

Alfabetização

Numa Relação Intercultural

Lidia Inês Allebrandt
Maridalva Bonfanti Maldaner
Organizadoras



Editora UNIJUI

Alfabetização

numa relação intercultural

Lidia Inês Allebrandt
Maridalva Bonfanti Maldaner
Organizadoras



Editora UNIJUI

Ijuí - Rio Grande do Sul - Brasil
2016

© 2016, Lidia Inês Allebrandt

Maridalva Bonfanti Maldaner
Rua Pedro Thorstemberg, 982, B. Assis Brasil
98700-000 – Ijuí – Rio Grande do Sul
marimaldane@unijui.edu.br
lidia@unijui.edu.br

Editora Unijuí da Universidade Regional do Noroeste
do Estado do Rio Grande do Sul

Rua do Comércio, 1364
98700-000 – Ijuí – RS – Brasil
Fone: (0__55) 3332-0217
E-mail: editora@unijui.edu.br
Http://www.editoraunijui.com.br
www.twitter.com/editora_unijui

Editor: Gilmar Antonio Bedin

Editor-Adjunto: Joel Corso

Conselho Editorial: Gilmar Antonio Bedin – Presidente, Ângela Patrícia Spilimbergo, Arnildo Laurêncio Rockenbach, Otavio Aloisio Maldaner, Ligia Beatriz Bento Franz, Douglas Cesar Lucas, José Antonio Gonzáles da Silva, Lurdes Marlene Seide Froemming, Paulo Sérgio Sausen

Capa: Lucas N. Sausen

Editoração Eletrônica: Oliven Studio

Os textos assinados são de inteira responsabilidade dos autores e, não expressam necessariamente a opinião da Unijuí.
É permitido citar parte dos textos sem autorização prévia, desde que seja identificada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei n.º 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

A385

Alfabetização numa relação intercultural [recurso eletrônico]/ organização Lidia Inês Allebrandt, Maridalva Bonfanti Maldaner. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, do Departamento de Humanidades e Educação. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2015. –

ISBN 978-85-419-0213-7

E-book.

1. Alfabetização. 2. Infância. 3. Formação de professores. 4. Docência. 5. Cultura. I. Allebrandt, Lidia Inês. II. Maldaner, Maridalva Bonfanti. III. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. IV. Departamento de Humanidades e Educação. V. Título.

CDU : 372

Aline Morales dos Santos Theobald
Bibliotecária CRB10/1879

PROMOÇÃO:



PATROCÍNIO:



Sumário

Apresentação 10

Lídia Inês Allebrandt e Maridalva Bonfanti Maldaner

Currículo, docência e alfabetização

Alfabetização, Histórias de Vida, Mediações e reconfigurações identitárias 12

Ricardo Vieira

Ser professor: histórias de vida e a aprendizagem da interculturalidade 22

Ana Vieira e Ricardo Vieira

Currículo e Ciclo de Alfabetização: desafios contemporâneos 31

Débora Ortiz de Leão

Alfabetização: um desafio novo para um novo tempo 38

Iselda Sausen Feil

Leitura na primeira infância 44

Alma Cecília Carrasco Altamirano

Os lugares da criança no processo de alfabetização: a sua reflexão sobre a linguagem à espera da escuta sensível do professor 51

Adriana Dickel

Investigação acadêmica em contextos sociais

O desenho da criança: valorizações da expressão gráfica na Educação Infantil 59

Camila Korb Guth e Iselda Sausen Feil

O ensino de História em transformação: a percepção dos alunos que chegam a Universidade 67

Vera Lucia Trennepohl

A (in)visibilidade da educação de jovens e adultos no contexto da Educação Básica 74

Julieta Ida Dallepiane

A cerca mágica, de faz de conta 79

Janaina R. Rios Feller e Nadir Lucia Schuster Colling

A representação teatral na Escola: protagonismo infantil, criatividade, diversão e experiência que educam	85
Lídia Inês Allebrandt, Stéfani Korb, Estefani Bruxel Vione, Gabriela Schwinger e Patrícia Simara Kerber	
Alguns fundamentos para a elaboração da proposta político pedagógica	93
Rogério Burgin de Camargo e Claudete de Fátima Lourenço	
Aprender, ler e escrever: compreendendo o processo de alfabetização a partir da psicogênese da língua escrita.....	100
Flávia Burdzinski de Souza, Bruna Caroline Petry e Verônica Freitas	
Articulação entre produção de currículo, ensino de ciências e formação de docente.....	109
Beatriz da Silva Albrecht, Silene Gueller, Vanessa Ribeiro da Rocha e Marli Dallagnol Frison	
As didáticas das ciências humanas e da natureza na formação das professoras em curso normal.....	116
Maria Regina Palha e Otávio Aloisio Maldaner	
Brincar, interagir e confeccionar brinquedos na educação infantil.....	123
Franciele Grade da Luz, Loreci Teresinha Scherer, Loreni Beatriz Arnold Wildner e Loriane Maria Casalini Sulzbach	
Cinema, literatura, poesia e música, município referência Ijuí e sua região pólo: formação docente e infância.....	131
Cristina Rupp Pereira	
Com a palavra os bebês: diálogos entre a Psicanálise e a Educação Infantil	136
Simoni Antunes Fernandes e Noeli Valentina Weschenfelder	
Concepções de professores de ciências sobre currículo escolar e suas consequências para o ensino e a aprendizagem	141
Caroline Alves da Silva, Daniele Breitenbach, Marcia Simon e Marli Dallagnol Frison	
Cultura, identidade e educação: Por uma pedagogia do conflito na perspectiva do pensamento complexo.....	147
Lusiane Cristina Ziemann Tolomini	
Distribuição espacial de mulheres em idade economicamente ativa e de adultos analfabetos como elementos subjacentes ao desempenho escolar.....	155
Airton Adelar Mueller, Sérgio Luis Allebrandt e Aline Benso	
Docência compartilhada: Aprendizagens no PIBID	163
Lídia Inês Allebrandt, Tatiele Lenise da Silva, Carla Fabiana de Andrade Machado, Géssica Aline Hermes e Cleusa Morais	
Educação de surdos e governamentalidade: emergências políticas e negociações com as comunidades surdas.....	172
Daniela Medeiros	
Entrelaçamentos das culturas infantis e culturas escolares: Processos investigativos e reflexivos.....	178
Ângela Rafaela Tonetto Heidel e Noeli Valentina Weschenfelder	

