gestão de currículo. - Avaliação das aprendizagens. <p>2. Como ocorre a inclusão da família no processo de Gestão administrativa em relação a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recursos humanos. - Recursos financeiros. - Recursos técnicos e tecnológicos. - Espaço físico e infraestrutura. - Comunicação/informação. - Parcerias e redes de cooperação. - Avaliação da Escola.
--	--	---

<p>Bloco E</p> <p>Papel e envolvimento/participação das famílias nas abordagens cultural e social do Modelo Curricular da Escola da Ponte.</p>	<p>1. Caracterizar o papel e envolvimento das famílias nas abordagens cultural e social da Escola da Ponte.</p> <p>2. Caracterizar as modalidades de organização participação das famílias no âmbito das abordagens cultural e social da Escola da Ponte.</p>	<p>1. De que forma são planeados os projetos culturais inseridos no Modelo Curricular desenvolvidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - No interior da Escola da Ponte. - No exterior da Escola da Ponte. <p>2. Como são planeadas as propostas de projetos sociais realizados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - No interior da Escola da Ponte. - No exterior da Escola da Ponte. <p>3. Qual a natureza de participação das famílias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Na proposta social de projetos. - Na participação de projetos já existentes.
--	---	--

<p>Bloco F</p> <p>Avaliação do papel e da participação das famílias na Escola da Ponte.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conhecer como a família avalia sua organização em relação a participação no planeamento e concretização do Modelo Curricular da Escola de Ponte. 2. Conhecer a avaliação das famílias na sua participação do Modelo Curricular desenvolvido na Escola da Ponte. 3. Identificar sugestões de melhoria, organização e participação das famílias no Modelo Curricular da Escola da Ponte. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como as famílias realizam a avaliação da estrutura organizacional da Escola da Ponte em relação ao: <ul style="list-style-type: none"> - Ensino e aprendizagem. - Gestão e administração. - Eventos, cultura e projetos sociais. 2. Como as famílias avaliam seu papel e participação no planeamento do Modelo Curricular da Escola da Ponte acerca do: <ul style="list-style-type: none"> - Ensino e aprendizagem. - Gestão e administração. - Eventos, cultura e projetos sociais.
---	---	--

ANEXOS

Agrupamento de Escolas de Pataias

Aviso n.º 2861/2005 (2.ª série). — Nos termos do disposto no n.º 1 do artigo 132.º do Estatuto da Carreira Docente e no artigo 95.º do Decreto-Lei n.º 100/99, de 31 de Março, faz-se público que foi afixada para consulta a lista de antiguidade do pessoal docente da Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos de Pataias, com referência a 31 de Agosto de 2004, podendo os interessados apresentar reclamação ao dirigente máximo do serviço no prazo de 30 dias a contar da data da publicação deste aviso.

2 de Fevereiro de 2005. — O Presidente da Comissão Executiva Instaladora, Rui Manuel Leal Loureiro.

Direcção Regional de Educação do Norte

Acordo n.º 62/2005. — *Acordo de colaboração entre o Ministério da Educação e a Câmara Municipal de Baião para transferência de propriedade do Pavilhão Desportivo de Baião.* — A Escola EB 2, 3/S de Baião não dispõe de instalações próprias para a prática das actividades curriculares de Educação Física e Desporto. Desde a sua criação, em 1984, vem utilizando nos seus tempos lectivos, em regime de aluguer, o pavilhão desportivo da autarquia, que se localiza paredes-meias com o logradouro da escola.

A Câmara Municipal de Baião, entretanto, manifestou, junto do Ministério da Educação, o interesse na cedência ao Estado da propriedade definitiva daquelas instalações desportivas, mediante uma contrapartida monetária. Esta proposta foi considerada de todo o interesse para os objectivos curriculares perseguidos pela escola, facto que mereceu despacho favorável do Ministro da Educação.

Assim, o Ministério da Educação e a Câmara Municipal de Baião, ao abrigo do artigo 20.º do Decreto-Lei n.º 384/87, de 24 de Dezembro, celebram entre si o presente acordo de colaboração, que se rege pelas cláusulas seguintes:

Cláusula 1.ª

Âmbito

O presente protocolo de colaboração tem como âmbito a transferência de propriedade para o Estado do pavilhão desportivo autárquico, integrando-o no logradouro da Escola EB 2, 3/S de Baião.

Cláusula 2.ª

Responsabilidades do município

Para efeitos da presente transacção, o município de Baião:

- Procederá à legalização da propriedade urbana em causa, incluindo a sua desafecção da propriedade onde o pavilhão desportivo se insere;
- Fornecerá à Direcção Regional de Educação do Norte todos os elementos necessários para o seu registo a favor do Estado.

Cláusula 3.ª

Responsabilidades do Ministério da Educação

1 — Garantir o financiamento da transacção, no valor de €225 000, através de dotações orçamentais inscritas, aprovadas e visadas nos termos legais.

2 — Transferir para a Câmara Municipal de Baião a importância referida no n.º 1 desta cláusula durante os anos 2005 e 2006.

3 — Promover o registo a favor do Estado do pavilhão desportivo que constitui o objectivo deste protocolo.

Cláusula 4.ª

Da eficácia

A eficácia deste protocolo fica sujeito à eventual aprovação do Ministério das Finanças.

7 de Fevereiro de 2005. — O Director Regional de Educação do Norte, Lino Ferreira. — A Presidente da Câmara Municipal de Baião, Emília dos Anjos Pereira da Silva.

Homologo.

O Secretário de Estado Adjunto e da Administração Educativa, José Manuel de Albuquerque Portocarrero Canavarro.

Contrato n.º 511/2005. — *Escola da Ponte.* — Desde 1976 que o Projecto Fazer a Ponte vem sendo desenvolvido numa lógica de progressiva autonomia, antecipando, por um lado, inovações curriculares e pedagógicas que a administração educativa acaba, mais tarde, por acolher e, em parte, tentar generalizar ao todo nacional (de que

é um bom exemplo, entre outros, o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, que aprovou a chamada reorganização curricular do ensino básico) e dando origem, por outro, a um modelo de organização de escola que, em muitos aspectos, diverge do modelo prevalecente de escola pública estatal.

Apesar do reconhecimento público, expresso das mais variadas formas ao longo de mais de um quarto de século, da qualidade do Projecto e da coerência das práticas que dele decorrem, nunca a administração educativa procurou, até hoje, estabilizar a situação da Escola, reconhecendo-lhe formalmente um estatuto que delimitasse as fronteiras da autonomia que reivindica e, na prática, vem assumindo, que, em diversos aspectos, estão muito para além das que o próprio Decreto-Lei n.º 115-A/98 consagra. O reconhecimento desse estatuto teria de implicar, como condição prévia, a realização de uma avaliação externa do Projecto, que claramente habilitasse a administração a formular um juízo sobre a pertinência de celebração com a Escola de um contrato de autonomia que respeitasse, acolhesse e até aprofundasse a autonomia não outorgada que, na prática, a Escola há muito vem defendendo, assumindo e desenvolvendo, na esteira, de resto, do regime consagrado no Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro.

Realizada, em 2003, a avaliação externa do Projecto Fazer a Ponte e conhecidas e sufragadas superiormente as conclusões e recomendações formuladas pela comissão de avaliação, que, de uma forma irrefragável, reconheceram a especificidade, a coerência e a sustentabilidade das práticas educativas e de organização pedagógica da Escola, estão reunidas as condições para celebração do contrato de autonomia entre a Escola e o Ministério da Educação.

O contrato reflecte o entendimento de que a autonomia agora outorgada à Escola é um avanço na medida em que legitima uma prática autónoma que, desde 1976, a Administração Educativa, na prática, tolerou, com resultados que a avaliação externa do Projecto veio inequivocamente avaliar.

A comissão de avaliação externa, no relatório final datado de 20 de Junho de 2003 que apresentou à Secretária de Estado da Educação, destacou os seguintes pontos fortes e fracos da organização e desempenho da Escola. Com a celebração do presente contrato, pretende-se naturalmente criar condições que favoreçam a manutenção e o progressivo reforço dos pontos fortes enunciados e a indispensável superação dos pontos fracos.

Para além dos pontos fortes do Projecto sublinhados pela comissão que procedeu à avaliação externa, é importante ainda realçar que na Escola da Ponte:

Os pais/encarregados de educação estão fortemente implicados na direcção da Escola e nos processos de aprendizagem dos alunos;

Os docentes/orientadores educativos permanecem na Escola ao longo de um período temporal mais completo;

Todos os alunos cumprem o mesmo horário entre as 8 horas e 30 minutos e as 16 horas e estão sempre utilmente ocupados na Escola, enquanto decorrem as actividades curriculares propriamente ditas, não havendo horas mortas, nem furos, designadamente, por ausência de professores;

A Escola disponibiliza actividades de enriquecimento do currículo, proporcionando às famílias mais carenciadas e que o desejem um acompanhamento pedagógico efectivo dos educandos até às 18 horas;

Os tutores acompanham, orientam e avaliam diariamente a actividade, o trabalho realizado e o percurso de aprendizagem dos seus tutorados;

Os alunos estão fortemente implicados na gestão da própria Escola, através de um conjunto de responsabilidades que partilham com os orientadores educativos.

Prova da capacidade da Escola para agir, responsabilmente, em autonomia no quadro do seu projecto educativo, em claro benefício dos alunos e das suas famílias, incumbe agora à administração educativa reconhecer a especificidade e recompensar o mérito, facultando à Escola um conjunto de instrumentos e garantias que lhe permitam tirar pleno proveito das potencialidades de um projecto e de um modelo organizacional que já se encontram suficientemente enraizados, testados e consolidados e que há muito, de resto, constituem um exemplo inspirador para muitas outras escolas, no país e no estrangeiro.

Nestes termos, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 115-A/99, de 4 de Maio, e demais legislação aplicável, o Ministério da Educação e a Escola da Ponte celebram e acordam entre si o presente contrato de autonomia, que se regerá pelas cláusulas seguintes:

Cláusula 1.ª

Objectivos

São objectivos do presente contrato:

- 1) Criar as condições que assegurem a estabilização e o desenvolvimento do Projecto Fazer a Ponte;

- 2) Garantir, de uma forma coerente e sustentada, uma progressiva qualificação das aprendizagens e do percurso educativo dos alunos;
- 3) Validar um modelo organizacional alternativo de escola pública estatal, nos termos do regulamento interno da Escola, em que os pais/encarregados de educação possam ver reconhecida e valorizada a sua participação;
- 4) Instituir mecanismos de acompanhamento e monitorização do Projecto.

Cláusula 2.^a**Vigência, alteração e prorrogação do contrato**

1 — O presente contrato manter-se-á em vigor durante os anos lectivos de 2004-2005, 2005-2006 e 2006-2007.

2 — O presente contrato poderá ser revisto e alterado a todo o tempo, por iniciativa de qualquer de uma das partes, desde que as alterações propostas mereçam a aprovação dos dois outorgantes.

3 — No ano lectivo de 2006-2007, durante o mês de Março, a Escola comunicará formalmente ao Ministério da Educação se está interessada na prorrogação do presente contrato e em que termos, anexando para o efeito, sendo o caso, a competente proposta, que dirigirá em carta registada com aviso de recepção ao director regional de Educação do Norte.

4 — Nos 60 dias subsequentes ao recebimento da comunicação e proposta referidas no número anterior, o Ministério da Educação apreciará a proposta e comunicará formalmente à Escola os resultados dessa apreciação, estabelecendo imediatamente, sendo o caso, os contactos necessários com vista à celebração de um novo contrato de autonomia.

5 — Até à celebração de um novo contrato, manter-se-á em vigor o presente, com as alterações que entretanto lhe tenham sido introduzidas nos termos do n.º 2.

Cláusula 3.^a**Competências reconhecidas à Escola**

Pelo presente contrato, o Ministério da Educação, na esfera das respectivas atribuições e no desenvolvimento do regime jurídico da autonomia da escola, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, reconhece à Escola competências para:

- 1) Coordenar e gerir a implementação dos planos curriculares e programas definidos a nível nacional, mediante a selecção de modelos pedagógicos, métodos de ensino e de avaliação e materiais de ensino-aprendizagem coerentes com o Projecto Fazer a Ponte e adequados à variedade dos interesses e capacidades dos alunos;
- 2) Organizar actividades de enriquecimento do currículo e de ocupação de tempos livres, de acordo com os interesses dos alunos, as expectativas dos pais/encarregados de educação e os recursos da escola;
- 3) Planificar e gerir formas de diversificação curricular, visando a progressiva qualificação do percurso formativo dos alunos e tendo em conta os princípios fundadores do Projecto Fazer a Ponte;
- 4) Estabelecer protocolos com entidades exteriores à escola para a concretização de componentes curriculares específicas, designadamente as de carácter vocacional ou profissionalizante;
- 5) Conceber e implementar experiências e inovações pedagógicas próprias, de acordo com o seu projecto educativo;
- 6) Desenvolver métodos específicos e pertinentes de avaliação dos alunos, de acordo com o seu projecto educativo;
- 7) Desenvolver mecanismos que permitam detectar a tempo dificuldades de base, diferentes ritmos de aprendizagem ou outras necessidades dos alunos que exijam formas de apoio adequadas nos domínios psicológico e sócio-educativo;
- 8) Organizar e gerir modalidades de apoio sócio-educativo em resposta a necessidades identificadas que afectem o sucesso escolar dos alunos;
- 9) Promover a organização e o funcionamento da Escola nos termos do regulamento interno;
- 10) Definir critérios e regras de utilização dos espaços e instalações escolares;
- 11) Planificar a utilização quinzenal dos espaços, tendo em conta as actividades curriculares, de enriquecimento do currículo e de ocupação de tempos livres, bem como o trabalho das equipas educativas dos núcleos de projecto e dimensões curriculares, e as actividades que envolvam a participação ou intervenção dos encarregados de educação e da respectiva associação;
- 12) Autorizar, mediante condições definidas pela Escola, a utilização de espaços e instalações escolares pela comunidade local;

