

# INTER-INTENCIONALIDADES COMPARTILHADAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA INVESTIGAÇÃO INTERDISCIPLINAR

Yvone Mello D'Alessio Foroni - PUC/SP

## Resumo

A atual conjuntura vem propiciando o acesso ao ensino superior, de grupos sociais e culturais minoritários, historicamente ausentes nesse contexto. Ao mesmo tempo, constata-se na Universidade que os recebe, uma organização ideológico-temporal intencionalmente voltada para a homogeneização cultural. Esse estudo tenta demonstrar que “incidentes críticos” que surgem no cotidiano da sala de aula, exigem do professor-pesquisador uma postura interdisciplinar que o obriga a se interrogar quanto à intencionalidade de sua prática educativa. A pesquisadora busca a construção interdisciplinar do conceito de intencionalidade a fim de contribuir, de forma crítica, para a construção de um currículo adequado à complexidade encontrada numa turma de alunos de Pedagogia, composta por alunos indígenas, alunos surdos e alunos estrangeiros, além dos “regulares”. Apoiando-se em estudos de Ivani Fazenda, dedica-se à análise dos significados que ela-pesquisadora e o grupo pesquisado dão às ações, propondo um estatuto científico capaz de envolver a obtenção de dados descritivos colhidos no registro do seu contato direto com o ambiente natural, *caminhando da leitura do eu para a leitura do nós*, preocupando-se em retratar a perspectiva dos participantes e enfatizando mais o processo que o produto. O *ser pesquisador e o estar numa pesquisa* permitem que se façam, simultaneamente, ordenações ontológicas, ampliações epistemológicas e axiológicas, visando intervenções na prática. O estudo percorre o caminho da introdução do novo, permitindo diálogo e convivência com o velho, a compreensão de entrelugares, conjugando saber e sentir numa prática intersticial, num contexto “inter”.

**Palavras Chaves:** intencionalidade, interdisciplinaridade, currículo intercultural

## Abstract

The present Brazilian educational context has provided the access of many minority groups (coming from ethnic, social and cultural diversities) to undergraduate courses in our colleges and universities. Nevertheless, we can notice that our institutions have maintained an ideological/temporal/technical structure of curricula, objecting to homogenize culture in a universal approach. Understanding that differences are product of culture, power and ideology, this research tries to demonstrate that sometimes, “critical incidents” which occur in our classrooms, may arise questions to the real intentionality of our curricular structure and can provide reflections to new and re-conceptualized forms of teaching on contexts of diversity. The study analyses the formulation process of a diverse intercultural curriculum, formed within the experience of multicultural students since “the critical incident” in this work is “played” by authors and actors as Indians (pankararu), deaf students (teachers of deaf children), foreign ones and the so-called “regular” students of the course, joined together in a Pedagogy classroom named “NB team”. First, the researcher tries to re-conceptualize her ideas of the *intentionality of the educative practice* by an interdisciplinary and critical approach, trying to contribute to create an appropriated and hybrid methodology to work with this specific group of students. Then, she tries to portrait the participants’ expectations and actions by stressing the process more than the results. The movement made from the “ego-researcher” and the “we/researchers” permits her to create ontological ordinances, epistemological amplitudes and axiological enlargements in her educative practice. Developed from FAZENDA’s approach of interdisciplinary research - which understands that a scientific study must include the researcher’s own existence (his history life), joined together with epistemological and axiological extensions (enlargements) and that

attitudes like *humble posture, respect, waiting, detachment, hearing*, are essentials in overcoming postures characterized by ethnocentric features and creating educative contexts of solidarity – this work tries to introduce something new to the multicultural dialogue, to equalize terms of old theories and new ones, to find the comprehension of inter/spaces, intertwining “knowledge and feeling” in an interstitial and interdisciplinary practice.