Finanças pessoais: Educação financeira para jovens de escolas públicas de Santo Ângelo	185
Ronaldo Arnold, Rosane Maria Seibert e Franciele Mirian Rocha	
Histórias de vida, formação docente no curso normal e o cinema: imagens e narrativas	193
Priscilla Lucena Vianna Dias e Noeli Valentina Weschenfelder	
Infâncias, culturas infantis e alfabetização	201
Márcia Rejane Scherer	
Influências dos saberes docentes nos processos de ensino, aprendizagem e formação	213
Leonardo Wottrich Bönmann, Marla Copetti, Marli Frison e Maria Cristina Pansera de Araújo	
Informática educativa: Relações pedagógicas e as descobertas no ambiente tecnológico	218
Adriane Schreiber Rigliski, Janine Capa Soares Noronha, Jaqueline Krüger e Sandra Beatriz da Silva Carvalho	
Interdisciplinaridade e literatura na escola de ensino médio	224
Mariane Moser Bach, Rosana Souza de Vargas e Taíse Neves Possani	
Língua estrangeira no contexto escolar e familiar infantil: presente ou ausente? Uma pesquisa com o cotidiano de crianças	229
Daiane Graciele Ribas Faoto	
Linguagem e conhecimento na escola pública: Repensando o currículo e a docência	237
Rosana Silva Barros, Sidinei Pithan da Silva e Rosita da Silva Santos	
Música para aprender e se divertir	243
Fabiana Dinarelli dos Reis e Elisiane de Jesus Amaral	
O cravo e a rosa: Identidades generificadas na educação infantil	247
Jussara Pietczak Appelt e Noeli Valentina Weschensfelder	
O direito de brincar na escola	255
Lídia Inês Allebrandt, Carla Cimone Corrêa Pereira Leal e Ângela Dallafávero da Rosa	
O ensino médio politécnico e a relação com a teoria da complexidade: Necessidade de reconstrução dos saberes docentes	262
Ângela Balz	
O olhar da gestora escolar sobre os desafios da diversidade na escola	269
Taciana de Souza e Hedi Maria Luft	
O papel das tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: Uma pesquisa bibliográfica a partir da abordagem histórico-cultural de Vigotski	274
Fabiana Diniz Kurtz, Maria Fernanda Quevedo e Rosana Souza de Vargas	
O protagonismo infantil na pesquisa: Aprendendo a ver, ouvir e a dialogar com a infância	280
Luciléia Belter e Noeli Valentina Weschenfelder	
Olhares, práticas e reflexões sobre avaliação	289
Daiane Schmitcke e Maridalva B. Maldaner	

Paradigmas do conhecimento e educação: repensando o ensino e a aprendizagem..... 296
Bruna Archese Kafczinski Artus e Sidinei Pithan da Silva

Reflexões sobre a educação infantil: As dimensões ético-política, estética e técnico-científica do processo de ensinar e aprender..... 303
Rita Rieger e Lizandra Andrade Nascimento

Vivência literária versus ensino de literatura..... 309
Bernardo Pfeiffer Scheneider, Elisa Isabel Schäffel e Taíse Neves Possani

Práticas pedagógicas em contextos

A Constituição docente em ciências biológicas : Algumas contribuições do estágio de docência..... 316
Tamini Wyzkowski, Marli Dallagnol Frison e Roque Ismael da Costa Güllich

A construção da identidade da criança na educação infantil..... 321
Laércio Francesconi

A experiência dos alunos de Relações Públicas da Universidade Federal de Santa Maria com a Campanha de Comunicação Comunitária “Abraça a cidadania” 324
Aline Benso, Liana Kossman Ferla, Bárbara Turri e Alisson Solon Bonotto

Análise reflexiva de vivências profissionais sobre a contribuição da geografia no desenvolvimento do currículo integrado, no curso de Técnico em Eventos - IF Farroupilha - São Borja - RS 329
Emersom Ciocheta Roballo Maria Cristina Pansera de Araújo

Bebês e imagens... Leituras, gostosuras e possibilidades 334
Dilene Rigodanzo Brandli, Elisângela Pires e Sandra Cristina Fernandez

Decolando com aviões 339
Rúbian Cândida Glienke

Desenvolvendo interesses matemáticos na infância: Software desenvolvido em Blender... 344
Ieda Zimmermann, Gabriel Ceretta, Matheus Suliman, Rodrigo Aguiar

Direito em aprender: A ludicidade em jogo 347
Franciele da Silva dos Anjos e Marta Estela Borgmann

Entrelaçamentos entre o programa nacional pela alfabetização na idade certa e os saberes experienciais 350
Sabrina Garcez e Magda Raquel D'Ávila Pereira

Explorar o ambiente e interagir através dos movimentos..... 354
Mônica Cristiane Maros Heinen e Elinara Mazzurana Camello Lautério