- 13) Estabelecer o calendário escolar, dentro dos limites de flexibilidade fixados a nível nacional;
- 14) Determinar o horário e regime de funcionamento da Escola;
- 15) Definir critérios para a elaboração dos horários e assiduidade dos orientadores educativos e demais trabalhadores e conceder-lhes dispensa total ou parcial de serviço para participação em acções de intercâmbio e divulgação do Projecto;
- 16) Decidir quanto à necessidade da interrupção das actividades lectivas para a realização de reuniões ou acções de formação que não possam decorrer em horário pós-lectivo;
- 17) Estabelecer e organizar os tempos escolares destinados a actividades de enriquecimento curricular, de complemento pedagógico e de ocupação dos tempos livres;
- 18) Inventariar carências respeitantes à formação dos orientadores educativos no plano das componentes científica e pedagógico-didáctica;
- 19) Elaborar o plano de formação e actualização dos orientadores educativos;
- 20) Mobilizar os recursos necessários à formação dos seus profissionais de educação, através do intercâmbio com outras escolas e da colaboração com entidades ou instituições competentes, nomeadamente, centros de formação contínua, escolas superiores de educação e universidades;
- 21) Seleccionar e recrutar o pessoal docente e não docente, nos termos do presente contrato e na observância da lei aplicável;
- 22) Avaliar o desempenho dos orientadores educativos nos termos da lei, do projecto educativo e do regulamento interno;
- 23) Estabelecer o período de férias do pessoal docente e não docente;
- 24) Organizar o serviço de matrículas;
- 25) Definir os critérios para a admissão dos alunos;
- 26) Autorizar a transferência e anulação de matrículas;
- 27) Conceder equivalências de estudos nacionais ou realizados no estrangeiro, desde que verificado o preenchimento dos requisitos legais;
- 28) Inventariar as suas necessidades quanto ao número e qualificação do pessoal docente e não docente;
- 29) Definir critérios de distribuição de serviço ao pessoal não docente;
- 30) Estabelecer critérios para a selecção de pessoal a contratar a prazo, incluindo casos de substituição temporária, e proceder à sua contratação;
- 31) Proceder à classificação de serviço;
- 32) Organizar mapas de férias e conceder licença para férias;
- 33) Promover a formação do pessoal não docente, estabelecendo protocolos com diferentes entidades e instituições para esse efeito, e conceder a dispensa total ou parcial de serviço para a frequência de acções de formação;
- 34) Inventariar as carências e os recursos necessários no domínio do apoio sócio-educativo aos alunos, articulando o respectivo plano de acção com os serviços competentes;
- 35) Proceder à contratação de serviços de entidades exteriores à Escola para efeitos de exploração, organização e funcionamento dos serviços de bufete, cantina e papelaria e a realização de tarefas de limpeza e de assistência à manutenção do equipamento informático, sem prejuízo da função social reconhecida aos referidos serviços;
- 36) Mobilizar recursos locais e suscitar a solidariedade da comunidade para acções de apoio sócio-educativo e outras, no interesse dos alunos;
- 37) Participar na definição da rede escolar, fornecendo anualmente à administração educativa os dados necessários, nomeadamente alterações de capacidade em relação ao ano anterior;
- 38) Proceder, no quadro de execução do orçamento da Escola e ou recorrendo à comparticipação voluntária de outros parceiros, a obras de beneficiação de pequeno e médio alcance, reparações e trabalhos de embelezamento;
- 39) Acompanhar a realização e colaborar na fiscalização de empreitadas;
- 40) Solicitar o equipamento necessário;
- 41) Adquirir, no quadro de execução do orçamento da Escola e ou recorrendo à comparticipação voluntária de outros parceiros, o material escolar necessário;
- 42) Proceder à substituição de material irrecuperável ou obsoleto;
- 43) Alienar, em condições especiais e de acordo com a lei, bens que se tornem desnecessários;
- 44) Manter actualizado, em moldes simples e funcionais, o inventário da Escola;
- 45) Responsabilizar os utentes, a nível individual e ou colectivo, pela conservação de instalações e de material utilizado;
- 46) Ceder as suas instalações, a título gratuito ou oneroso, à comunidade para a realização de actividades culturais, desportivas, cívicas, ou de reconhecida necessidade, arrecadando a respectiva receita, quando a houver.

Cláusula 4.ª

Compromisso educativo da Escola

1 — Pelo presente contrato, a Escola da Ponte compromete-se a exercer as competências que lhe são outorgadas no respeito dos seguintes princípios:

- a) Prevalência dos interesses dos alunos sobre os interesses dos demais intervenientes no processo de ensino;
- b) Estreito envolvimento dos encarregados de educação nos processos de tomada de decisões com impacte estratégico na organização da Escola e dos processos de aprendizagem;
- c) Promoção da autonomia e da consciência cívica dos alunos e, nos termos do regulamento interno, progressivo envolvimento dos mesmos nas tarefas e responsabilidades de gestão das instalações e dos recursos afectos à Escola;
- d) Democraticidade, transparência e racionalidade das decisões pedagógicas e dos actos de administração e gestão, no respeito da lei, do projecto educativo e do regulamento interno da Escola.

2 — No exercício das competências que, pelo presente contrato, lhe são outorgadas, a Escola da Ponte compromete-se a:

- a) Cumprir e fazer cumprir os princípios e as disposições constantes do presente contrato de autonomia;
- b) Oferecer e desenvolver o seu projecto educativo, adequando-o às necessidades concretas de aprendizagem e formação de cada criança e adolescente e tendo em conta as legítimas expectativas dos respectivos pais/encarregados de educação;
- c) Organizar-se nos termos do respectivo regulamento interno;
- d) Envolver os pais/encarregados de educação no acompanhamento, o mais estreito possível, do percurso formativo dos seus educandos, através, nomeadamente, da valorização das funções de tutoria e do estabelecimento de mecanismos que facilitem o contacto e o diálogo dos encarregados de educação com os tutores;
- e) Manter permanentemente actualizados os processos individuais e os registos de avaliação dos alunos, por forma que, em qualquer momento, desde que verificados os pressupostos legais e sem quaisquer prejuízos para os alunos, estes possam mudar de Escola e, eventualmente, ingressar no sistema de ensino tradicional;
- f) Manter com o Ministério da Educação um relacionamento institucional directo e colaborante, no quadro da delimitação de competências decorrente da lei e do presente contrato;
- g) Manter com as entidades representativas do meio social envolvente um diálogo e colaboração permanentes, que permitam à Escola, por um lado, mobilizar recursos acrescidos para a realização das suas actividades e, por outro, reforçar os mecanismos de integração do projecto na comunidade;
- h) Facultar aos interessados a máxima informação possível sobre o projecto, quer através de visitas guiadas à Escola, nos termos do respectivo regulamento, quer através da participação em eventos educacionais para que seja convidada.

Cláusula 5.ª

Obrigações do Ministério da Educação

Pelo presente contrato, o Ministério da Educação, no âmbito das respectivas atribuições e competências, compromete-se a:

- a) Tomar todas as decisões e medidas indispensáveis à viabilização e concretização da oferta educativa da Escola, nos termos do presente contrato;
- b) Aprovar a alteração da designação da Escola Básica Integrada de Aves/São Tomé de Negrelos para Escola da Ponte, nos termos do respectivo regulamento interno;
- c) Proporcionar à Escola, nos termos das cláusulas 6.ª e 7.ª do presente contrato, os recursos humanos indispensáveis à concretização do seu projecto educativo e regulamento interno;
- d) Manter com a Escola um relacionamento institucional directo e colaborante, no quadro da delimitação de competências decorrente da lei e do presente contrato;
- e) Participar na comissão de acompanhamento prevista na cláusula 11.ª do presente contrato.

Cláusula 6.ª

Recursos humanos

Pelo presente contrato, o Ministério da Educação obriga-se a disponibilizar à Escola Básica Integrada de Aves/São Tomé de Negrelos (Escola da Ponte) os recursos humanos indispensáveis à concretização

do seu projecto educativo e regulamento interno, de acordo com os seguintes princípios:

- 1) Caberá à Escola a selecção e recrutamento de todos os seus profissionais, incluindo os orientadores educativos e o gestor, na observância da lei e nos termos do presente contrato;
- 2) A equipa de orientadores educativos será constituída na lógica do Projecto Fazer a Ponte e do regulamento interno da Escola, nos seguintes termos:
 - a) Será priorizada a adequação e polivalência funcionais dos orientadores educativos em detrimento de quaisquer critérios formais de aptidão habilitacional ou curricular, tendo em conta as necessidades de efectiva diversificação e qualificação do trabalho pedagógico em equipa;
 - b) A vinculação dos orientadores educativos à Escola far-se-á por referência ao Projecto e numa base contratual;
 - c) A avaliação do desempenho dos orientadores educativos com base no perfil anexo ao Projecto terá uma periodicidade anual e será realizada nos termos do regulamento interno;
- 3) Os orientadores educativos que aceitem exercer funções na Escola assumirão, contratualmente, o compromisso de cumprir e fazer cumprir o projecto educativo e o regulamento interno da Escola;
- 4) O compromisso a assumir pelos orientadores educativos, elaborado nos termos do número anterior, obedecerá ao clausulado anexo ao presente contrato de autonomia, sob a designação de compromisso de honra educativo;
- 5) Sem prejuízo dos direitos adquiridos pelos docentes que dele fazem parte, o quadro da Escola será extinto logo que vaguem, por morte, aposentação ou transferência dos respectivos titulares, todos os lugares que o integram; até à extinção do quadro, não serão criados novos lugares, nem providos os que, entretanto, forem vagando;
- 6) Em tudo aquilo que não contenda com a especificidade do regime de desempenho profissional decorrente do projecto educativo e regulamento interno, os orientadores educativos da Escola manterão, à luz do estatuto da carreira docente e demais legislação aplicável, todos os direitos que lhes seriam reconhecidos noutra escola pública estatal, não podendo ser prejudicados em matéria de contagem de tempo de serviço, estatuto remuneratório, progressão na carreira, concursos, vinculação ou quaisquer outras que, legalmente, respeitem ao exercício de funções docentes ou equiparáveis;
- 7) Sem prejuízo do disposto na alínea a) do n.º 2 da presente cláusula, não será admitido ao exercício de funções docentes ou equiparáveis na Escola nenhum orientador educativo que não seja detentor de licenciatura adequada;
- 8) O gestor, para além dos requisitos adicionais que vierem a ser fixados no regulamento do respectivo concurso, será obrigatoriamente um educador ou professor dos quadros de nomeação definitiva com experiência no exercício de funções de administração e gestão ou que seja detentor de habilitação específica para o efeito, nos termos da lei.

Cláusula 7.ª

Equipa de orientadores educativos

No desenvolvimento dos princípios enunciados na cláusula anterior, a constituição da equipa de orientadores educativos da Escola obedecerá ao seguinte faseamento e aos seguintes critérios:

- 1) Todos os anos, durante o mês de Maio, o conselho de gestão da Escola submeterá à apreciação do director regional de Educação uma proposta fundamentada de constituição da equipa para o ano lectivo subsequente;
- 2) A proposta de equipa deverá obrigatoriamente conter:
 - a) A indicação do nome, categoria, situação e funções de todos os orientadores educativos ao serviço da Escola;
 - b) A relação dos alunos a frequentar a Escola, com a indicação da respectiva idade, do ano de escolaridade em que se encontrem formalmente matriculados e, quando for o caso, das deficiências ou limitações que imponham uma intervenção psico-pedagógica ou sócio-educativa diferenciada relativamente a alunos ditos com necessidades educativas especiais;
 - c) A projecção, justificada, do número de alunos que a Escola estima que se deverão matricular no ano lectivo subsequente, por anos de escolaridade;
 - d) A indicação, devidamente fundamentada, das valências curriculares, de intervenção psico-pedagógica ou sócio-

- educativa que a Escola pretenda preencher ou reforçar no ano lectivo subsequente;
- e) A indicação do nome, categoria, situação e funções dos orientadores educativos que a Escola pretenda integrar na equipa no ano lectivo subsequente, por ordem de prioridade;

3) Na apreciação da proposta, a administração educativa valorizará, especialmente, os seguintes aspectos:

- a) A congruência da proposta com o projecto educativo, o regulamento interno da Escola e o presente contrato de autonomia;
- b) A coerência e adequação da fundamentação apresentada, face às características da população escolar e aos objectivos enunciados;
- c) O rácio tutor/aluno e a necessidade de preenchimento ou reforço de valências carenciadas;
- d) A projecção do número total de alunos e dos alunos ditos com necessidades educativas especiais;
- e) O equilíbrio da equipa no conjunto das diversas dimensões e valências curriculares contempladas na proposta;

4) No ano terminal de vigência do presente contrato, a equipa de orientadores educativos da Escola será definida em função da aplicação dos seguintes rácios globais tutor/alunos:

- a) Relativamente a alunos ditos sem necessidades educativas especiais — **um tutor para cada 10 alunos;**
- b) Relativamente a alunos ditos com necessidades educativas especiais — **um tutor para cada 5 alunos;**

5) Para os efeitos previstos no presente contrato, serão considerados alunos com necessidades educativas especiais todos aqueles que manifestem, de modo sistemático e com carácter prolongado, limitações ou incapacidades graves ao nível das funções ou das estruturas do corpo, nos domínios auditivo, visual, cognitivo, comunicacional ou relacional, que claramente constituam desvantagens à equilibrada inserção dos mesmos na comunidade escolar e que afectem gravemente os processos individuais de aprendizagem;

6) A identificação dos alunos ditos com necessidades educativas especiais caberá à equipa de orientadores educativos, em diálogo com o Centro de Apoio Social Escolar de Vila das Aves e, muito particularmente, em articulação com os psicólogos, pedopsiquiatras, técnicos de serviço social ou outros técnicos qualificados que tenham avaliado ou acompanhem os alunos e com base nos relatórios por eles elaborados.

Cláusula 8.ª

Oferta educativa

1 — Pelo presente contrato, a Escola da Ponte compromete-se a:

- a) A adequar o projecto educativo à educação pré-escolar, integrando esta no núcleo de iniciação, nos termos do respectivo regulamento interno, logo que a carta educativa de Santo Tirso contemple e viabilize o alargamento do Projecto Fazer a Ponte à educação pré-escolar;
- b) A adequar o projecto educativo ao terceiro ciclo do ensino básico, logo que a administração educativa considere reunidas as condições que permitam o alargamento do Projecto Fazer a Ponte ao referido nível de ensino;
- c) A aceitar a matrícula das crianças cujos encarregados de educação, expressamente, se comprometam a cumprir e a fazer cumprir o código de conduta educativa, anexo ao regulamento interno da Escola e ao presente contrato, independentemente da área geográfica de residência ou trabalho dos mesmos;
- d) Oferecer aos alunos, nos termos do projecto educativo da Escola, um programa continuado, coerente e motivador de actividades curriculares e de enriquecimento do currículo que os possa ocupar diariamente, de acordo com as expectativas e as necessidades dos respectivos encarregados de educação, até, pelo menos, às 18 horas;
- e) Oferecer aos alunos, em parceria com a associação de pais e outras entidades, um programa coerente e formativamente enriquecedor de actividades de ocupação dos tempos livres, nos períodos de interrupção das actividades lectivas.