## **SIMPLESMENTE UMA TURMA**

Durante muitos anos de docência em vários níveis de ensino, posso afirmar que vivi experiências gratificantes. Entretanto, entre tarefas docentes e administrativas, sinto que a sala de aula é ainda alguma coisa sempre nova e recompensadora, quer por nos colocar em contato muito próximo com os alunos e nos introduzir numa realidade interacional efetiva, quer por nos conduzir no aprendizado contínuo que o ensinar propicia, ou por nos fazer mergulhar numa sensação de que jamais estaremos prontos e acabados...

Uma turma de alunos. Pessoas co-locadas<sup>1</sup> numa simples sala de aula. Essas foram algumas das inúmeras surpresas que iniciaram o trabalho com os alunos da NB e que compuseram um trabalho de pesquisa e intervenção que durou três anos. Desde o primeiro dia de aula, como professora, perguntei-me:

Qual seria a intencionalidade de meu trabalho numa turma tão diferente das outras?

### **02 de março de 2002...**

*Primeiro dia de aula. São sete horas da noite de uma quinta-feira. Saio da sala de professores no prédio velho da universidade, desço a escada que leva ao andar térreo do prédio novo e subo as duas rampas que me conduzem à sala 208.*

*Início da rotina anual de todo professor. Trago comigo a mala de livros, o aparelho de som, meu plano de curso (em transparências) de acordo com um plano de aula previamente elaborado para um primeiro encontro com meus alunos “novos”.*

*É também o primeiro dia da turma NB do Curso de Pedagogia. Subo a última rampa lembrando que devo observar e identificar dentre os 38 alunos, os novos alunos indígenas, pois sua presença na universidade é um fato novo (tanto que, na última reunião, a coordenadora pedagógica, apontando para essa diversidade, identificou-os para os professores).*

*Planejei os procedimentos dessa minha aula inicial, segundo autores consagrados que escrevem sobre o assunto. Cuidei dos mínimos detalhes: meu objetivo é que todos se conheçam e nos mostrem suas preferências, descubram que têm afinidades de gostos ou diferenciações e que comecem a se colocar como um grupo de estudos. Quero lhes apresentar o plano de curso e trabalhar coletivamente num “contrato pedagógico”. Definir objetivos e conteúdos. Textos a serem usados. Acrescentar possíveis temas de seus interesses. Apresentar as estratégias escolhidas, o processo de feedback e técnicas de avaliação. Terminarei minha aula com a entrega de um texto de Rubem Alves (os alunos costumemente gostam do autor). Pedirei que o leiam e troquem comentários...*

### **O que ocorreu:**

*Logo após minha entrada e minha apresentação, irrompeu inesperadamente na sala um grupo de 6 ou 7 alunos não-tão-jovens gesticulando e fazendo sinais. Sentaram-se todos juntos arrastando as carteiras. Faziam muito barulho e se comunicavam por gestos. Um aluno (funcionário da Universidade) comunicou-me “esses são os novos alunos surdos que querem ficar todos nessa sala e foram pedir na Secretaria para juntá-los numa turma. Ficarão junto com os indígenas que já estão aqui e hoje não puderam vir pois não conseguiram a lotação”....*

---

<sup>1</sup> A palavra “co-locada” está escrita dessa forma com o sentido de apontar para a situação conjunta de tantas diversidades localizadas num mesmo espaço territorial

*Não preciso dizer que uma luz de emergência cintilou em meu cérebro. Pensei: “Como fazer uma apresentação cruzada com alunos portadores de vários estágios de surdez? Será que entendem leitura labial? Como lhes pedir que se apresentem, se não lhes entendo os gestos? Como trabalhar se não olham para mim e não há intérpretes?”*

*Rapidamente, desisti da apresentação cruzada e a substituí pela individual e escrita. Alguns deles não me entendiam e conversavam entre si. Distribuí um texto e notei que mesmo ao recebê-lo, poucos o liam e continuavam se comunicando com gestos, o que chamava a atenção dos outros alunos da sala. Não consegui operacionalizar a formulação conjunta de objetivos e organizar um plano coletivo de trabalho inicial. Desisti do texto programado. E foi com alívio que vi chegar o fim da aula. Eu e os alunos “normais”.*