Jardim de plantas medicinais 359
Marivana da Silva Rigo

Ler: uma forma de socializar 363
Lauren Slongo Braida e Maristela Cristiane Heck

O coordenador pedagógico e a formação continuada dos professores da rede pública.....	366
Deise Raquel Cortes Pinheiro, Hedi Maria Luft	
O lúdico como agente de aprendizagens	370
Ana Paula de Moraes, Bruna Kapp e Lídia Inês Allebrandt	
O “Túnel do Tempo: A evolução” e a revisão de conteúdos no ensino dos anos finais.....	375
Denise dos Santos Miron, Marivana da Silva Rigo, Francieli Daliani Bandeira Bertollo e Albo Berro Rodrigues	
“Por um mundo melhor, por um mundo mais limpo, por um mundo sem desperdício” - Um projeto de educação ambiental na escola.....	380
Francieli Daliani Bandeira Bertollo e Marivana da Silva Rigo	
Prática pedagógica do orientador educacional na rede pública de ensino.....	385
Fabiana Matter, Cleide Estela Alffing, Priscilla Lucena Vianna Dias, Joseane Pazzini Eckhardt, Eva Teresinha de Oliveira Boff e Eniva Stumm	
Professor mediador + aluno protagonista = Projeto: Uma gota muda tudo	389
Franciele Novaczyk Kilpinski Borré	
Resgatando brincadeiras e brinquedos	392
Adriana Boniatti, Cleusa Maria Rossini, Grasiela Carvalho e Mônica Morais Ribeiro	

Ser professor: histórias de vida e a aprendizagem da interculturalidade¹

Ana Vieira² e Ricardo Vieira³

HISTÓRIAS DE VIDA E DISPOSIÇÕES PARA A MUDANÇA E PARA A INTERCULTURALIDADE

Pela análise de histórias de vida dos professores que temos feito em Portugal (VIEIRA, 1999), levantam-se várias hipóteses quanto à construção das posturas e condimentos que possibilitam a adesão à mudança pedagógica e às práticas interculturais. Tais hipóteses apontam mais para a importância dos percursos biográficos dos professores enquanto pessoas na sua socialização e formação global, do que, propriamente, para a formação académica que confere o grau de professor profissionalizado.

A hipótese central que temos explorado é: os paradigmas que estão na base dos diferentes perfis de professor e práticas pedagógicas, dos posicionamentos vários face ao envolvimento escola/família, escola/comunidade, ritmos de aprendizagem, pedagogias diferenciadas, etc., são pouco mutáveis a partir de determinada altura da vida de uma pessoa, essencialmente quando já se é adulto e nos guiamos por um *habitus* (Bourdieu, 1972) muito enraizado psico-socio-culturalmente. Esses paradigmas resultam de uma construção social assente no percurso de vida do indivíduo, porventura forjado mais na imitação de modelos e reprodução de ideias de outros, do que propriamente adquiridos aquando da formação escolar superior que entrega o certificado da profissão de professor e que não ensina forçosamente a pensar. A escola ensina, sim, um pensamento mas é essencialmente uma estrutura cognitiva e valorativa feitas, as quais pretende reproduzir através de sintaxes próprias.

Surgem, deste modo, vários perfis de ser professor; várias representações do modelo ideal de professor. De ser bom ou mau professor, isto para o próprio docente, para os pais e para os alunos. É nossa hipótese específica que tais imagens resultam de influências e referenciais vários, de caminhadas pessoais, circunstâncias idiossincráticas, marcos importantes e modelos de conduta que enformam as atitudes, e que estão ligados à história de vida do indivíduo, por vezes mesmo mais que à sua própria formação académica, embora esta seja também parte de toda a biografia.

Globalmente, nas escolas que estudámos, parece por vezes haver uma manipulação para a não mudança de práticas, isto por parte dum considerável número de professores. Aposta-se ainda muito exclusivamente no ler, escrever e contar, e na classificação em detrimento duma verdadeira avaliação. Isto acontece também porque a instituição ministerial legisla mas não desmonta os inconvenientes do modelo anterior e as vantagens do agora proposto; que não incentiva; não motiva; não forma; não tem recursos; contradiz--se sistematicamente com as remodelações que o ME sofre sistematicamente em consequência da sucessão de ministros que oscilam entre a engenharia flacidamente aplicada ao

1 "Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto UID/ SOC/04647/2013".

2 Professora Adjunta na área das Ciências da Educação/Educação Social, ESECS-IPLeia e CICS.NOVA.IPLeia, Portugal, Ana.vieira@ipleiria.pt.

3 Professor Coordenador Principal (Professor Titular de Antropologia da Educação), ESECS-IPLeia e CICS.NOVA.IPLeia, Portugal, rvieira@ipleiria.pt.

sistema educativo e a economia aplicada mais na poupança que num verdadeiro projeto educacional que implica mudar as mentalidades e as identidades pessoais. A resistência e a manipulação para a não mudança ocorre também por parte dum considerável corpo docente efetivo, acomodado, desiludido, desencantado e reprodutor de práticas tradicionalistas que não submetem a uma crítica reflexiva, e que oferecem e incentivam os neófitos à resistência à mudança.

Ao longo da história de vida de cada um de nós, arrumamos a diversidade cultural e intelectual constatada, ora como desordem, em jeito de patologia social, ora como ordem humana justamente caracterizada pela existência da heterogeneidade cultural como facto social. E não é certo que a boa vontade, a tolerância e a curiosidade sejam suficientes para levar à abertura à alteridade. É claro que estas atitudes podem ser um bom começo, mas só por si não levam à intercompreensão. É que a aceitação do outro na sua própria diferença está longe de ser uma atitude espontânea. Nós vemo-la muito como o resultado duma trajetória social que dá ou não tomada de consciência do etnocentrismo intrínseco ao nosso olhar sobre o outro.

É claro que também são variadíssimas as circunstâncias e os factos vividos, bem como os agentes mediadores que contribuem para a construção duma ou de outra forma de estar e pensar.

Pela análise de várias histórias de vida de adultos de hoje, professores de profissão, que obviamente são pessoas também, com variadíssimos papéis sociais, tentamos reconstruir os caminhos e experiências idiossincráticas que, desde as suas infâncias até à idade adulta, contribuíram para a construção das suas posturas em face da diversidade humana, por vezes meramente multiculturais, monoculturais, noutros casos interculturais (VIEIRA, 1999). Das suas posturas, e, obviamente, das suas representações e práticas sociais.