2 — Pelo presente contrato, o Ministério da Educação, em diálogo e colaboração com a Câmara Municipal de Santo Tirso, compromete-se a envidar todos os esforços no sentido de:

- a) Viabilizar o alargamento do Projecto Fazer a Ponte à educação pré-escolar até ao ano lectivo de 2005-2006;

- b) Proporcionar à Escola da Ponte instalações adequadas, nos termos da cláusula seguinte, e os demais recursos indispensáveis à concretização da sua oferta educativa.

Cláusula 9.ª

Instalações

1 — A Escola da Ponte, até à concretização do disposto no número seguinte, continuará a utilizar as instalações que, à data de celebração do presente contrato, lhe estão afectas.

2 — No âmbito da elaboração da carta educativa do concelho de Santo Tirso, o Ministério da Educação e a Escola envidarão todos os esforços no sentido do indispensável reordenamento da rede educativa do concelho, por forma que, no parque escolar existente, possam ser afectas à Escola da Ponte instalações que lhe permitam concretizar, de uma forma coerente e qualificada, a sua oferta educativa, tendo em conta, nomeadamente, nesta matéria, as conclusões e recomendações apresentadas superiormente pela comissão de avaliação externa do Projecto Fazer a Ponte.

3 — Durante o ano lectivo de 2005-2006, o Ministério da Educação realizará nas instalações a afectar à Escola da Ponte as obras de beneficiação e adaptação que se revelem indispensáveis à plena concretização da oferta educativa prevista no presente contrato e de acordo com o tipo de ocupação prevista no número seguinte.

4 — No ano lectivo de 2006-2007, a Escola da Ponte utilizará as seguintes instalações:

- a) As correspondentes ao primitivo edifício P3 sito ao Largo do Doutor Braga da Cruz, onde decorrerão as actividades do núcleo de iniciação;
- b) As correspondentes ao edifício sito na Rua de Manuel Afonso da Silva, 91, onde ficarão sediados os órgãos de direcção e gestão da Escola, a Associação de Pais, os Serviços de Administração Escolar e o Arquivo Histórico;
- c) As que entretanto venham a ser afectas à Escola, nos termos dos n.ºs 2 e 3, onde decorrerão as actividades dos núcleos de consolidação e aprofundamento e as actividades de expressão físico-motora ou de educação física.

Cláusula 10.ª

Recursos financeiros

1 — No âmbito do presente contrato, o Ministério da Educação compromete-se a dotar a Escola com os recursos financeiros indispensáveis à concretização da sua oferta educativa, reconhecendo e valorizando a capacidade demonstrada pela Escola para, através de projectos, da venda de publicações e serviços e da captação na comunidade de recursos adicionais, ampliar e diversificar as suas fontes de financiamento.

2 — A dotação global a atribuir pelo Ministério da Educação para o orçamento anual de despesas de funcionamento não poderá ser inferior a € 215 por aluno, sem prejuízo das normas sobre execução orçamental aplicáveis às escolas.

3 — O valor indicado no número anterior será atualizado anualmente pela taxa de inflação prevista para o respectivo ano.

Cláusula 11.ª

Acompanhamento e monitorização

1 — A Escola da Ponte e o Ministério da Educação constituirão uma estrutura permanente de ligação, denominada Comissão de Acompanhamento e Promoção da Autonomia da Escola da Ponte, que terá as seguintes competências:

- a) Monitorizar o cumprimento e a aplicação do presente contrato e acompanhar o desenvolvimento do processo de autonomia da Escola;
- b) Monitorizar o processo de auto-avaliação da Escola;
- c) Propor a realização de quaisquer estudos especializados no âmbito da avaliação externa da Escola;
- d) Apreciar e aprovar os relatórios anuais de avaliação interna do desenvolvimento do processo de autonomia da Escola;
- e) Emitir parecer sobre as propostas de alteração do presente contrato;
- f) Aprovar o seu Regimento.

2 — A Comissão referida no número anterior terá a seguinte composição:

- a) Dois representantes da Escola, por estes indicados;
- b) Um representante da Direcção Regional de Educação do Norte, por este nomeado;
- c) Dois investigadores de reconhecido mérito na área da educação, a nomear pelo Ministério da Educação.

3 — A Comissão de Acompanhamento e Promoção da Autonomia da Escola da Ponte será instalada nos 90 dias subsequentes à assinatura do presente contrato e reunirá com a periodicidade que vier a ser definida no respectivo regimento.

4 — A primeira reunião da Comissão será convocada pelo director regional de Educação do Norte.

Cláusula 12.^a

Integração das lacunas e questões supervenientes

1 — Sem prejuízo da conformidade com os princípios gerais do projecto educativo e regulamento interno da Escola, todas as matérias não reguladas no presente contrato serão regidas pela lei geral aplicável.

2 — As questões supervenientes que decorram da aplicação e interpretação do presente contrato serão resolvidas, desde que acautelado o cumprimento da lei, numa óptica de favorecimento e reforço da autonomia da Escola.

14 de Fevereiro de 2005. — O Director Regional de Educação do Norte, (*Assinatura ilegível.*) — O Presidente da Comissão Instaladora da Escola, (*Assinatura ilegível.*)

Autorizo.

A Ministra da Educação, *Maria do Carmo Félix da Costa Seabra.*

ANEXO

EBI Aves/São Tomé de Negrelos — Escola da Ponte

Projecto educativo — Princípios fundadores

I — Sobre os valores matriciais do projecto

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

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

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

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

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

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

II — Sobre alunos e currículo

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

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

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

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

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

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

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

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

15 — Fundado no currículo nacional, o currículo objectivo é o referencial de aprendizagens e realização pessoal que decorre do projecto educativo da Escola.

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

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

III — Sobre a relevância do conhecimento e das aprendizagens

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

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

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

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

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

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

24 — Acompanhar o percurso do aluno na construção do seu projecto de vida, tendo consciência da singularidade que lhe é inerente, impõe uma gestão individualizada do seu percurso de aprendizagem. A diversidade de percursos possíveis deverá no entanto acautelar o desenvolvimento sustentado do raciocínio lógico matemático e das competências de leitura, interpretação, expressão e comunicação, nas suas diversas vertentes, assim como a progressiva consolidação de todas as atitudes que consubstanciam o perfil do indivíduo desenhado e ambicionado neste projecto educativo.

IV — Sobre os orientadores educativos

25 — Urge clarificar o papel do profissional de educação na Escola, quer enquanto orientador educativo, quer enquanto promotor e recurso de aprendizagem; na base desta clarificação, supõe-se a necessidade de abandonar criticamente conceitos que o pensamento pedagógico e a *praxis* da Escola tornaram obsoletos, de que é exemplo o conceito de docência, e designações (como a de educador de infância ou professor) que expressam mal a natureza e a complexidade das funções reconhecidas aos orientadores educativos.

26 — Para que seja assegurada a perenidade do projecto e o seu aprofundamento e aperfeiçoamento, é indispensável que, a par da identificação de dificuldades de aprendizagem nos alunos, todos os

orientadores educativos reconheçam e procurem ultrapassar as suas dificuldades de ensino ou relação pedagógica.

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

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

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

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

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

V — Sobre a organização do trabalho

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

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

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

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

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

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

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

VI — Sobre a organização da Escola

39 — A Escola organiza-se nos termos do seu regulamento interno, de acordo com os seguintes pressupostos:

- a) Os pais/encarregados de educação que escolhem a Escola e adoptam o seu Projecto, comprometendo-se a defendê-lo e a promovê-lo, são a fonte principal de legitimação do próprio Projecto e de regulação da estrutura organizacional que dele decorre, devendo o regulamento interno reconhecer aos seus representantes uma participação determinante nos processos de tomada de todas as decisões com impacto estratégico no futuro do Projecto e da Escola;

- b) Os órgãos da Escola serão constituídos numa lógica predominantemente pedagógica de afirmação e consolidação do Projecto e não de representação corporativa de quaisquer sectores ou interesses profissionais;

- c) Na organização, administração e gestão da Escola, os critérios científicos e pedagógicos deverão prevalecer sempre sobre quaisquer critérios de natureza administrativa ou outra que claramente não se compatibilizem com o Projecto e as práticas educativas ou organizacionais que dele decorrem;

- d) A vinculação à Escola dos pais/encarregados de educação e dos educadores educativos far-se-á na base de um claro compromisso de adesão ao Projecto e será balizado por este;

- e) Os alunos, através de dispositivos de intervenção directa, serão responsabilmente implicados na gestão corrente das instalações e dos recursos materiais disponíveis e, nos termos do regulamento interno, tomarão decisões com impacto na organização e no desenvolvimento das actividades escolares.

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

- a) A existência de um coordenador geral de Projecto, que assegure a permanente articulação entre os núcleos;
- b) A representação de todos os núcleos, através dos respectivos coordenadores, no conselho de gestão e no conselho de direcção.

Documentos a anexar:

- 1) Perfil do orientador educativo;
- 2) Perfis de saída dos alunos;
- 3) Referencial de avaliação do orientador educativo;
- 4) Dimensões curriculares disciplinares;
- 5) Mapa de dispositivos;
- 6) Acompanhamento e monitorização do Projecto;
- 7) Glossário.

ANEXO N.º 1

Perfil do orientador educativo da Escola da Ponte

1 — Relativamente à Escola e ao Projecto:

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

2 — Relativamente aos colegas:

- a) Presta ajuda espontaneamente e é aceite pelos outros;
- b) Pede ajuda aos colegas quando tem dúvidas sobre como agir;
- c) Permite que os colegas o(a) ajudem quando precisa;
- d) Mantém com os colegas uma relação atenciosa, crítica e fraterna;
- e) Reconhece e aceita criticamente diferentes pontos de vista, tendo sempre o Projecto como referência inspiradora;

- f) Procura sempre articular a sua acção com os colegas mais próximos;
- g) Apóia activamente os colegas na resolução de conflitos.

3 — Relativamente aos alunos:

- a) Mantém com os alunos uma relação carinhosa;
- b) Procura ajudar os alunos a conhecer e a cumprir as regras da Escola;
- c) Procura ser firme com os alunos, sem cair no autoritarismo;
- d) Procura tomar atitudes em sintonia com o colectivo;
- e) Procura acompanhar de muito perto e orientar o percurso educativo dos seus tutorados.

Regulamento interno

CAPÍTULO I

Disposições gerais

Artigo 1.º

Âmbito de aplicação

1 — O presente regulamento interno, adiante designado apenas por regulamento, tem aplicação na Escola da Ponte.

2 — Dado que o presente regulamento explicita a estrutura organizacional que decorre do Projecto Fazer a Ponte, quaisquer dúvidas sobre o sentido das suas disposições deverão ser clarificadas à luz dos princípios, finalidades e objectivos do próprio Projecto.

Artigo 2.º

Objectivos

São objectivos do presente regulamento:

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

CAPÍTULO II

Sobre os núcleos de projecto

Artigo 3.º

Projecto e sub-projectos

1 — O Projecto Fazer a Ponte é a matriz referencial e a fonte legitimadora de todas as opções organizacionais consagradas no presente regulamento.

2 — Sem prejuízo da coerência e estabilidade do percurso escolar dos alunos e do trabalho solidário em equipa dos orientadores educativos, o Projecto Fazer a Ponte organiza-se, por razões de eficácia e operacionalidade, em sub-projectos, adiante designados por núcleos, que poderão ou não funcionar nas mesmas instalações e utilizar ou não os mesmos recursos, em função das condições existentes e em resultado da ponderação e decisão do conselho de projecto.

Artigo 4.º

Núcleos de projecto

1 — Os núcleos de projecto são a primeira instância de organização pedagógica do trabalho de alunos e orientadores educativos, correspondendo a unidades coerentes de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e social.

Parágrafo único. Salvo em circunstâncias excepcionais, devidamente reconhecidas e avaliadas pela equipa de orientadores educativos, cada núcleo de projecto não deverá integrar mais de 100 alunos.

2 — São três os núcleos de projecto — iniciação, consolidação e aprofundamento.

3 — No núcleo de iniciação, as crianças adquirirão as atitudes e competências básicas que lhes permitam integrar-se de uma forma equilibrada na comunidade escolar e trabalhar em autonomia, no quadro de uma gestão responsável de tempos, espaços e objectivos.

4 — No núcleo de consolidação, os alunos consolidarão as competências básicas adquiridas no núcleo de iniciação e procurarão atingir, nas diferentes áreas curriculares, os objectivos de aprendizagem nacionalmente definidos para o primeiro ciclo do ensino básico.

Parágrafo único. Salvo em circunstâncias excepcionais, devidamente reconhecidas e avaliadas pelo conselho de projecto, nenhuma criança poderá, no âmbito do projecto, transitar do núcleo de iniciação para o núcleo de consolidação sem manifestar um domínio satisfatório dos principais dispositivos de suporte do trabalho em autonomia — auto-planificação e auto-avaliação, pesquisa, trabalho em grupo e metodologia de trabalho de projecto.

5 — No núcleo de aprofundamento, os alunos desenvolverão as competências definidas para o segundo ciclo do ensino básico, podendo ainda ser envolvidos, com o assentimento dos respectivos encarregados de educação, em projectos complementares de extensão e enriquecimento curriculares, bem como de pré-profissionalização.

Parágrafo único. Salvo em circunstâncias excepcionais, devidamente reconhecidas e avaliadas pelo conselho de projecto, nenhum aluno com menos de 13 anos de idade poderá ser envolvido em projectos de pré-profissionalização.

Artigo 5.º

Integração e transição entre núcleos

1 — Só em circunstâncias excepcionais, devidamente reconhecidas e avaliadas pelo conselho de projecto, uma criança com menos de sete anos de idade poderá integrar o núcleo de consolidação.

2 — A transição dos alunos do núcleo de iniciação para o núcleo de consolidação e do núcleo de consolidação para o núcleo de aprofundamento poderá ocorrer a qualquer momento e será sempre decidida, caso a caso, pelo conselho de projecto, sob proposta do respectivo tutor e em sintonia com os encarregados de educação, a partir de uma avaliação global das competências desenvolvidas pelo aluno e de uma cuidadosa ponderação do seu estágio de desenvolvimento e dos seus interesses e expectativas.