*Aquela turma havia desmontado meu plano “hegemônico”, infalível” e aplicável a qualquer grupo para todo primeiro dia de aula no ensino superior.*

*É claro que o intérprete chegou muitas aulas depois, logo após um movimento feito pelos surdos na reitoria exigindo o intérprete sob pena de não frequentarem mais a Universidade. Chegou e foi logo avisando: “Professora, pega leve e vai devagar, que eu não sou pedagogo”...<sup>2</sup>*

*Rotina na Universidade? Que rotina?”*

(Diário da pesquisadora, fev/2001,

p.2)

Passada a surpresa inicial, dei-me conta que participava de uma experiência única: repensar a formação de professores num campo onde se misturavam a diversidade cultural às necessidades especiais dos alunos, nunca visto anteriormente na Universidade. A turma NB, formada por alunos diversos, imbricados numa dimensão comum denominada “classe”, trazia os primeiros surdos e os primeiros indígenas<sup>3</sup> “em bloco” para o Curso de Pedagogia no Centro de Educação<sup>4</sup>. Esses alunos tinham muitas aspirações:

*(...) Sabe, professora, todos na aldeia ficaram felicíssimos quando viemos para a universidade. Meu pai, o cacique, disse a mim: “Filha, vai lá prá cidade e aprende com eles o que falta para nós e o que eles têm de bom. O resto, o que não presta, deixa lá com eles...”<sup>5</sup>*

(aluna pankararu, perguntada sobre o que esperava aprender na universidade)

---

<sup>2</sup> Extrato retirado do diário de campo da pesquisadora. Os registros foram realizados durante todo o ano de 2002, em que a pesquisadora foi professora de Didática da turma e prosseguiram em 2004, quando voltou à docência na classe como professora de Metodologia e Prática do Ensino no Ensino Fundamental.

<sup>3</sup> Utilizamos a palavra “indígena” num sentido comum e proposital para identificar o etnocentrismo com que vemos as culturas indígenas e que nos induz a procedimentos como o de considerar genericamente a existência das sociedades indígenas. Dessa forma, “índio” passa a ser considerado algo genérico, desconhecendo-se as manifestações culturais específicas como por exemplo: os Guarani, os Pankararu, os Kaingang, etc

<sup>4</sup> O curso de Pedagogia da PUC sempre recebeu alunos surdos, mas isolados, que faziam leitura labial e eram auxiliados, às vezes, por alunos-monitores da própria classe.

<sup>5</sup> Segundo Thomaz, (...) “os grupos indígenas, quando em contato com a sociedade abrangente, não aceitam passivamente os elementos e valores que lhes são impostos, não sendo assim aculturados. Tomariam da sociedade ocidental aquilo que, de acordo com a sua própria cultura, seria passível de ser adotado: muitas vezes dando significados diversos a elementos inicialmente alienígenas, que são assim incorporados dinamicamente aos seus valores culturais. Ao contrário do que se pensou, os índios nem perderam a sua cultura nem desapareceram”. (Thomaz, 1995, p.439)

*(...) Sabe, não conheço nenhum surdo profundo que tenha chegado a um Curso de Pedagogia. A universidade sempre foi para os ouvintes e para os normais... Os assuntos tratados aqui não falam de nós. Se nós mesmos não falarmos de nós, não existimos.*  
(aluno surdo nos primeiros dias de aula, reivindicando intérprete)

*(...) Temos que abrir caminho para outros surdos na faculdade.*  
(aluno surdo)