O desafio de compreender a vida, através de biografias e genealogias, parece-nos um método cheio de potencialidades do qual a educação moderna pode servir-se, no entendimento das representações sociais e na mudança desejável, em face das novas exigências sociais.

As histórias de vida começam a ser utilizadas para buscar o entendimento da cultura dos professores e outros educadores formados nas circunstâncias da vida, com modelos que rejeitaram ou assimilaram na, e para além da própria escola.

Na formação de adultos, elas são utilizadas com a finalidade de analisar e reelaborar o saber da experiência. A reflexão sobre as histórias de vida, ou mesmo sobre a autobiografia, visa não só o autoconhecimento ligado ao saber ser, mas, também, ao conhecimento geral, mais ligado ao saber.

A pedagogia intercultural acaba por ser muito praticada pelos transfugas interculturais, os que não são oblatos. Os indivíduos que percorreram vários espaços geográficos, vários mapas cognitivos e culturais, várias experiências e vários saberes até que, pela escola, tiveram acesso à cultura letrada e acederam à cultura que mantém o poder e o reproduz através do sucesso escolar, são multi-terceiros instruídos. Têm à partida uma preparação mais multicultural que lhes permite uma prática e uma pedagogia mais interculturais, quer ajam na cidade, onde usam o método comparativo que relativiza os saberes, quer atuem na aldeia, onde há um regresso à lógica que coincide com a sua própria lógica infantil.

Por outro lado, se mostramos, se afirmamos que a aprendizagem da interculturalidade resulta de determinados percursos biográficos e da forma como foram “caminhados” e se constatamos que os das personagens estudadas não são de todo iguais e consideremos a maioria como abertos à diversidade e, quiçá, à mudança, qual então o segredo da história de vida enquanto processo de construção social?

Trata-se aparentemente duma afirmação tautológica: a maior ou menor abertura à diferença e ao entendimento da multiculturalidade resulta da construção social feita na trajetória biográfica. Contudo, é de salientar que na aparente dissemelhança das histórias de vida há semelhanças estruturais e processuais. Semelhanças não só pelo processo de transfusão sociocultural a que os protagonistas foram submetidos mas também pelos contactos com o diferente, com o distante, geográfica e culturalmente, e pela forma como foram influenciados, modelados e mediados pelos adultos significativos.

Para além dos elementos estruturais comuns às histórias de vida, parece ser não menos importante o processo em que cada uma delas consiste, os adultos mediadores do mesmo e a metodologia usada. É que, como é sabido, nem todos os transfugas, atores que tiveram acesso a diferentes contextos sociais, práticas e gramáticas culturais, têm as mesmas atitudes e defendem os mesmos valores face à diversidade cultural. É, uma vez mais, o efeito de caleidoscópio - os mesmos elementos podem originar diferentes produtos, neste caso, identidades pessoais.

Daí a importância de conhecer e compreender os processos de mediação e os modelos positivos e negativos - pessoas críticas - como vou explorar e consigno no quadro seguinte. Assim, a abertura à alteridade e portanto também à mudança, se tem uma matriz diretora que há que procurar na história de vida, nem sempre resulta dos mesmos constrangimentos ou modelos vividos. Essa abertura tem assim antecedentes que são multimodais ou multifários, na medida em que se apresentam sobre vários aspetos.

Na vida de cada sujeito, há acontecimentos críticos, momentos que estimulam o pensamento, que fazem pensar duas e três vezes antes de escolher um caminho específico. A metodologia das histórias de vida permite reconstruir alguns desses momentos, por vezes particularmente dramáticos, onde se estimula, constrói e reconstrói a capacidade de reflexão sobre o quotidiano, e que levam a opções, a tomadas de posição, por vezes feitas em contextos de grande conflito intelectual e emocional. São momentos em que o sujeito por vezes “não sabe o que quer” - quer dizer, o seu projeto não está claro para si mesmo. O caos espreita. “E este caos não é apenas desorganização, mas a perda do sentido da realidade das coisas e das outras pessoas” (GIDDENS, 1994: 32). Para este autor a própria ansiedade deriva do projeto de vida, se o entendermos como explico mais à frente, como um processo de refletir um futuro prospetivado e ancorado num ideal desejado. “Enquanto fenómeno geral, a ansiedade deriva da capacidade - e, de facto, da necessidade -, que o indivíduo tem de pensar prospetivamente, de antecipar possibilidades futuras de forma simulada em relação à ação presente” (GIDDENS, 1994: 42).

A EDUCAÇÃO PROIBIDA

Discutido o papel da história de vida dos sujeitos que se tornam professores na construção de dispositivos para uma ação pedagógica mais ou menos intercultural, apresentamos, agora, neste segundo ponto do nosso ensaio, uma pequena interpretação do documentário “A Educação Proibida”, produzido no ano de 2012, sob a direção de Germán Doin e produção de Verónica Guzzo, que questiona a escolarização moderna e propõe um novo modelo educativo, de alguma forma contrariando a lógica escolar assente em dogmatismos, nominalismos e positivismos que teimam em condicionar as nossas mentes e políticas educativas ocidentais. O documentário permite perceber a articulação entre os paradigmas científicos e os modelos pedagógicos que vivemos nas escolas contemporâneas.

O documentário começa por referir a alegoria da caverna, mostrando como o ser humano vive aprisionado em ideias e crenças que lhe são transmitidas sem questionamento e que acabam por ser interiorizadas como verdades absolutas, condicionado todo o seu pensar futuro. Na caverna, os prisioneiros representam as ideias pré-concebidas, interiorizadas sem serem questionadas, tornando-os imóveis e passivos porque consideram incontestáveis as crenças dominantes. É por isso que se acomodam ao lugar e cultura originais. Para transformar este pensamento, há que questionar de onde vêm as “somas”, o desconhecido para se disponibilizar para a partida para novos mundos e novas formas de e pensar sem dependência nem aprisionamentos.