Parágrafo único. A avaliação sumativa dos alunos integrados no núcleo de aprofundamento deverá sempre acautelar, nos termos da legislação aplicável, a eventualidade da sua transferência para outras escolas a meio do respectivo percurso formativo.

3 — Só em circunstâncias excepcionais, devidamente reconhecidas e avaliadas pelo conselho de projecto, sob proposta do respectivo tutor e em sintonia com os respectivos encarregados de educação, uma criança com menos de nove anos de idade poderá, no âmbito do projecto, integrar o núcleo de aprofundamento, desde que preenchidos os requisitos legais enquadradores dos casos especiais de progressão.

Artigo 6.º

Equipa de núcleo

Cada núcleo de projecto terá a sua equipa de orientadores educativos, escolhidos pelo conselho de gestão à luz dos princípios de articulação curricular consagrados no artigo 37.º do presente regulamento, sob proposta conjunta do coordenador de núcleo e do coordenador geral do projecto.

Parágrafo único. Por decisão do conselho de gestão e no interesse do projecto, avalizado pelo respectivo conselho, cada orientador educativo poderá, em qualquer momento, com a sua concordância, ser afectado, a tempo inteiro ou parcial, a um núcleo distinto daquele a que se encontra prioritariamente vinculado.

Artigo 7.º

Coordenador geral do projecto

1 — O coordenador geral do Projecto é o principal promotor e garante da articulação do trabalho dos núcleos e dos respectivos coordenadores.

2 — O coordenador geral do Projecto é designado pelo conselho de direcção, sob proposta do conselho de gestão e após consulta ao conselho de projecto.

3 — Incumbe prioritariamente ao coordenador geral do Projecto:

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

Artigo 8.º

Coordenadores de núcleo

Compete a cada coordenador de núcleo de projecto:

- a) Coordenar a actividade da equipa de orientadores educativos do núcleo;

- b) Incentivar e favorecer a integração curricular e o trabalho inter e transdisciplinar ao nível do núcleo;
- c) Concorrer, em sintonia de esforços com o coordenador geral do projecto e os demais coordenadores, para a articulação do trabalho entre os núcleos;
- d) Apoiar, no plano da avaliação dos alunos e da informação aos encarregados de educação, o trabalho dos tutores.

CAPÍTULO III

Sobre os órgãos da Escola

Artigo 9.º

Órgãos

São órgãos de direcção, gestão e administração da escola:

- a) Conselho de pais/encarregados de educação;
- b) Conselho de direcção;
- c) Conselho de gestão;
- d) Conselho de projecto;
- e) Conselho administrativo.

SECÇÃO I

Conselho de pais/encarregados de educação

Artigo 10.º

Conselho de pais/encarregados de educação

O conselho de pais/encarregados de educação é a fonte principal de legitimação do Projecto e o órgão de apelo para a resolução dos problemas que não encontrem solução nos demais patamares de decisão da Escola.

Artigo 11.º

Composição e funcionamento

1 — O conselho de pais/encarregados de educação é constituído pelos encarregados de educação de todos os alunos matriculados na Escola.

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

3 — As reuniões do conselho são convocadas e dirigidas pelo coordenador geral do projecto ou, no seu impedimento, pelo presidente do conselho de gestão.

Parágrafo único. As reuniões do conselho são convocadas com uma antecedência mínima de cinco dias úteis, nos termos do respectivo regimento.

4 — Os orientadores educativos podem participar e intervir nas reuniões do conselho.

5 — Nas reuniões do conselho, só os encarregados de educação têm direito de voto.

6 — O regimento do conselho será aprovado na primeira reunião do órgão, sob proposta do conselho de direcção.

Artigo 12.º

Quórum

1 — As decisões do conselho só serão válidas e vinculativas para os demais órgãos se forem tomadas por maioria simples de votos em reuniões nas quais participem e estejam presentes no momento das votações, pelo menos, dois terços dos encarregados de educação com direito de voto.

2 — Desde que regularmente constituído, o conselho só poderá tomar decisões vinculativas sobre os assuntos formalmente inscritos na agenda e nos termos do respectivo regimento.

SECÇÃO II

Conselho de direcção

Artigo 13.º

Conselho de direcção

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

Artigo 14.º

Composição

1 — O conselho de direcção é constituído por onze elementos, a saber:

- a) Três representantes dos encarregados de educação;
- b) O presidente da direcção da associação de pais;
- c) O presidente da junta de Freguesia de Vila das Aves;
- d) Um representante das actividades culturais ou sócio-económicas locais;
- e) Os cinco elementos que constituem o conselho de gestão.

2 — O presidente da mesa da assembleia de alunos participa sem direito de voto nas reuniões do conselho de direcção, sempre que o desejar ou for para tal formalmente convidado.

Artigo 15.º

Designação dos representantes

1 — Os representantes dos encarregados de educação são eleitos em cada núcleo de projecto, nos termos do respectivo regimento.

2 — O representante das actividades culturais ou sócio-económicas locais é cooptado pelos restantes elementos.

Artigo 16.º

Eleição do presidente

1 — O presidente do conselho de direcção será necessariamente um dos encarregados de educação, devendo a sua eleição ocorrer na primeira reunião anual do órgão, a realizar até ao final do mês de Setembro.

2 — O presidente da direcção da associação de pais não poderá acumular as funções de presidente do conselho de direcção.

Artigo 17.º

Duração dos mandatos

1 — O mandato dos representantes dos encarregados de educação de cada núcleo de projecto e do representante das actividades culturais ou sócio-económicas locais tem a duração de um ano lectivo.

2 — Os membros do conselho de direcção são substituídos no exercício do cargo sempre que perderem a qualidade que determinou a sua eleição ou designação.

3 — As vagas resultantes da cessação do mandato de qualquer membro do órgão são preenchidas nos termos do respectivo regimento.

Artigo 18.º

Competências

1 — É da competência do conselho de direcção:

- a) Elaborar e aprovar o respectivo regimento;
- b) Eleger o seu presidente, nos termos do artigo 16.º;
- c) Nomear o gestor do conselho de gestão e aprovar o regulamento do respectivo concurso de admissão;
- d) Ratificar a designação do coordenador geral do Projecto e dos coordenadores dos núcleos de projecto e aprovar a substituição dos mesmos;
- e) Aprovar as alterações ao projecto educativo e acompanhar e avaliar a sua execução;
- f) Aprovar as alterações ao regulamento interno da Escola;
- g) Emitir pareceres sobre as actividades desenvolvidas, verificando a sua conformidade com o projecto educativo;
- h) Apreciar as informações e os relatórios apresentados pelo conselho de gestão;
- i) Aprovar propostas de alteração ao contrato de autonomia a propor à tutela;
- j) Definir as linhas orientadoras para a elaboração do orçamento da Escola;
- k) Apreciar o relatório de contas de gerência;
- l) Apreciar os resultados dos processos de avaliação da Escola;
- m) Promover e incentivar o relacionamento com a comunidade envolvente;
- n) Requerer ao coordenador geral do Projecto a convocatória do conselho de pais/encarregados de educação.

Artigo 19.º

Funcionamento

1 — O conselho de direcção reúne ordinariamente uma vez por trimestre.

2 — Pode reunir extraordinariamente:

- a) Sempre que seja convocado pelo respectivo presidente;
- b) A requerimento de um terço dos seus membros em efectividade de funções.

SECÇÃO III

Conselho de gestão

Artigo 20.º

Conselho de gestão

O conselho de gestão é o órgão responsável pela gestão de toda actividade da Escola, tendo em conta as directivas emanadas do conselho de direcção e em desejável sintonia com o conselho de projecto, nos termos do presente regulamento.

Artigo 21.º

Composição

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

- a) Um gestor, que preside ao órgão;
- b) O coordenador geral do Projecto;
- c) Os coordenadores dos núcleos de projecto.

Artigo 22.º

Competências

1 — Compete ao conselho de gestão, ouvido o conselho de projecto, elaborar e submeter à aprovação do conselho de direcção:

- a) As propostas de alteração ao projecto educativo;
- b) As propostas de alteração ao regulamento interno da Escola;
- c) As propostas de alteração ao contrato de autonomia a apresentar à tutela;
- d) O regime de funcionamento da escola;
- e) As propostas de protocolos de colaboração ou associação a celebrar com outras instituições.

2 — No plano da gestão pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial, compete ao conselho de gestão:

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

3 — O regimento do conselho de gestão fixará, no respeito das orientações consagradas no presente regulamento, as funções e competências a atribuir a cada um dos seus membros.

Artigo 23.º

Designação e recrutamento do gestor

1 — O gestor é escolhido mediante concurso público, organizado e supervisionado pelo conselho de gestão.

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

3 — O regulamento do concurso definirá o perfil do gestor e, concomitantemente, especificará os critérios de valoração do currículo dos candidatos, de acordo com as orientações expressas no regimento do conselho de gestão.

Artigo 24.º

Designação e recrutamento dos coordenadores de núcleo de projecto

1 — Os coordenadores de núcleo são escolhidos e designados pelo conselho de projecto.

2 — Os coordenadores de núcleo têm de ser, obrigatoriamente, orientadores educativos com, pelo menos, um ano de experiência no Projecto.

Artigo 25.º

Mandato

1 — O mandato dos membros do conselho de gestão tem a duração de três anos.

2 — O mandato dos membros do conselho de gestão pode cessar:

- a) No final do ano escolar, quando assim for deliberado por mais de dois terços dos membros do conselho de direcção, com base numa avaliação fundamentada desfavorável do desempenho do membro em causa;
- b) A todo o momento, a requerimento fundamentado do interessado dirigido ao presidente do conselho de direcção.

3 — A cessação do mandato dos coordenadores dos núcleos de projecto determina a sua substituição por um outro orientador educativo do mesmo núcleo, designado pelo conselho de projecto.

4 — A cessação do mandato do gestor determina a abertura de concurso para a admissão de um novo gestor.

Artigo 26.º

Funcionamento

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

SECÇÃO IV

Conselho de projecto

Artigo 27.º

Conselho de projecto

O conselho de projecto é o órgão de coordenação e orientação pedagógica da escola.

Artigo 28.º

Composição

1 — O conselho de projecto é constituído por todos os orientadores educativos da Escola, qualquer que seja a sua formação ou a especificidade técnica das funções que desempenhem.

2 — Nos termos do respectivo regimento, poderão ainda fazer parte do conselho de projecto, designados em regime de cooptação, outros membros da comunidade escolar.

Artigo 29.º

Presidência

A presidência do conselho de projecto é assegurada pelo coordenador geral de projecto ou por quem as suas vezes fizer.

Artigo 30.º

Competências

Ao conselho de projecto compete:

- a) Elaborar e aprovar o seu regimento;
- b) Elaborar as propostas de alteração ao projecto educativo de Escola;
- c) Elaborar as propostas de alteração ao regulamento interno da Escola;
- d) Aprovar orientações relativamente à elaboração de projectos;
- e) Pronunciar-se sobre as propostas de celebração de contratos de autonomia;
- f) Aprovar as estratégias de formação contínua do pessoal da Escola;
- g) Aprovar orientações no âmbito da organização e gestão curriculares;
- h) Definir princípios gerais nos domínios da articulação e diversificação curriculares, dos apoios e complementos educativos e das modalidades especiais ou supletivas de educação escolar;
- h) Escolher e elaborar os suportes de trabalho dos seus alunos;
- i) Incentivar e apoiar iniciativas de índole formativa e cultural;

- j) Proceder ao acompanhamento e avaliação da execução das suas deliberações e recomendações;
- k) Promover e facilitar a articulação curricular dos Núcleos de Projecto nos planos horizontal e transversal.

Artigo 31.º

Funcionamento

1 — O conselho de projecto reúne, ordinariamente, duas vezes por mês.

2 — O conselho de projecto pode reunir extraordinariamente a requerimento de dois terços dos seus membros em efectividade de funções ou do Conselho de Gestão, nos termos do respectivo regimento.

SECÇÃO V

Conselho administrativo

Artigo 32.º

Conselho administrativo

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

Artigo 33.º

Composição

O conselho administrativo é constituído:

- a) Pelo gestor do conselho de gestão;
- b) Por um outro membro do conselho de gestão, por este designado;
- c) Pelo chefe dos serviços de Administração Escolar.

Artigo 34.º

Competências

Compete ao conselho administrativo:

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

Artigo 35.º

Funcionamento

1 — O conselho administrativo reúne, ordinariamente, uma vez por mês.

2 — O conselho administrativo pode reunir extraordinariamente, nos termos do respectivo regimento.

CAPÍTULO IV

Sobre outras estruturas educativas

Artigo 36.º

Tutoria

1 — O acompanhamento permanente e individualizado do percurso curricular de cada aluno caberá a um tutor designado para o efeito pelo conselho de gestão, ouvido o conselho de projecto, de entre os orientadores educativos da Escola.

2 — Incumbe ao tutor, para além de outras tarefas que lhe venham a ser atribuídas pelo conselho de gestão, ouvido sempre o conselho de projecto:

- a) Providenciar no sentido da regular actualização do *dossier* individual dos alunos tutorados, muito especialmente, dos respectivos registos de avaliação;
- b) Acompanhar e orientar, individualmente, o percurso educativo e os processos de aprendizagem dos alunos tutorados;

- c) Manter os encarregados de educação permanentemente informados sobre o percurso educativo e os processos de aprendizagem dos alunos tutorados;
- d) Articular com os encarregados de educação e com os demais orientadores educativos as respostas a dar pela Escola aos problemas e às necessidades específicas de aprendizagem dos alunos tutorados.

Artigo 37.º

Articulação curricular

1 — Para além de articularem permanentemente a sua acção no âmbito dos núcleos de projecto que integrem, numa lógica de trabalho horizontal, os orientadores educativos deverão ainda, numa lógica de trabalho vertical e transversal, articular construtivamente a sua acção com os colegas dos demais núcleos, por forma a garantir a coerência e a qualidade dos percursos de aprendizagem dos alunos à luz do projecto educativo da Escola.

2 — A articulação valorizará cinco dimensões curriculares fundamentais, nos termos do projecto educativo da Escola:

- a) A dimensão do desenvolvimento linguístico;
- b) A dimensão do desenvolvimento lógico-matemático;
- c) A dimensão do desenvolvimento naturalista;
- d) A dimensão do desenvolvimento identitário;
- e) A dimensão do desenvolvimento artístico.