Faz-se uma crítica à escola e à forma como está estruturada e programada para o ensino. O título “Educação Proibida” remete para essa educação onde o professor é o ator principal que num monólogo despeja informação para os alunos vistos como um público que recebe conhecimento pré-fabricado, ordenado, condicionado de forma passiva e monótona, o que provoca desinteresse e obriga a decorar sem entendimento, compreensão e motivação.

Esta escola descarta o prazer de aprender, o prazer da procura, da descoberta, limitando-nos a seguir um caminho já traçado, sem pedir opinião aos interessados.

Portanto, educação proibida, na medida em que, como crianças, adultos, pais, educadores e sociedade, não ousamos questionar esse caminho que foi escolhido; permitimos que façam escolhas por nós e nos mantenham dependentes de opções que não fizemos, de modelos que não desejamos, mas que, por medo ou falta de reflexividade, vamos seguindo como uma pauta musical inquestionável e sem espaço para a improvisação e criatividade.

Apesar de haver muitos exemplos de que a escola formal pode ser reinventada, a verdade é que, na prática, a educação acaba por ser proibida por todos e para todos. A escola não ensina a enfrentar as dificuldades. Fala de educação, de progresso, democracia, liberdade, um mundo melhor, mas muito pouco disso acontece na escola.

As metodologias da escola moderna conduzem a um afastamento das pessoas e não à convivência e cooperação. Conduzem à competição realizada, tantas vezes, por razões de escasso valor.

Os alunos continuam com reduzida voz e escassa opinião sobre o mundo da escola e da sociedade em geral. Pese em bora todas as revoluções científicas e paradigmáticas que têm ocorrido nas sociedades contemporâneas, a educação escolar continua prisioneira de paradigmas nomotéticos e positivistas e tem aberto poucos espaços para a criatividade, para a flexibilidade, para a adequação curricular e metodológica, para partir da epistemologia e interesses de cada criança, adolescente ou jovem para os saberes mais académicos.

Algumas dessas experiências alternativas que podemos visionar neste documentário “A Educação Proibida” têm rompido com este tipo de escola, uniforme e debilitadora, e têm arriscado novas pedagogias atrevido-se a transformar as estruturas mais escolásticas ainda que assumindo, mesmo assim, uma lógica de escola formal.

Procura-se, nesta via, a reinvenção da escola para uma educação mais ativa, popular, libertadora, cooperativa, livre, democrática e holística, adequada às culturas e etnias do mundo contemporâneo. Essas alternativas, conhecidas pelo menos, desde a proposta de Ivan Illich da sociedade sem escolas, procuram pensar a aprendizagem como um crescimento e desenvolvimento contínuo, onde a troca entre os indivíduos e os seus pares, o meio e as comunidades, são uma constante que tornam a educação mais viva. É por isso que afirmamos que não há um único modelo educativo, muito menos um único modelo escolar. A verdadeira diversidade pedagógica, social e cultural existe quando se respeita e experimenta a diversidade em todas as suas dimensões.

É com este trabalho conjunto e diverso que se pode augurar uma nova visão e paradigma educativos, construídos colaborativamente e não impostos de cima para baixo, ao ritmo e gosto dos políticos que nos governam. De contrário, a educação está proibida por todos e para todos. É preciso apostar em processos e não apenas em produtos; é preciso apostar em trajetos e não apenas em metas para podermos encontrar outras formas de organizar e viver a escola, a ciência, o ensino e a aprendizagem.

DA ESCOLA: CONTINUIDADES E DESCONTINUIDADES COM A(S) CULTURA(S) DOS ALUNOS

Apesar das reformas escolares e da preocupação com a ligação da escola ao meio há, ainda hoje, efectivamente, um fosso entre as pessoas que pensam a escola e as pessoas que pensam as instituições para além da escola, do ponto de vista da aprendizagem, da socialização, da educação ao longo da vida, etc.

A relação entre a família e a escola não pode ser vista apenas como uma relação entre duas instituições, tipo espaço para a socialização primária e espaço para a socialização secundária. A relação entre a família e a escola deve ser vista, também, como uma relação entre culturas (SILVA, 1996). Mas a relação entre estes dois mundos pode ser uma relação entre culturas mais ou menos próximas ou mais ou menos distantes, privilegiando alguns alunos em detrimento de outros, em termos de continuidade relativamente à cultura de origem e em termos de sucesso educativo (MARQUES, 2007). Esta continuidade e/ou descontinuidade cultural pode fazer emergir mais ou menos diálogos ou anti-diálogos entre estes dois contextos (STOER e CORTESÃO, 2005) fazendo emergir, por vezes, indisciplina e violência no território escolar em resultado da incomunicação cultural (AMADO, 2000; VIEIRA, 1992).

A ideia da “escola para todos” e algumas suas concretizações trouxeram mais tensões sociais aos territórios escolares, exigindo outro tipo de respostas pouco comuns entre os professores. Os professores passaram a ver-se confrontados com mais questões de carácter social, para além da função tradicional de educadores.

DOS ALUNOS EM “CARNE VIVA” E DO SOCIAL NA ESCOLA: O ALUNO COMO PESSOA

É preciso que a escola perceba que os alunos que estão na escola têm vida própria, têm histórias de vida, vivem numa sociedade e em culturas específicas e, portanto, isto não se apaga quando os alunos entram na escola. Alguns professores é que podem apagar entendendo que estão a enriquecer. É como se o aluno usasse uma mochila cultural que deixa à porta da escola e se transformasse num boneco de cartão formatado para, depois, voltar a pôr a sua mochila cultural quando vai para casa, vivendo dois mundos desarticulados. De facto, criança transporta as suas vivências, a sua família, a comunidade e todo o seu background consigo para dentro da escola. Leva a sua mochila cultural para dentro da escola. Ignorar esta realidade é “enfiar a cabeça na areia” é alhear-se do real.

A escola, enquanto espaço social (SANCHES, 2009) e educativo, sempre foi um lugar de encontros e desencontros de pessoas, culturas, saberes, credos, representações sociais, etc. Contudo, a “escola para todos” trouxe mais gente para dentro do mesmo espaço, das mesmas regras, da mesma cultura hegemônica do Estado-Nação. É assim que temos hoje, diariamente, a comunicação social a dar conta das frequentes tensões e dos conflitos na escola ou à volta dela de que o bullying passou a ser, nos últimos tempos, a parte mais visível, porque das mais comentadas actualmente.

A escola é, assim, cada vez mais, um microcosmos da sociedade.

O insucesso escolar do aluno tem sido explicado, na maior parte das vezes, como um problema do próprio aluno ou da sua família, o que não é completamente verdade. Esta explicação para o insucesso assenta na ideia de incapacidade ou na situação socioeconómica da família. Porém, embora possa existir alguma situação em que isto se coloque, não se pode generalizar e, muito menos, transformar esta situação numa relação de causa/efeito.

DA MEDIAÇÃO SOCIOPEDAGÓGICA: UMA NECESSÁRIA MEDIAÇÃO SOCIOCULTURAL PARA A CONSTRUÇÃO DA INTERCULTURALIDADE

O professor é, por excelência, também ele próprio um mediador; no mínimo um facilitador, intermediário e incentivador entre o aluno e o conhecimento. Neste sentido, aproxima as duas partes, aluno e conhecimento, servindo como elo de ligação deste encontro. Uma boa relação pedagógica assenta, necessariamente, numa boa relação de mediação intercultural entre aluno, professor e conhecimento.

E o professor é, também, muitas vezes, um mediador de tensões e conflitos que surgem na sala de aula e também na escola em geral. Mas poderá passar sem outros mediadores profissionais numa escola complexa como a de hoje?

Em síntese, o professor que queira fazer mediação sociopedagógica, e são muitos, deve fazê-lo sempre de forma sociocultural porque deve partir sempre do aluno, da criança, da pessoa e seus contextos para construir pedagogias interculturais que façam sentido para os alunos e permitam o seu desenvolvimento e emancipação sem perder a memória cultural de origem.

A APRENDIZAGEM EM CONTEXTO

Ninguém aprende no vazio, as pessoas aprendem comparando o que já sabem com a novidade e, portanto, a aprendizagem ocorre sempre, de alguma forma, em resultado de uma mediação relativamente ao seu modo de ver, aos seus conhecimentos, à sua leitura do mundo.

A educação, mesmo a educação escolar, se quiser ser para todos, tem de, muito provavelmente, constituir-se num processo de mediação entre sujeitos, contextos e saberes (FORQUIN, 1992).

Isto implica centrar o processo educativo na figura do aluno e seus contextos.

É assim que a figura do aluno e seus contextos biográficos começa a ser centro das preocupações escolares e a constituir o lema central de algumas políticas educativas.

Na verdade, como refere Paulo Freire, “Texto e contexto remetem-se mutuamente”.

Mas não basta comemorar a diferença, é preciso trabalhá-la pedagogicamente. E, provavelmente, antes de trabalhar a diferença é preciso encontrar os pontos comuns, as plataformas comuns de entendimento sem as quais não é possível construir interculturalidade e apenas multiculturalismo no sentido mais perverso do separatismo.

Urge articular a cultura escolar e a cultura social de referência dos alunos que acedem à escola ocidental, obrigatória para todos (BENAVENTE *et al.*, 1987; ITURRA, 1990a e b). Contudo, apesar dos discursos e das reivindicações, o respeito pela diferença, por vezes, fica apenas por uma certa folclorização e comemoração da diversidade. A cultura da escola pública está ainda longe de ser permeável aos contextos das crianças e jovens das comunidades e sociedades onde se insere. Por isso, Gimeno Sacristán (2001) fala da cultura escolar como monocultural.

A MEDIAÇÃO SOCIOCULTURAL NA ESCOLA: O DIÁLOGO ESCOLA/COMUNIDADE/FAMÍLIA

Assim, podemos e devemos sempre falar de mediação sociopedagógica ou mediação socio-escolar. A mediação escolar é sempre [ainda que alguns o esqueçam] social e a pedagógica é, também, sempre social. Se o não for, estaremos a construir uma escola abstraída da sociedade, da comunidade e das culturas, o que não é o pretendido na letra da Lei, nem o que querem os cidadãos.

Portanto, como ninguém aprende no vazio, como se aprende a partir duma base cultural, a mediação é sempre, mesmo que seja em contexto escolar, ou não, uma mediação sociocultural entre a escola, a comunidade e as famílias.

Hoje em dia, a escola e a família são quase “obrigadas” a comunicar e a cooperar por força da própria legislação (MARQUES, 2007). A comunicação entre pais e professores é, muitas vezes, feita através dos alunos, mesmo sem estes se aperceberem, e de forma inconsciente. Este go-between (PERRENOUD, 1995) existe, muitas vezes, contra a própria vontade dos implicados. E é esse “go-between” que é, também, tantas vezes, o árbitro das relações entre os pais e os professores, produzindo resultados que, por vezes, podem não corresponder à realidade que se pretende transmitir.

Se uma criança, por exemplo, volta da escola deprimida ou triste, os pais desconfiam que qualquer coisa de diferente se tenha passado. Se se desleixam com os deveres, com a mochila e os cadernos diários, com os livros, se não estudam ou passam a não mostrar interesse em falar da escola, os pais ficam atentos e procurarão saber se se passa alguma coisa na escola.

Se, por outro lado, o professor começa a ver o seu aluno sempre cheio de sono, com fome, mal vestido, doente, sem material de trabalho, etc., então “a criança deixa de ser um mensageiro para se tornar na própria mensagem que, sem querer, exprime o seu meio familiar por aquilo que é” (PERRENOUD, 1995, pp. 110).