3 — O projecto curricular de cada aluno compreenderá não apenas as dimensões referidas no número anterior, mas ainda a dimensão tecnológica, entendida numa perspectiva eminentemente transversal e instrumental, e o domínio afectivo e emocional.

4 — A equipa de cada núcleo de projecto integrará orientadores educativos mais vocacionados, pela sua formação e experiência profissionais, para apoiar e orientar, numa perspectiva de acrescida especialização, o percurso de aprendizagem dos alunos em cada uma das dimensões curriculares fundamentais.

5 — O regimento do conselho de projecto enunciará os modelos e as formas operacionais a que deverá obedecer a articulação curricular.

Artigo 38.º

Assembleia de escola

1 — Enquanto dispositivo de intervenção directa, a assembleia de escola é a estrutura de organização educativa que proporciona e garante a participação democrática dos alunos na tomada de decisões que respeitam à organização e funcionamento da Escola.

2 — Integram a Assembleia todos os alunos da Escola.

3 — Os orientadores educativos e demais profissionais de educação da Escola, bem assim como os pais/encarregados de educação, podem participar nas sessões da assembleia, sem direito de voto.

4 — A Assembleia reúne semanalmente e é dirigida por uma mesa, eleita, anualmente, pelos alunos, nos termos do respectivo regimento.

5 — Incumbe, prioritariamente, à assembleia:

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

CAPÍTULO V

Direitos e deveres

Artigo 39.º

Direitos e deveres dos alunos

1 — Os direitos e os deveres dos alunos são todos aqueles que decorrem:

- a) Do projecto educativo e regulamento interno da Escola;
- b) Do estatuto do aluno do ensino não superior e demais legislação atinente.

2 — O código de direitos e deveres será, todos os anos, reflectido e aprovado pelos alunos, no âmbito da respectiva assembleia.

Artigo 40.º

Direitos e deveres dos pais/encarregados de educação

1 — Os direitos e os deveres dos pais/encarregados de educação são todos aqueles que decorrem:

- Do projecto educativo e regulamento interno da Escola;
- Da responsabilidade de participação nos órgãos da Escola;
- De toda a legislação aplicável.

2 — Os pais/encarregados de educação que desejem matricular na Escola os seus educandos comprometer-se-ão, formalmente, a respeitar e a fazer cumprir o projecto educativo e o regulamento interno da Escola, reconduzindo a estes documentos as demais normas atinentes que não se adequem à especificidade da organização e das práticas educativas da Escola.

Artigo 41.º

Direitos e deveres dos orientadores educativos

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

- Do projecto educativo da Escola;
- Da responsabilidade de participação nos órgãos e estruturas da Escola;
- Do perfil do orientador educativo da Escola, apenso ao projecto educativo.

2 — Os orientadores educativos comprometer-se-ão, formalmente, a cumprir e a fazer cumprir o projecto educativo e o regulamento interno da Escola, reconduzindo a estes documentos as normas atinentes do estatuto da carreira docente e demais legislação aplicável que não se adequem à especificidade da organização e das práticas educativas da Escola.

CAPÍTULO VI

Disposições transitórias

Artigo 42.º

Entrada em vigor e aplicação do regulamento interno

1 — O presente regulamento interno entrará em vigor após a respectiva homologação.

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

- Conselho de pais/encarregados de educação — a todo o tempo, depois de instalados os demais órgãos;
- Conselho de direcção — nos 90 dias subsequentes à homologação do regulamento;
- Conselho de gestão — nos 60 dias subsequentes à homologação do regulamento;
- Conselho de projecto — nos 15 dias subsequentes à homologação do regulamento;
- Conselho administrativo — nos 90 dias subsequentes à homologação do regulamento.

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

Agrupamento Vertical de Escolas das Antas

Aviso n.º 2862/2005 (2.ª série). — Nos termos do n.º 3 do artigo 95.º do Decreto-Lei n.º 100/99, de 31 de Março, torna-se público que se encontra afixada no átrio da Escola dos 2.º e 3.º Ciclos E. B. Nicolau Nasoni, a lista de antiguidade do pessoal não docente deste estabelecimento de ensino reportada a 31 de Dezembro de 2004.

Os funcionários dispõem de 30 dias a contar da data da publicação deste aviso no *Diário da República* para reclamação ao dirigente máximo do serviço.

16 de Fevereiro de 2005. — A Presidente do Conselho Executivo, *Conceição Maria Antunes de Sousa*.

MINISTÉRIOS DA EDUCAÇÃO, DA CIÊNCIA, INOVAÇÃO E ENSINO SUPERIOR E DA SAÚDE

Despacho conjunto n.º 261/2005. — A Lei n.º 45/2003, de 22 de Agosto, estabelece o enquadramento da actividade e do exercício dos profissionais que aplicam as terapêuticas não convencionais, tal como são definidas pela Organização Mundial de Saúde.

Nos termos do disposto no n.º 1 do artigo 8.º do citado diploma legal, é determinada a criação, no âmbito dos Ministérios da Saúde, da Educação e da Ciência, Inovação e Ensino Superior, de uma comissão técnica consultiva com o objectivo de estudar e propor os parâmetros gerais de regulamentação do exercício das terapêuticas não convencionais.

Ao abrigo do n.º 1 do artigo 9.º da Lei n.º 45/2003, de 22 de Agosto, foi aprovado o regulamento da comissão técnica consultiva das terapêuticas não convencionais através do despacho conjunto n.º 327/2004, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, n.º 125, de 28 de Maio de 2004.

Nos termos deste despacho, a comissão técnica consultiva funciona junto da Direcção de Serviços de Prestação de Cuidados de Saúde, da Direcção-Geral da Saúde.

A Direcção-Geral da Saúde coordenou o processo de escolha do representante na comissão técnica consultiva de cada uma das terapêuticas não convencionais reconhecidas pela Lei n.º 45/2003, de 22 de Agosto, e propôs os nomes de sete peritos de reconhecido mérito e o do representante do Ministério da Saúde para integrarem a referida comissão.

Assim:

Nos termos do n.º 2 do artigo 9.º da Lei n.º 45/2003, de 22 de Agosto, e do n.º 2 do despacho conjunto n.º 327/2004, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, n.º 125, de 28 de Maio de 2004, determina-se o seguinte:

1 — São designados membros da comissão técnica consultiva das terapêuticas não convencionais criada nos termos do disposto no n.º 1 do artigo 8.º da Lei n.º 45/2003, de 22 de Agosto:

1.1 — Prof. Doutor Emílio Imperatori, como representante do Ministério da Saúde, que coordena.

1.2 — Dr.ª Maria Isabel Baptista, como representante do Ministério da Educação.

1.3 — Dr. Afonso Costa, como representante do Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior.

1.4 — Como representantes de cada uma das terapêuticas não convencionais reconhecidas pela Lei n.º 45/2003, de 22 de Agosto:

- Acupunctura — Dr. José Manuel Mendonça Costa e Faro;
- Homeopatia — Dr. Orlando Valadares dos Santos;
- Osteopatia — Dr. Augusto José de Proença Baleiras Henriques;
- Naturopatia — Dr. Manuel Dias Branco;
- Fitoterapia — Dr. João Manuel Dias Ribeiro Nunes;
- Quiropráxia — Dr. António Felismino Alves.

1.5 — Como peritos de reconhecido mérito da área da saúde:

- Prof. Doutor António Vaz Carneiro, da Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa;
- Prof.ª Doutora Elsa Teixeira Gomes, da Faculdade de Farmácia da Universidade de Lisboa;
- Prof. Doutor Fernando José Martins do Vale, da Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa;
- Prof. Doutor Fernando Eduardo Barbosa Nolasco, da Universidade Nova de Lisboa;
- Mestre Alberto Matias, da Direcção-Geral da Saúde;
- Licenciada Helena Pinto Ferreira, do Instituto Nacional da Farmácia e do Medicamento;
- Licenciado Jorge Gonçalves, do Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar, da Universidade do Porto.

3 de Março de 2005. — Pela Ministra da Educação, *Diogo Nuno de Gouveia Torres Feio*, Secretário de Estado da Educação. — A Ministra da Ciência, Inovação e Ensino Superior, *Maria da Graça Martins da Silva Carvalho*. — Pelo Ministro da Saúde, *Regina Maria Pinto da Fonseca Ramos Bastos*, Secretária de Estado da Saúde.

Anexo 2- Regulamento Interno da Escola da Ponte



REGULAMENTO INTERNO

Capítulo I

Disposições Gerais

Artigo 1.º

Âmbito de Aplicação

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

Artigo 2.º

Objetivos

São objetivos do presente Regulamento:

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

Capítulo II

Sobre as estruturas educativas

Artigo 3.º

Organização pedagógica

1. O Projeto Fazer a Ponte é a matriz referencial e a fonte legitimadora de todas as opções organizacionais consagradas no presente Regulamento.
2. Sem prejuízo da coerência e estabilidade do percurso escolar dos alunos e do trabalho solidário em equipa dos Orientadores Educativos, o Projeto Fazer a Ponte organiza-se, por razões de operacionalidade, em diferentes estruturas educativas.

Artigo 4.º

Núcleos de Projeto

1. Os Núcleos de Projeto, que poderão ou não funcionar nas mesmas instalações e utilizar ou não os mesmos recursos, em função das condições existentes e em resultado da ponderação e decisão do Conselho de Projeto, são a primeira instância de organização pedagógica do trabalho de alunos e Orientadores Educativos, correspondendo a unidades coerentes de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e social.
- ¶ único - Salvo em circunstâncias excecionais, devidamente reconhecidas e avalizadas pela equipa de Orientadores Educativos, cada Núcleo de Projeto não deverá integrar mais de cem alunos.
2. São três os Núcleos de Projeto: Iniciação, Consolidação e Aprofundamento.

3. **No Núcleo de Iniciação, as crianças adquirirão as atitudes e competências básicas** que lhes permitam integrar-se de uma forma equilibrada na comunidade escolar e trabalhar em autonomia, no quadro de uma gestão responsável de tempos, espaços e aprendizagens. A sua transição para o Núcleo de Consolidação ocorrerá quando possuírem o perfil definido no Anexo I do presente Regulamento.
4. **No Núcleo de Consolidação, os alunos consolidarão as competências básicas** adquiridas no Núcleo de Iniciação e procurarão atingir o perfil definido no Anexo II do presente Regulamento, podendo ainda ser envolvidos, com assentimento dos respetivos Encarregados de Educação, em projetos de extensão e enriquecimento curriculares, bem como de pré-profissionalização.
⊗ único - Salvo em circunstâncias excecionais, devidamente reconhecidas e avaliadas pelo Conselho de Projeto, nenhuma criança poderá, no âmbito do Projeto, transitar do Núcleo de Iniciação para o Núcleo de Consolidação sem atingir o perfil definido no Anexo I.
5. **No Núcleo de Aprofundamento, os alunos desenvolverão as competências definidas** no Anexo III do presente Regulamento 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.
⊗ único - Salvo em circunstâncias excecionais, devidamente reconhecidas e avaliadas pelo Conselho de Projeto, nenhum aluno com menos de 13 anos de idade poderá ser envolvido em projetos de pré-profissionalização.

Artigo 5.º

Articulação Curricular

1. Para além de articularem permanentemente a sua ação no âmbito dos Núcleos de Projeto que integrem, numa lógica de trabalho horizontal, **os Orientadores Educativos deverão** ainda, numa lógica de trabalho vertical e transversal, nas respetivas Dimensões (Anexo IV), **articular construtivamente a sua ação com os colegas dos demais Núcleos**, por forma a garantir a coerência e a qualidade dos percursos de aprendizagem dos alunos à luz do Projeto Educativo da Escola.
2. A articulação valorizará **seis Dimensões Curriculares fundamentais**, nos termos do Projeto Educativo da Escola:
 - a. A Dimensão do desenvolvimento linguístico;
 - b. A Dimensão do desenvolvimento lógico-matemático;
 - c. A Dimensão do desenvolvimento naturalista;
 - d. A Dimensão do desenvolvimento identitário;
 - e. A Dimensão do desenvolvimento artístico;
 - f. A Dimensão do desenvolvimento pessoal e social.



3. O projeto curricular de cada aluno compreenderá não apenas as Dimensões referidas no número anterior, mas ainda o domínio tecnológico, entendido numa perspetiva eminentemente transversal e instrumental, e o domínio afetivo e emocional.
4. A equipa de cada Núcleo de Projeto integrará Orientadores Educativos mais vocacionados, pela sua formação e experiência profissionais, para apoiar e orientar, numa perspetiva de acrescida especialização, o percurso de aprendizagem dos alunos em cada uma das Dimensões Curriculares fundamentais.
5. O Conselho de Projeto enunciará os modelos e as formas operacionais a que deverá obedecer a articulação curricular.

Artigo 6.º

Coordenadores de Dimensão

Os Coordenadores de Dimensão são os principais promotores e garante da articulação do trabalho no domínio específico das Dimensões referidas no ponto 2 do artigo 5.º do presente regulamento.

Artigo 7.º

Designação dos Coordenadores de Dimensão

1. Os Coordenadores de Dimensão são escolhidos pelos elementos que a constituem, em eleição a realizar na primeira reunião de cada ano letivo em que estejam presentes todos os orientadores educativos.
2. Os Coordenadores de Dimensão têm de ser, obrigatoriamente, Orientadores Educativos com, pelo menos, um ano de experiência no Projeto.

Artigo 8.º

Competências do Coordenador de Dimensão

1. Compete ao coordenador de Dimensão curricular:
 - a. Coordenar a atividade da equipa de Orientadores Educativos da Dimensão;
 - b. Promover a articulação *intra* Dimensão;
 - c. Promover a articulação do trabalho desenvolvido na Dimensão com o Conselho de Gestão.

Artigo 9.º

Equipa de Núcleo

1. Cada Núcleo de Projeto terá a sua equipa de Orientadores Educativos, escolhidos pelo Conselho de Gestão à luz dos princípios de articulação curricular consagrados no artigo 5.º do presente Regulamento, sob proposta conjunta do Coordenador de Núcleo e do Coordenador Geral do Projeto.
- & único - Por decisão do Conselho de Gestão e no interesse do Projeto, cada Orientador Educativo poderá, em qualquer momento, com a sua concordância, ser afetado, a tempo inteiro ou parcial, a um Núcleo distinto daquele a que se encontra prioritariamente vinculado.



Artigo 10.º

Integração e Transição entre Núcleos

1. Só em circunstâncias excecionais, devidamente reconhecidas e avalizadas pelo Conselho de Projeto, uma criança com menos de sete anos de idade poderá integrar o Núcleo de Consolidação.
2. A transição dos alunos do Núcleo de Iniciação para o Núcleo de Consolidação e do Núcleo de Consolidação para o Núcleo de Aprofundamento poderá ocorrer a qualquer momento e será sempre decidida, caso a caso, pelo Núcleo que o aluno integra, sob proposta do respetivo Tutor e em sintonia com os Encarregados de Educação, a partir de uma avaliação global das competências desenvolvidas pelo aluno e de uma cuidadosa ponderação do seu estágio de desenvolvimento e dos seus interesses e expectativas.
3. único - A avaliação sumativa dos alunos integrados em qualquer Núcleo deverá sempre acautelar, nos termos da legislação aplicável, a eventualidade da sua transferência para outras escolas a meio do respetivo percurso formativo.
3. Só em circunstâncias excecionais, devidamente reconhecidas e avalizadas pelo Conselho de Projeto, sob proposta do respetivo Tutor e em sintonia com os respetivos Encarregados de Educação, uma criança com menos de nove anos de idade poderá, no âmbito do Projeto, integrar o Núcleo de Aprofundamento, desde que preenchidos os requisitos legais enquadradores dos “casos especiais de progressão”.

Artigo 11.º

Tutoria

1. O acompanhamento permanente e individualizado do percurso curricular de cada aluno caberá a um Tutor escolhidos pelos alunos, designado para o efeito pelo Coordenador de Núcleo de entre os Orientadores Educativos do respetivo Núcleo.
2. O Tutor realizará os atendimentos com os Encarregados de Educação dos alunos. Excecionalmente os Encarregados de Educação poderão fazer-se acompanhar de outra pessoa, após o ter solicitado, com a devida antecedência, e com a condordância do Conselho de Gestão.
3. Incumbe ao Tutor, para além de outras tarefas que lhe venham a ser atribuídas pelo Conselho de Gestão, ouvido sempre o Conselho de Projeto:
 - a. Providenciar no sentido da regular a atualização do dossier individual dos alunos tutorados, especialmente, dos respetivos registos de avaliação;
 - b. Acompanhar e orientar, individualmente, o percurso educativo e os processos de aprendizagem dos alunos tutorados;
 - c. Manter os Encarregados de Educação permanentemente informados sobre o percurso educativo e os processos de aprendizagem dos alunos tutorados;



- d. Articular com os Encarregados de Educação e com os demais Orientadores Educativos as respostas a dar pela Escola aos problemas e às necessidades específicas de aprendizagem dos alunos tutorados;
- e. Comunicar com os Encarregados de Educação no sentido destes conhecerem o grau de assiduidade/pontualidade do seu educando;
- f. Estabelecer nas situações de ausência justificada às atividades escolares, em articulação com os restantes Orientadores Educativos do Núcleo, medidas adequadas à recuperação das atividades não realizadas.

Artigo 12.º

Assembleia de Escola

- 1. Enquanto dispositivo de intervenção direta, a Assembleia de Escola é a estrutura de organização educativa que proporciona e garante a participação democrática dos alunos na tomada de decisões que respeitam à organização e funcionamento da Escola.
- 2. Integram a Assembleia todos os alunos da Escola.
- 3. Os Orientadores Educativos e demais profissionais de educação da Escola, bem assim como os pais/encarregados de educação, podem participar nas sessões da Assembleia, sem direito de voto.
- 4. A Assembleia reúne semanalmente e é dirigida por uma Mesa, eleita, anualmente, pelos alunos.
- 5. A eleição da Mesa é efetuada através de voto secreto e os mandatos distribuídos através do método de Hondt.
- 6. No início do ano, os alunos constituir-se-ão em listas, salvaguardando a paridade de géneros e a presença de alunos de todos os anos/vezes e os critérios definidos pela Comissão Eleitoral.
- 7. Incumbe, prioritariamente, à Assembleia:
 - a. Elaborar e aprovar o seu Regimento;
 - b. Pronunciar-se sobre todos os assuntos que os diferentes órgãos da Escola entendam submeter à sua consideração;
 - c. Refletir por sua própria iniciativa sobre os problemas da Escola e sugerir para eles as soluções mais adequadas;
 - d. Apresentar, apreciar e aprovar propostas que visem melhorar a organização e o funcionamento da Escola;
 - e. Aprovar o código de direitos e deveres dos alunos;
 - f. Acompanhar o trabalho dos Grupos de Responsabilidade.
- 8. Incumbe à Mesa da Assembleia designar metade da Comissão de Ajuda, sendo a outra metade designada pelo Conselho de Projeto.

Artigo 13.º**Responsabilidades**

1. Os alunos e Orientadores Educativos organizam-se, no início de cada ano letivo, em grupos de Responsabilidades.
2. Os grupos de Responsabilidade asseguram uma gestão dos espaços de trabalho e das diferentes formas de intervenção dos alunos, na vida da Escola.
3. O mapa de Responsabilidades será definido no início de cada ano letivo e incluirá a Mesa da Assembleia de Escola.

Capítulo III**Sobre os Órgãos da Escola****Artigo 14.º****Órgãos**

1. São órgãos de direção, gestão e administração da escola:
 - a. Conselho de Pais/Encarregados de Educação;
 - b. Conselho de Direção;
 - c. Conselho de Gestão;
 - d. Conselho de Projeto;
 - e. Conselho Administrativo.

Secção I**Conselho de Pais/Encarregados de Educação****Artigo 15.º****Conselho de Pais/Encarregados de Educação**

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

Artigo 16.º**Composição e Funcionamento**

1. O Conselho de Pais/Encarregados de Educação é constituído pelos Encarregados de Educação de todos os alunos matriculados na Escola.
2. Cada aluno é representado no Conselho pelo Encarregado de Educação indicado no respetivo boletim de matrícula, o qual, para o efeito, não poderá fazer-se substituir.
3. As reuniões do Conselho são convocadas e dirigidas pelo Coordenador Geral do Projeto ou, no seu impedimento, pelo Presidente do Conselho de Gestão.
4. único - As reuniões do Conselho são convocadas com uma antecedência mínima de cinco dias úteis, nos termos do respetivo Regimento.
4. Os Orientadores Educativos podem participar e intervir nas reuniões do Conselho.
5. Nas reuniões do Conselho, só os Encarregados de Educação têm direito de voto.

Artigo 17.º**Quórum**



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

Secção II

Conselho de Direção

Artigo 18.º

Conselho de Direção

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

Artigo 19.º

Composição

1. O Conselho de Direção é constituído por doze elementos, a saber:
 - a. Três representantes dos Encarregados de Educação;
 - b. O Presidente da Direção da Associação de Pais;
 - c. Um representante da autarquia;
 - d. Um representante das atividades culturais ou socioeconómicas locais;
 - e. Os quatro elementos que constituem o Conselho de Gestão;
 - f. O chefe dos serviços administrativos;
 - g. Um elemento da comunidade científica;
 - h. O Presidente da mesa da Assembleia de Alunos.
2. O presidente da Mesa da Assembleia de Alunos participa sem direito de voto nas reuniões do Conselho de Direção, sempre que o desejar ou for para tal formalmente convidado.

Artigo 20.º

Designação dos Representantes

1. Os representantes dos Encarregados de Educação são eleitos em cada Núcleo de Projeto, nos termos do respetivo Regimento;
2. O representante das atividades culturais ou socioeconómicas locais e o elemento da comunidade científica são cooptados pelos restantes elementos.

Artigo 21.º

Eleição do Presidente

1. O Presidente do Conselho de Direção será necessariamente um dos Encarregados de Educação, devendo a sua eleição ocorrer na primeira reunião anual do órgão, a realizar até ao final do mês de Setembro.



2. O Presidente da Direção da Associação de Pais não poderá acumular as funções de Presidente do Conselho de Direção.

Artigo 22.º

Duração dos mandatos

1. O mandato dos representantes dos Encarregados de Educação de cada Núcleo de Projeto, do representante das atividades culturais ou socioeconómicas locais e o elemento da comunidade científica tem a duração de um ano letivo.
2. Os membros do Conselho de Direção são substituídos no exercício do cargo sempre que perderem a qualidade que determinou a sua eleição ou designação.
3. O único - No caso de um dos representantes dos encarregados de educação perder a sua qualidade, por mudança de Núcleo do seu educando, este manter-se-á em funções até ao final do mandato.
3. As vagas resultantes da cessação do mandato de qualquer membro do órgão são preenchidas nos termos do respetivo Regimento.

Artigo 23.º

Competências

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



Artigo 24.º

Funcionamento

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

Secção III

Conselho de Gestão

Artigo 25.º

Conselho de Gestão

O Conselho de Gestão é o órgão responsável pela gestão de toda atividade da escola, tendo em conta as diretivas emanadas do Conselho de Direção e em desejável sintonia com o Conselho de Projeto, nos termos do presente Regulamento.

Artigo 26.º

Composição

1. O Conselho de Gestão é um órgão colegial constituído por cinco elementos, a saber:
 - a. Um Gestor, que preside ao órgão;
 - b. O Coordenador Geral do Projeto;
 - c. Os Coordenadores dos Núcleos de Projeto.
 2. Na primeira reunião do Conselho de Gestão após a sua tomada de posse, o Gestor nomeará um dos membros do Conselho de Gestão que o substituirá em caso de ausência.
- ¶ único - Nenhum dos elementos do Conselho de Gestão poderá acumular as suas funções com as de Coordenação de Dimensão.

Artigo 27.º

Competências

1. Compete ao Conselho de Gestão elaborar e submeter à aprovação do Conselho de Direção:
 - a. As propostas de alteração ao Regulamento Interno da Escola;
 - b. As propostas de contratos de autonomia a celebrar com a administração educativa;
 - c. O regime de funcionamento da escola;
 - d. As propostas de protocolos de colaboração ou associação a celebrar com outras instituições.
2. No plano da gestão pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial, compete ao Conselho de Gestão:
 - a. Elaborar e aprovar o seu Regimento;
 - b. Representar a Escola;



- c. Assegurar o correto funcionamento dos Núcleos de Projeto, garantindo a articulação das suas atividades nos planos funcional e curricular;
 - d. Elaborar e aprovar o projeto de orçamento anual, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo Conselho de Direção;
 - e. Planear e assegurar a execução das atividades no domínio da ação social escolar;
 - f. Supervisionar a organização e realização das atividades de enriquecimento curricular ou de tempos livres;
 - g. Superintender na gestão de instalações, espaços, equipamentos e outros recursos educativos;
 - h. Definir os requisitos para a contratação de pessoal docente e não docente, nos termos do contrato de autonomia e com observância das normas aplicáveis do presente Regulamento;
 - i. Proceder à seleção do pessoal docente e não docente da Escola;
 - j. Proceder à abertura de concurso para a admissão do Gestor;
 - k. Proceder à avaliação do pessoal docente e não docente;
 - l. Exercer o poder disciplinar em relação aos alunos;
 - m. Exercer o poder hierárquico relativamente ao pessoal docente e não docente.
 - n. Proceder à atribuição das Responsabilidades ouvidos os alunos e os orientadores educativos.
 - o. Proceder à designação do “Mediador Educativo”.
3. O Regimento do Conselho de Gestão fixará, no respeito das orientações consagradas no presente Regulamento, as funções e competências a atribuir a cada um dos seus membros.

Artigo 28.º

Designação e Recrutamento do Gestor

1. O Gestor é escolhido mediante concurso público, organizado e supervisionado pelo Conselho de Direção.
2. Em tudo o que respeitar ao recrutamento do Gestor, deverá ser respeitado o estipulado pelo Decreto-Lei n.º 75/ 2008 de 22 de Abril, artigos 21.º (excetuando o ponto 5), 22.º, 23.º, 24.º (excetuando os pontos 2 e 3), 25.º (excetuando os pontos 1, 8 e 9), 26.º, 27.º, 28.º e 29.º, devendo-se ler «Conselho de Direção» onde se lê «Conselho Geral» e «Gestor» onde se lê «Diretor».
3. O regulamento do concurso definirá o perfil do Gestor e, concomitantemente, especificará os critérios de valoração do currículo dos candidatos, de acordo com as orientações expressas no Regimento do Conselho de Gestão.



Artigo 29.º

Coordenador Geral do Projeto

1. O Coordenador Geral do Projeto é o principal promotor e garante da articulação do trabalho dos Núcleos e dos respetivos coordenadores.
2. O Coordenador Geral do Projeto é:
 - a. Eleito pelo Conselho de Projeto e ratificado pelo Conselho de Direção;
 - b. No caso de o Conselho de Direção não ratificar a eleição do Coordenador Geral, o Conselho de Projeto deverá proceder a nova eleição. Caso a escolha recaia sobre o mesmo Orientador Educativo, caberá ao Conselho de Pais/Encarregados de Educação a sua ratificação;
 - c. No caso de o Conselho de Pais/Encarregados de Educação não o ratificar, o Conselho de Projeto deverá proceder à eleição de outro Orientador Educativo, retomando-se o previsto no ponto 2.
3. Incumbe prioritariamente ao Coordenador Geral do Projeto:
 - a. Coordenar o Conselho de Projeto;
 - b. Promover a articulação das atividades dos Núcleos nos planos funcional e curricular;
 - c. Propor o modelo de avaliação interna da Escola e promover e coordenar a operacionalização do mesmo;
 - d. Propor as estratégias de formação contínua dos profissionais de educação da Escola e assegurar a concretização das mesmas;
 - e. Convocar e dirigir as reuniões do Conselho de Pais/Encarregados de Educação.

Artigo 30.º

Designação e Recrutamento dos Coordenadores de Núcleo de Projeto

1. Os Coordenadores de Núcleo são escolhidos pelo Conselho de Projeto e ratificados pelo Conselho de Direção.
2. Os Coordenadores de Núcleo têm de ser, obrigatoriamente, Orientadores Educativos com, pelo menos, cinco anos de experiência no Projeto.
3. Compete a cada Coordenador de Núcleo de Projeto:
 - a. Coordenar a atividade da equipa de Orientadores Educativos do Núcleo;
 - b. Proceder à atribuição das tutorias;
 - c. Incentivar e favorecer a integração curricular e o trabalho inter e transdisciplinar;
 - d. Concorrer, em sintonia de esforços com o Coordenador Geral do Projeto e os demais Coordenadores, para a articulação do trabalho entre os Núcleos;
 - e. Apoiar, no plano da avaliação dos alunos e da informação aos Encarregados de Educação, o trabalho dos tutores.