O aluno circula, assim, entre dois mundos, podendo manipular a informação dada de uma lado para o outro, podendo fingir que se esquece, podendo simular sentimentos, etc.

O INSUCESSO DA ESCOLA OU O INSUCESSO DOS ALUNOS?

A democratização da escola torna mais evidente a heterogeneidade dos seus públicos levantando novos problemas designadamente sobre as suas funções. A escola serve para quê? Para ensinar? Para educar? Como ensinar todos quando a diferença impera? Portanto, com a abertura da escola a todos, esta modificou-se completamente e viu surgir novos problemas com os quais não aprendeu, ainda, a lidar.

Embora o ato de ensinar a aprender implique sempre um processo de mediação cognitiva entre a cultura de quem ensina e as culturas de quem aprende, a emergente heterogeneidade da escola faz emergir a necessidade de outras mediações socioculturais e sociopedagógicas e, provavelmente, a emergência de papéis sociais ligados à mediação e à educação social que não poderão ser desempenhados exclusivamente por professores.

Podemos dizer que a escola está mais preparada para lidar com a homogeneidade do que com a heterogeneidade.

Mas hoje não se trata já apenas da relação entre o mestre e o discípulo teoricamente igual aos outros colegas. Não é possível pensar mais no “aluno médio”.

Urge fazer uma escola capaz de fazer diferenciação pedagógica, o que implica mediação sociopedagógica e sociocultural por forma a não guetizar as diferenças mas a potenciá-las como alongamentos da racionalidade.

Desta forma, o problema não está nos alunos, nas famílias, nas comunidades, etc. O problema está na escola que tem que se adaptar à nova realidade sob pena de não ser para todos e apenas para a elite mais identificada com a sua cultura hegemónica.

Neste sentido, temos que começar a questionar o insucesso da escola na sociedade contemporânea e não apenas o insucesso dos alunos e das suas famílias em responder à forma escolar.

Urge, pois, transformar a escola e não limar as arestas nos alunos para que caibam no formato da escola monolítica. Claro que a aprendizagem implica sempre transformações dos alunos e de todos

os atores envolvidos. E é nessa transformação da escola que vejo a necessidade de inclusão de novos profissionais da educação para além dos professores: os tais mediadores sociopedagógicos de que falamos aqui hoje.

DAS FUNÇÕES DA ESCOLA. QUE FUNÇÃO EDUCADORA?

A escola não é só instrução e trabalho de cognição. Hoje, nós sabemos que os currículos foram mudados, as nossas reformas trouxeram formação pessoal e social, educação para a cidadania, etc. A escola tem, inevitavelmente, uma função educadora. Mas em que sentido? Uma educação para uma cidadania [escassa], do ponto de vista da domesticação, como aconteceu na ditadura portuguesa do Estado Novo que é paralela à ditadura no Brasil? Não é esta cidadania que queremos, pois não?

Claro que a escola sempre teve funções pedagógicas e funções sociais. Basta pegar nas expressões do senso comum, tipo “vai à escola para seres um homem!” ou “a escola não prepara para a vida de amanhã” ou “a escola tem de se adequar às exigências da sociedade contemporânea”, para percebermos que estamos perante uma ideia de formação, preparação, transmissão mas, também, perante uma ideia de sociedade onde a escola continua a ser um dos mecanismos que mais esperanças deposita na preparação para a vida futura.

No fundo, trata-se de pensar a escola como um território educativo, o que implica pensar em rede, e com a rede, formada pela escola e todas as instâncias sociais potenciais parceiras e agentes do território educativo. Portanto, pensando desta maneira, deixa de fazer sentido pensar, separadamente, as dimensões sociais e pedagógicas da escola. Para que a escola seja viva estas dimensões têm que funcionar em uníssono.

Mas a escola não é viva se se limitar a implementar os despachos e diplomas legais que lhes chegam. Ela, ou melhor, o território educativo deverá produzir ideias e experiências e não apenas responder a solicitações no âmbito sociopedagógico.

Nesta linha, todo o território educativo funcionará como uma instituição inteligente que responde e reproduz mas, também, que produz. Produz ideias, projectos e trabalho de âmbito sociopedagógico.

“EDUCAÇÃO PARA A LIBERDADE”; “EDUCAÇÃO PARA A CONSCIENTIZAÇÃO”

Como Paulo Freire escreveu, trata-se de “uma educação para a libertação” de uma educação de sujeitos. De uma educação glocal. Não de uma escola domesticadora, de uma educação formatadora. Trata-se de uma educação para a cidadania ativa: dar voz aos sujeitos. Fazer dos alunos sujeitos e não meros objetos de memorização...

Trata-se de os alunos e suas famílias perceberem o seu lugar no mundo, compreenderem que têm deveres mas também direitos de cidadania. Perceberem que têm uma herança histórica mas que podem construir um futuro diferente, que podem idealizar e concretizar a mobilidade social ascendente. A escola pode deixar de ser uma simples obrigação institucional para passar a ser vista como um espaço de construção de novas sociabilidades e de alavancagem para uma maior autonomia e qualidade de vida.

EDUCAR PARA A (COM)VIVÊNCIA

E neste tipo de educação, a escola tem que preparar para a (com)vivência, para o aprender a viver com os outros (JARES, 2007).

A mediação com a família e a comunidade terá, também, de ser no sentido de ensinar a aprender a conviver, quer dizer, a viver com a diversidade na unidade do projecto educativo, comungado e construído por todos. Desta forma, a mediação sociopedagógica, por parte do professor, transforma-se numa mediação socioeducativa, familiar e comunitária, sendo, também, além de preventiva, de resolução de conflitos, por vezes, onde alguns encarregados de educação e outros agentes sociais podem ser, também, eles mesmos, mediadores de conflitos em conjunto com o docente.

Mas, provavelmente, trata-se de muita função e mediação para um só professor ou educador e, inevitavelmente, a educação para a cidadania tem que utilizar, a escola, o seu espaço e o seu tempo,

seja numa forma disciplinar, multidisciplinar ou transdisciplinar para, em articulação com o projecto educativo, formar para “viver com” (VIEIRA, A. 2013).

A EDUCAÇÃO PARA A HOSPITALIDADE: DO OLHAR MONOLÍTICO DA ESTRANHEZA DO OUTRO AO OLHAR PLURAL SOBRE OS PÚBLICOS DA ESCOLA

Como refere Isabel Baptista (2010), nós temos que aprender a viver com os diferentes e a saber acolhê-los, aquilo que defende como hospitalidade, que é nós recebermos o outro e estarmos disponíveis para o(s) outro(s).

Trata-se, ainda de acordo com Baptista (2010, pp. 34), de sabermos ser hóspedes uns dos outros ao longo da vida. Sem esta hospedagem cultural não é possível a construção da interculturalidade.

Mas a escola de hoje tem ainda um olhar monolítico que estranha o outro. Contudo, num olhar aberto e numa sociedade plural, uma pessoa tem que, não só, estranhar o outro mas, também, entender o outro como fonte de benefício, como potencial de enriquecimento e de aprender a viver com ele.

Como lembra Saint Exupéry no seu “Príncipezinho”, o outro deixa de ser um problema para passar a ser um valor positivo de enriquecimento.

EM JEITO DE CONCLUSÃO: DA IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO SOCIOPEDAGÓGICA E DA CONSTATAÇÃO DA DIFERENÇA À APRENDIZAGEM DA CONVIVÊNCIA COM A ALTERIDADE

Como temos dito, a escola é um microcosmos da sociedade e, como tal, é um espaço e um tempo de interações entre pessoas diferentes na idade, no género, na cultura, na(s) língua(s) e dialectos, na religião, no conhecimento, um espaço de encontro e desencontro que gera identificações, (des)identificações, paixões e tensões, que são parte da vida, do desenvolvimento humano e mola mestra da transformação do eu e do nós, de alunos e professores. A tensão, a indisciplina, o conflito, os problemas sociais, etc. são, assim, parte substancial da vida e da vida na escola. Idealizar uma socialização num caldo de cultura homogéneo é pensar num modelo de formação que não serve para a vida real.

Para terminarmos, convém lembrar que a mediação sociocultural em contexto escolar pode existir a montante dos conflitos, antecipando-os, evitando-os e criando um ambiente de respeito pelos outros e por si próprio e um ambiente de cosmopolitismo e de escola inclusiva num território educativo plural e hospitaleiro como se deseja para toda a vida social.

E, por fim, “viver com” é admitir que o outro é diferente, ouvi-lo e respeitá-lo, ainda que não concordando, seja numa relação de género, sexo, idade, religião, cultura, professor, aluno, patrão, empregado...

Para isso, para essa aprendizagem, muito podem contribuir a educação escolar se conseguir ser intercultural (VIEIRA, 2011) e a pedagogia do professor se conseguir, igualmente, ser intercultural (VIEIRA, 1999).

REFERÊNCIAS

- AMADO, João. Interação pedagógica e indisciplina na aula. Porto: Asa Editores 2000.
- BAPTISTA, Isabel. Educação, Justiça e Solidariedade na Paz, in PERES, Américo Nunes e VIEIRA, Ricardo (Coords.). Educação, Justiça e Solidariedade na Construção da Paz. Amarante: APAP e CIID-IPL. 2010. pp. 32-42.
- BENAVENTE, Ana et al. Do Outro Lado da Escola. Lisboa: IED, 1987.
- FORQUIN, Jean-Claude. École et Culture. Bruxelles: De Boeck Université, 1992.
- GIDDENS, Anthony. Modernidade e Identidade Pessoal. Oeiras: Celta, 1994.
- GIMENO SACRISTÁN, José. Educar y convivir en la cultura global. Madrid: Morata, 2001.
- ITURRA, Raul. Fugirás à Escola para Trabalhar a Terra: Ensaios de Antropologia Social sobre o Insucesso Escolar. Lisboa: Escher, 1990a.
- ITURRA, Raul. A construção do insucesso escolar. Lisboa: Escher, 1990.
- JARES, Xesus Rodriguez. Pedagogia da Convivência. Porto: Profedições, 2007.
- MARQUES, Ramiro. Prefácio, in Escolas, Famílias e Lares. Um caleidoscópio de olhares. Porto: Profedições, 2007. pp. 9-13.
- PERRENOUD, Phillipe O Ofício de Aluno e o Sentido do Trabalho Escolar. Porto: Porto Editora, 1995.
- SANCHES, Maria de Fátima Chorão. (Org.) A Escola como Espaço Social. Leituras e Olhares de Professores e Alunos. Porto: Porto Editora, 2009.
- SILVA, Pedro. Pais-professores: uma relação em que uns são mais iguais do que outros?, Educação, sociedade e culturas, 6, 1996. pp. 179-190.
- STOER, Stephen e CORTESÃO, Luíza. A reconstrução das relações escola-família. Concepções portuguesas de «pai

responsável», in STOER, Stephen e SILVA, Pedro. Escola-Família. Uma relação em processo de reconfiguração. Porto: Porto Editora, 2005. pp. 75-86.
VIEIRA, Ricardo. Entre a escola e o lar. Lisboa: Escher, 1992.
VIEIRA, Ricardo. Histórias de Vida e Identidades: Professores e Interculturalidade. Porto: Afrontamento, 1999.

VIEIRA, Ricardo. Educação e Diversidade Cultural: notas de antropologia da Educação. Porto: Afrontamento, 2011.
VIEIRA, Ana. Educação Social e Mediação Sociocultural. Porto: Profedições, 2013.