Artigo 31.º

Mandato

1. O mandato dos membros do Conselho de Gestão tem a duração do período de vigência do Contrato de Autonomia.
2. O mandato dos membros do Conselho de Gestão pode cessar:
 - a. No final do ano escolar, quando assim for deliberado por mais de dois terços dos membros da Conselho de Direção, com base numa avaliação fundamentada desfavorável do desempenho do membro em causa.
 - b. A todo o momento, a requerimento fundamentado do interessado dirigido ao presidente do Conselho de Direção e aprovado por mais de dois terços dos elementos do referido conselho.
3. A cessação do mandato dos Coordenadores dos Núcleos de Projeto determina a sua substituição por um outro Orientador Educativo do mesmo Núcleo, designado pelo Conselho de Projeto.
4. A cessação do mandato do Gestor determina a abertura de concurso para a admissão de um novo Gestor.

Artigo 32.º

Funcionamento

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

Secção IV

Conselho de Projeto

Artigo 33.º

Conselho de Projeto

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

Artigo 34.º

Composição

1. O Conselho de Projeto é constituído por todos os Orientadores Educativos da Escola, qualquer que seja a sua formação ou a especificidade técnica das funções que desempenhem.
2. Nos termos do respetivo Regimento, poderão ainda fazer parte do Conselho de Projeto, designados em regime de cooptação, outros membros da comunidade escolar.
3. Sempre que necessário, poderão participar nas reuniões de Conselho de Projeto, nos termos do respetivo Regimento, representantes do pessoal não docente.
4. Sempre que necessário, poderão participar nas reuniões de Conselho de Projeto, nos termos do respetivo Regimento, alunos.



Artigo 35.º

Presidência

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

Artigo 36.º

Competências

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

Artigo 37.º

Funcionamento

1. O Conselho de Projeto reúne, ordinariamente, duas vezes por trimestre.
2. O Conselho de Projeto pode reunir extraordinariamente a requerimento de dois terços dos seus membros em efetividade de funções ou do Conselho de Gestão, nos termos do respetivo Regimento.

Secção V

Conselho Administrativo

Artigo 38.º

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

Artigo 39.º

Composição

1. O Conselho Administrativo é constituído:
 - a. Pelo Gestor do Conselho de Gestão;



- b. Por um elemento do Conselho de Gestão que não o seu substituto definido no ponto 2 do artigo 26.º.
- c. Pelo Chefe dos Serviços de Administração Escolar.

Artigo 40.º

Competências

- 1. Compete ao Conselho Administrativo:
 - a. Elaborar e aprovar o seu Regimento;
 - b. Aprovar o projeto de orçamento anual da Escola, em conformidade com as linhas orientadoras estabelecidas pelo Conselho de Direção;
 - c. Elaborar o relatório de contas de gerência;
 - d. Autorizar a realização de despesas e respetivo pagamento, fiscalizar a cobrança de receitas e verificar a legalidade da gestão financeira da escola;
 - e. Zelar pela atualização do cadastro patrimonial da escola.

Artigo 41.º

Funcionamento

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

Capítulo V

Direitos e Deveres

Artigo 42º

Direitos e Deveres dos Alunos

- 1. Os direitos e os deveres dos alunos são todos aqueles que decorrem:
 - a. Do Projeto Educativo e Regulamento Interno da Escola;
 - b. Do Estatuto do aluno e ética escolar e demais legislação atinente.
- 2. O código de direitos e deveres será, todos os anos, refletido e aprovado pelos alunos, no âmbito da respetiva Assembleia.
- 3. Os alunos só poderão realizar qualquer tipo de registo dentro da Escola (fotos, vídeos e som) com autorização do Conselho de Gestão.

Artigo 43.º

Direitos e Deveres dos Pais/Encarregados de Educação

- 1. Os direitos e os deveres dos pais/encarregados de educação são todos aqueles que decorrem:
 - a. Do Projeto Educativo e Regulamento Interno da Escola;
 - b. Da responsabilidade de participação nos órgãos da Escola;
 - c. De toda a legislação aplicável.



2. Os pais/encarregados de educação que desejem matricular na Escola os seus educandos comprometer-se-ão, formalmente, a respeitar e a fazer cumprir o Projeto Educativo e o Regulamento Interno da Escola, reconduzindo a estes documentos as demais normas atinentes que não se adequem à especificidade da organização e das práticas educativas da Escola.
3. Os pais/encarregados de educação que desejarem consultar o processo individual do seu educando terão que o fazer na presença do respetivo professor Tutor e no horário de expediente da secretaria da Escola.
4. Os pais/encarregados de educação têm acesso a dois cartões de identificação que permitirão a sua entrada na Escola, ficando responsáveis pela sua conservação e comunicação à Escola do seu eventual extravio.
5. Os pais/encarregados de educação só poderão realizar qualquer tipo de registo dentro da Escola (fotos, vídeos e som) com autorização do Conselho de Gestão.

Artigo 44.º

Direitos e Deveres dos Orientadores Educativos

1. Os direitos e os deveres dos Orientadores Educativos são todos aqueles que decorrem:
 - a. Do Projeto Educativo da Escola;
 - b. Da responsabilidade de participação nos órgãos e estruturas da Escola;
 - c. Do perfil do Orientador Educativo da Escola, apenso ao Projeto Educativo;
 - d. Do Estatuto da Carreira Docente.
2. Os Orientadores Educativos comprometer-se-ão, formalmente, a cumprir e a fazer cumprir o Projeto Educativo e o Regulamento Interno da Escola, reconduzindo a estes documentos as normas atinentes do Estatuto da Carreira Docente e demais legislação aplicável que não se adequem à especificidade da organização e das práticas educativas da Escola.

Capítulo VI

Disposições Transitórias

Artigo 45º

Entrada em Vigor e Aplicação do Regulamento Interno

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

Anexo 3- Plano de Melhoria da Ponte



PLANO DE MELHORIA

Introdução

No seguimento do processo de Avaliação Externa realizada nesta unidade orgânica, apresenta-se o Plano de Melhoria que integra as áreas identificadas na referida avaliação em articulação com a autoavaliação de Escola. Aliás, os pontos referidos na referida Avaliação Externa coincidem, em larga medida, com as necessidades já sentidas anteriormente pela Escola e referidas nos documentos de autoavaliação da mesma.

Este plano deverá ser entendido como um efetivo compromisso de toda a comunidade escolar, tendo sido aprovado em Conselho de Gestão, em Conselho de Projeto e em Conselho de Direção.

O plano apresentado reflete uma parte significativa dos compromissos já assumidos em sede do Contrato de Autonomia, celebrado a 15 de outubro de 2013, com o Ministério de Educação e Ciência, e encontra-se estruturado da seguinte forma: Objetivos/Estratégias/Responsáveis/Monitorização e Calendarização.

Resultados da Avaliação externa

Identificação dos Pontos fortes e áreas de melhoria

A equipa de avaliação realça os seguintes pontos fortes no desempenho da Escola:

- o excelente clima e ambiente educativos vivenciados, decorrentes de um modelo organizacional ancorado num projeto educativo que privilegia a educação para a cidadania e a promoção de competências sociais;
- o trabalho cooperativo e colaborativo entre os alunos, num processo de desenvolvimento autónomo e de entreajuda, enquanto sujeitos ativos da aprendizagem e corresponsáveis pelo desenvolvimento do grupo;
- a cultura de Escola inclusiva, consubstanciada em respostas educativas diferenciadas e adequadas ao ritmo e capacidades de cada aluno, no respeito integral pela diferença, promotora da realização dos alunos enquanto pessoas;
- o entrosamento e coerência entre ensino, aprendizagem e avaliação, numa lógica de autorregulação do percurso evolutivo dos alunos e de incentivo à aprendizagem;
- a singularidade do projeto educativo, sustentado numa visão democrática transversal a todos os órgãos e estruturas existentes associada a uma liderança com sentido estratégico e partilhada no respeito pelos valores matriciais do projeto;
- a participação ímpar dos pais e encarregados de educação e dos alunos na vida do projeto;
- a diversificação e otimização dos circuitos de informação e de comunicação interna, com impactos positivos na organização interna da Escola e na imagem que projeta para o exterior.

A equipa de avaliação entende que as áreas onde a Escola deve incidir prioritariamente os seus esforços para a melhoria são as seguintes:

- o aprofundamento da afirmação do projeto educativo da Escola na comunidade local, com vista a melhorar a sua ação educativa;

- o desenvolvimento de mecanismos de monitorização rigorosos e de partilha de informação, com enfoque no percurso escolar dos alunos em níveis sequenciais, com vista a avaliar com fiabilidade o impacto das aprendizagens e melhorar a sua ação educativa, bem como a facilitar o processo de integração dos alunos nos ciclos subsequentes;
- o estabelecimento de prioridades de intervenção no projeto educativo e metas quantificáveis e avaliáveis, em ordem à sua apreciação e ao desenvolvimento de planos de melhoria;
- o aprofundamento do processo de auto-avaliação, de forma a alcançar um impacto mais significativo no progresso sustentado da Escola.

ÁREA DE MELHORIA Aprofundamento da afirmação do PE da Escola na comunidade local, com vista a melhorar a sua ação educativa
Objetivo
Continuar a investir na implicação de toda a comunidade escolar (pais/encarregados de educação, pessoal docente e não docente, alunos, autarquia, comunidade científica) na gestão diária e estratégica da Escola;
Estratégias
<ol style="list-style-type: none"> 1- Manutenção do papel dos alunos na gestão diária da Escola através da Assembleia, das Responsabilidades, da aprovação dos seus Direitos e Deveres em Assembleia e da Comissão de Ajuda; 2 - Manutenção do Conselho de Pais/Encarregados de Educação como fonte principal de legitimação do Projeto e órgão de apelo para a resolução dos problemas que não encontrem solução nos demais patamares de decisão da Escola; 3 - Manutenção do papel central do Conselho de Direção na definição das grandes linhas orientadoras da atividade da Escola; 4 - Reforço da ligação entre a Associação de Pais e o Conselho de Gestão/Conselho de Projeto; 5 - Manutenção das reuniões dos pais/encarregados de educação com os orientadores educativos; 6 - Assegurar a participação do presidente da Junta de Freguesia de S. Tomé de Negrelos no Conselho de Direção; 7 - Assegurar a participação de um representante da Câmara Municipal de S. Tirso no Conselho de Direção; 8 - Participar em atividades promovidas pela comunidade local que venham ao encontro do Projeto Educativo; 9 - Promover atividades comuns com a Escola de S. Tomé de Negrelos.
Objetivo
Divulgar de forma mais sistemática o trabalho realizado pelos diferentes elementos da comunidade educativa.
<ol style="list-style-type: none"> 1 - Reforço da utilização dos diferentes murais, nomeadamente os de mais fácil acesso a todos os elementos da comunidade educativa, como forma de comunicação e exposição de trabalhos; 2 - Publicação mensal do jornal <i>Dia a Dia</i> e sua divulgação entre a comunidade educativa em formato papel e digital; 3 - Reforço da presença da Escola, de uma forma geral, na <i>internet</i>, mais concretamente nas redes sociais e, eventualmente, nos jornais locais, através da divulgação de pequenas notícias, de trabalhos e do jornal escolar; 4 - Continuar a receber visitas na Escola; 5 - Prosseguir com o desenvolvimento de estágios na Escola; 6 - Dar continuidade à participação em estudos de investigação sobre a Escola; 7 - Continuar a participar, como preletores, em colóquios/conferências; 8 - Manutenção e adesão a protocolos com instituições, nomeadamente com as de Ensino Superior.

Responsáveis: Dispositivo “Responsabilidades” e Conselho de Gestão;
Monitorização: Equipa de Autoavaliação, Conselho de Gestão e Conselho de Direção.
Duração: durante a vigência do Contrato de Autonomia (vigorará até ao final do ano letivo 2015/2016)

ÁREA DE MELHORIA

Processo de autoavaliação: desenvolvimento de mecanismos de monitorização rigorosos e de partilha de informação, com enfoque no percurso escolar dos alunos em níveis sequenciais, com vista a avaliar com fiabilidade o impacto das aprendizagens e melhorar a ação educativa, bem como a facilitar o processo de integração dos alunos nos ciclos subsequentes.

Aprofundar o processo de autoavaliação, de forma a alcançar um impacto mais significativo no progresso sustentado da Escola.

Objetivo

Reforçar mecanismos de acompanhamento, monitorização, autorregulação e autoavaliação do Projeto Educativo.

Estratégias

- 1 - Intensificar as parcerias existentes e criar outras que contribuam para a monitorização e regulação da Escola, bem como para a sua visibilidade;
- 2 - Instituir mecanismos de monitorização do sucesso dos alunos, nos seus percursos subsequentes ao Ensino Básico;
- 3 - Auscultar a opinião dos diferentes atores (alunos, pais, funcionários, orientadores educativos) sobre a oferta educativa da Escola, as atividades de enriquecimento curricular, os serviços de refeição e de transporte;
- 4 - Manter e reforçar os processos de autoavaliação ao nível das Responsabilidades, das Dimensões, dos Núcleos e do Conselho de Projeto;
- 5 - Autoavaliar as atividades/projetos desenvolvidos no âmbito do plano anual de atividades, construído flexivelmente, a partir das propostas internas e externas.

Responsáveis: Equipa de Autoavaliação, Conselho de Gestão, orientadores educativos.

Monitorização: Equipa de Autoavaliação, Conselho de Gestão e Conselho de Direção.

Duração: durante a vigência do Contrato de Autonomia (vigorará até ao final do ano letivo 2015/2016)

ÁREA DE MELHORIA

Estabelecimento de prioridades de intervenção no PE e metas quantificáveis e avaliáveis, em ordem à sua avaliação e ao desenvolvimento de planos de melhoria.

Objetivos

- 1- Manter a taxa de abandono escolar precoce nula;
- 2- Melhorar as taxas de sucesso escolar:
 - melhorar 5%, em média, as classificações das Atitudes e Competências Gerais;
 - atingir a taxa de sucesso escolar de 97% ou menos de 8 retenções;
 - aumentar em 2% a média das classificações dos alunos nas várias valências.

Estratégias

- 1- Sinalização atempada, ao nível do Núcleo, dos casos prioritários;
- 2 - Reforço da ligação do tutor/psicólogo/equipa de Núcleo/Conselho de Gestão/entidades exteriores à Escola com o encarregado de educação.
- 3 - Reforço das práticas de coadjuvação entre os alunos, nomeadamente no trabalho de grupo e na tutoria;
- 4 - Reforço do acompanhamento por parte do tutor;
- 5 - Reforço da ligação com os encarregados de educação;
- 6 - Intensificação do trabalho das Dimensões e dos Núcleos no âmbito da diferenciação pedagógica;
- 7 - Melhoria do plano de formação docente, realizando, pelo menos, uma formação comum a todos os orientadores educativos;
- 8 - Continuar a participar nos programas/projetos/atividades já existentes (Eco-Escolas, Comenius, *Eu e os outros*, Olimpíadas do Ambiente, Canguru Matemático sem Fronteiras, Olimpíadas da Matemática, Clubes Europeus, Educação para a Saúde, Plano Nacional de Leitura, Concurso Nacional de Leitura, Quinzena da Leitura, *Ler Consigo*, Semana da Ciência e Tecnologia, Desporto Escolar, *Trilhos*);
- 9 - Candidatura a novos projetos que se enquadrem no Projeto Educativo.

Responsáveis: Conselho de Gestão, orientadores educativos.

Monitorização: Equipa de Autoavaliação, Conselho de Gestão e Conselho de Direção.

Duração: durante a vigência do Contrato de Autonomia (vigorará até ao final do ano letivo 2015/2016)

Conclusão

Apraz-nos registar que o relatório apresentado pela Equipa de Avaliação Externa que se deslocou à nossa Escola nos dias 29 e 30 de abril transatos reflete uma grande sensibilidade e esforço de compreensão da nossa realidade educativa que não se enquadra no modelo presente na imensa maioria das escolas públicas estatais portuguesas. Contudo, parece-nos que o se encontra plasmado no corpo do relatório poderia levar a que as menções qualitativas atribuídas fossem um pouco mais elevadas. Por outro lado, compreendemos que existe sempre alguma subjetividade e interpretações diversas dos contextos vivenciados/apresentados.

Finalmente, salientamos que a existência da Avaliação Interna, da Avaliação Externa e os respetivos relatórios que são produzidos constituem sempre momentos de análise e de reflexão das nossas práticas. Por outro lado, o próprio documento que agora se apresenta obrigou-nos a (re)pensar o que pretendemos e em que pontos o nosso Projeto Educativo pode ser melhorado/aprofundado.

A Gestora

A Presidente do conselho de Direção

(Eugénia Tavares)

(Isabel Moreira)



Escola da Ponte

PROJETO EDUCATIVO



PRINCÍPIOS FUNDADORES

I - SOBRE OS VALORES MATRICIAIS DO PROJECTO

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

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

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

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

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

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

II - SOBRE ALUNOS E CURRÍCULO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

16- Na sua projecção eminentemente disciplinar, **o currículo objectivo organiza-se e é articulado em seis Dimensões fundamentais: linguística, lógico-matemática, naturalista, identitária e artística, pessoal e social.**

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

III - SOBRE A RELEVÂNCIA DO CONHECIMENTO E DAS APRENDIZAGENS

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



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

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

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

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

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

24- Acompanhar o percurso do aluno na construção do seu projeto de vida, tendo consciência da singularidade que lhe é inerente, impõe uma gestão individualizada do seu percurso de aprendizagem. A diversidade de percursos possíveis deverá no entanto acautelar o desenvolvimento sustentado do raciocínio lógico matemático e das competências de leitura, interpretação, expressão e comunicação, nas suas diversas vertentes, assim como a progressiva consolidação de todas as atitudes que consubstanciam o perfil do indivíduo desenhado e ambicionado neste Projeto Educativo.

IV - SOBRE OS ORIENTADORES EDUCATIVOS

25- Urge clarificar o papel do profissional de educação na Escola, quer enquanto orientador educativo, quer enquanto promotor e recurso de aprendizagem; na base desta clarificação, supõe-se a necessidade de abandonar criticamente conceitos que o pensamento pedagógico e a praxis da Escola tornaram obsoletos, de que é exemplo o conceito de docência, e designações (como a de educador de infância ou professor) que expressam mal a natureza e a complexidade das funções reconhecidas aos orientadores educativos.

26- Para que seja assegurada a perenidade do 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 e devem adaptar-se às características do projeto, sendo avaliados anualmente em função do perfil anexo (Anexo I).

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

V - SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

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

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

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

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



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

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

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

VI - SOBRE A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA

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

a) Os pais/encarregados de educação que escolhem a Escola e adotam o seu Projeto, comprometendo-se a defendê-lo e a promovê-lo, são a fonte principal de legitimação do próprio Projeto e de regulação da estrutura organizacional que dele decorre, devendo o Regulamento Interno reconhecer aos seus representantes uma participação determinante nos processos de tomada de todas as decisões com impacto estratégico no futuro do Projeto e da Escola.

b) Os órgãos da Escola serão constituídos numa lógica predominantemente pedagógica de afirmação e consolidação do Projeto e não de representação corporativa de quaisquer sectores ou interesses profissionais.

c) Na organização, administração e gestão da Escola, os critérios científicos e pedagógicos deverão prevalecer sempre sobre quaisquer critérios de natureza administrativa ou outra que claramente não se compatibilizem com o Projeto e as práticas educativas ou organizacionais que dele decorrem.

d) A vinculação à Escola dos pais/encarregados de educação e dos Orientadores Educativos far-se-á na base de um claro compromisso de adesão ao Projeto e será balizado por este.

e) Os alunos, através de dispositivos de intervenção direta, serão responsabilmente implicados na gestão corrente das instalações e dos recursos materiais disponíveis e, nos termos do Regulamento Interno, tomarão decisões com impacto na organização e no desenvolvimento das atividades escolares.

40- Prevendo o alargamento do Projeto Educativo à educação pré-escolar deverá ser sempre salvaguardada a unidade e coerência deste Projeto, garantindo-se designadamente:

a) A existência de um Coordenador Geral de Projeto, que assegure a permanente articulação entre os núcleos.

b) A representação de todos os núcleos, através dos respetivos coordenadores, no Conselho de Gestão e no Conselho de Direção.

Anexo 5- Estatuto da Associação de Pais- APEP

Associação de Pais e Encarregados de Educação da Escola Básica da Ponte

ESTATUTOS

CAPÍTULO PRIMEIRO

Denominação, sede, natureza e fim

Artigo 1º

A Associação de Pais e Encarregados de Educação da Escola Básica da Ponte é uma instituição constituída de acordo com a legislação em vigor e rege-se pelos presentes estatutos.

Artigo 2º

A Associação tem a sua sede na Escola Básica da Ponte – São Tomé de Negrelos.

Artigo 3º

A Associação é uma instituição sem fins lucrativos e constituída por tempo indeterminado.

Artigo 4º

A Associação tem por finalidade:

1. **A defesa dos legítimos interesses dos alunos e encarregados de Educação, junto dos professores, da escola e dos organismos oficiais;**
2. Prestar à escola uma estreita colaboração e ajuda, não só nas atividades escolares, como nas circum-escolares, sejam da natureza cultural, desportiva, social ou recreativa;
3. Colaborar com associações do mesmo tipo, em ordem à consecução de fins comuns;
4. **Acompanhar a vida e modo de funcionamento da escola, em todos os seus aspetos, analisando, intervindo e participando.**

CAPÍTULO SEGUNDO

Sócios

Artigo 5º

Podem ser sócios:

1. Todos os pais e encarregados de educação dos alunos que frequentem a Escola Básica da Ponte, são designados por sócios;
2. Apenas os Encarregados de Educação assumem a condição de sócios efetivos;
3. Todos aqueles, pessoas singulares ou coletivas, que não sendo pais ou encarregados de educação dos alunos que frequentem a Escola Básica da Ponte, para tal sejam convidados por razões de serviços e ações prestadas à Associação ou à Escola, consideradas meritórias, designados por sócios honorários;

4. Os sócios honorários adquirem a sua qualidade por deliberação da Assembleia Geral após proposta da Direção.

Artigo 6º

Quotas:

1. O valor das quotas é determinado em Assembleia-Geral, por proposta da direção;
2. Havendo lugar ao pagamento de uma só quota anual por cada aluno a frequentar a Escola Básica da Ponte.

Artigo 7º

Os direitos e deveres dos sócios são:

Direitos

1. Os sócios podem participar nas reuniões da Associação de Pais e Assembleias Gerais;
2. Os sócios efectivos (encarregados de educação) podem eleger e ser eleitos para os órgãos sociais da Associação;
3. Os sócios efectivos só podem ser eleitos para órgãos da Associação após 3 (três) anos letivos consecutivos com estatuto de sócio;
4. Utilizar os serviços da Associação para a resolução dos problemas relativos aos seus filhos ou educandos dentro do âmbito definido no âmbito do artigo quatro.
5. Serem mantidos ao corrente de toda a atividade da Associação;
6. Os sócios efectivos podem requerer a convocação extraordinária da Assembleia-geral nos termos do número dois do artigo 12º;
7. Os sócios e os sócios honorários não têm direito de voto em reuniões e/ou Assembleia-geral.

Deveres

1. Respeitar todos os membros e em especial os Órgãos da Escola e os legalmente constituídos dentro da Associação;
2. Assistir às reuniões da Assembleia-Geral;
3. Incorporar-se em comissões ou grupos de trabalho no âmbito das atividades da Associação;
4. Acatar as decisões da Assembleia-Geral;
5. Apresentar propostas de interesse para a atividade da Associação;
6. Atuar de maneira a garantir a eficiência, a disciplina e o prestígio da Associação, lutando pela prossecução dos seus objetivos.

Artigo 8º

Os associados perdem a sua qualidade:

1. Quando o aluno correspondente deixar de frequentar a Escola, sem prejuízo do regime fixado para os sócios honorários;
2. Quando for excluído por deliberação da Assembleia-Geral;
3. Quando solicitar a sua demissão por escrito à Direção.

CAPÍTULO TERCEIRO

Órgãos Sociais

Artigo 9º

São Órgãos Sociais Da Associação:

- a. Mesa da Assembleia Geral;
- b. Direção;
- c. Conselho Fiscal.

1. Os membros desses órgãos exercerão o seu mandato por um ano, podendo ser reeleitos por iguais períodos por sufrágio direto e secreto pelos sócios efetivos.

2. Os membros desses órgãos exercerão o seu mandato sem qualquer remuneração.

SECÇÃO I

ASSEMBLEIA GERAL

Artigo 10º

A Assembleia Geral é constituída por todos os sócios em pleno gozo dos seus direitos e é dirigida e coordenada por uma mesa.

Artigo 11º

1. A mesa da Assembleia Geral é constituída por um presidente e dois secretários.
2. O presidente da mesa será substituído na sua ausência pelo primeiro secretário e este pelo segundo.

Artigo 12º

A Assembleia Geral reunirá ordinariamente uma vez por ano e extraordinariamente sempre que a sua convocação seja requerida.

1. A reunião ordinária deve ter lugar nos primeiros trinta dias imediatamente após o início de cada ano letivo;

2. A convocatória das reuniões da Assembleia Geral deve ser sempre subscrita pelo Presidente ou por quem o substitua. Nessa convocatória ficarão definidas as datas de realização da Assembleia Geral ordinária bem como a data para a apresentação de listas candidatas.

2.1 A convocatória para a assembleia geral deve ser enviada a todos os sócios por via postal ou por correio eletrónico.

3. As candidaturas terão que ser entregues na Secretaria da Escola até 15 dias antes da Assembleia Geral ordinária.
4. Após validadas as candidaturas pelos Serviços Administrativos, as listas serão afixadas nos locais habituais;
5. A eleição é efetuada através de listas nominativas, discriminando o órgão a que se candidata cada sócio efetivo.
6. São pontos obrigatórios da ordem de trabalho da Assembleia Geral ordinária a eleição dos novos corpos diretivos e a discussão e aprovação do relatório e contas do ano anterior.
7. A Assembleia Geral considera-se legalmente constituída se estiverem presentes pelo menos mais de metade dos sócios, funcionando 30 minutos mais tarde com qualquer número de sócios.

Artigo 13º

São atribuições da Assembleia Geral:

1. Dar posse aos órgãos sociais eleitos;
2. Aprovar e alterar ações dos estatutos de acordo com o exposto no artigo 20º;
3. Aprovar o montante da quota mediante proposta da Direção;
4. Discutir e aprovar o relatório de contas;
5. Aprovar os sócios honorários mediante proposta da Direção;

SECÇÃO II

DIREÇÃO

Artigo 14º

A Direção é composta por pelo menos cinco membros:

- a. Presidente
- b. Vice-Presidente
- c. Tesoureiro
- d. Secretário
- e. Vogal

Artigo 15º

Compete à Direção administrar a Associação e orientar as suas atividades, fazendo executar as deliberações da Assembleia Geral e assumindo as obrigações que nestes estatutos lhe são atribuídas, nomeadamente:

1. Elaborar o programa de atividades e o relatório geral e contas;

2. Deliberar sobre a admissão de sócios honorários;
3. Representar a Associação;
4. Propor à Assembleia Geral o montante da quota.

SECÇÃO III

CONSELHO FISCAL

Artigo 16º

O Conselho Fiscal é composto por um Presidente e dois Secretários.

Artigo 17º

Compete ao Conselho Fiscal acompanhar a gestão económica e financeira da Associação, fiscalizando as suas atividades, designadamente:

1. Elaborar parecer sobre o relatório anual e contas;
2. Verificar as contas sempre que entenda conveniente.

CAPÍTULO QUARTO

DISPOSIÇÕES GERAIS

Artigo 18º

A Associação poderá, por deliberação da Assembleia Geral, associar-se com outras organizações congéneres.

Artigo 19º

A Associação só fica obrigada pela assinatura conjunta de dois membros da Direção sendo obrigatória a do Presidente ou a do Tesoureiro.

Artigo 20º

Os presentes estatutos podem ser alterados por proposta devidamente justificada a pedido da Direção, ou de 20% dos sócios efectivos no pleno gozo dos seus direitos. O grupo de sócios efectivos que apresente a proposta de alteração aos estatutos obrigar-se-á a:

1. Dar previamente conhecimento da matéria proposta em documento entregue aos órgãos sociais através do(a) Presidente da Assembleia Geral;
2. Estar presente na Assembleia Geral para discussão final do assunto proposto e votação. A proposta deverá ser submetida a aprovação em Assembleia Geral expressamente convocada para o efeito, nos termos do constante no artigo 12º, alínea 7.

Artigo 21º

Todas as situações omissas no presente estatuto serão alvo de análise e deliberação em Assembleia Geral, condicionado ao enquadramento legal em vigor.