*(...) De tanto desenrolar a vida para ter um futuro bom, sempre tive um grande sonho: freqüentar uma universidade. Com o passar do tempo fui-me aproximando. A comunidade pankararu, junto com alguns parceiros, montaram uma Associação com intenção de ajudar a comunidade junto a seus direitos. Viemos para São Paulo e fomos morar na favela do Real Parque. Graças a isso e a Deus, muitos de nós conseguimos realizar sonhos... Desde 2002, isso passou a ser possível...*  
(D. aluna pankararu)

*(...) Não me lembro muito de minha escola mas, durante muito tempo não tinha noção de que era diferente das outras crianças. Quando alguém não me entendia, eu pensava que o problema não era meu, mas dele... Em casa, minha comunicação era satisfatória e desenvolvi, principalmente com meu irmão, uma linguagem gestual que nos permitia comunicar com facilidade. A escola foi muito diferente... Tive que correr atrás do prejuízo! Nem acredito que estou na Universidade!*  
(L.S., surdo)

A turma NB desestabilizava também os professores que estranharam de imediato os novos alunos:

*(...) O que é isso? Colocar um grupo de surdos numa classe regular e nem preparar os professores para essa catástrofe? Deviam nos preparar antes. O que vai acontecer é aquela velha fórmula de se “fingir que ensina” e eles “fingirem que aprendem”...*  
(Professor 1)

*(...) Se o problema se resolvesse com a nossa aprendizagem de LIBRAS ou a língua dos pankararu, até que poderiam nos convocar para aprender essas línguas... mas acho que são as atitudes desses alunos que devem mudar se eles quiserem permanecer aqui. Devem se encaixar no sistema regular e aproveitar o que a Universidade tem a lhes oferecer...*  
(Professor 2)

*(...) Não é mais possível! Salas repletas, alunos sem pré-requisitos... Como trabalhar disciplinas técnicas que supõem embasamento teórico e entrar com uma metodologia descolada, fragmentada? Se já é difícil com os “normais” como trabalhar esses alunos que advêm de escolas tão diferenciadas?*  
(Professor 3)

*(...) Indígenas? Aquela sala têm índios? Nunca notei...*  
(Professor 4)

*(...) Desse jeito não dá para se responsabilizar pela ementa da disciplina. Os surdos não lêem e quase não escrevem. Quando o fazem, eu é que não entendo o que escrevem.*

*Respondem diferente do que perguntei. Perguntam coisas fora de hora. Os trabalhos aparecem totalmente diferentes do que pedi. Insistem em só falar de temas deles... É um nó!*  
(Professor 3)

*(...) Essa turma além de problemática é do período noturno, em que os alunos chegam após o trabalho, pegam trânsito e chegam exaustos. A gente tem que fazer um espetáculo para mantê-los acordados. Eles não agüentam: saem a todo instante para fumar, ir ao banheiro, paquerar nos corredores. Temos que ser “clowns” (palhaços) para segurá-los nas carteiras...*  
(Professor 2)

*(...) Deus me livre de pegar essa turma! Não estou querendo pagar penitência!*  
(Professor 5)

E até os próprios colegas:

*(...) Professora, será que o curso **com eles** não ficará defasado? Será que os professores darão conta do plano de ensino numa turma tão sem pré-requisitos??? E nós, os normais? Vamos pagar o preço das dificuldades **deles**????*  
(Aluna, nos primeiros dias de aula)

*(...) Estou pensando seriamente se ainda quero ser professora depois que vi essa classe. Difícil, né professora?*  
(Aluna)

## UMA SALA DE AULA INTER<sup>6</sup>

Em 2004, voltei com outra disciplina (Metodologia e Prática de Ensino). A turma NB estava agora com seis alunos surdos<sup>7</sup>, três alunos pankararu,<sup>8</sup> vinte alunos “regulares” e 3 alunos estrangeiros. Considerada como “difícil e problemática” pela unanimidade dos docentes, reconhecida na sua diversidade, essa classe continuava trazendo “problemas”. A todo momento perguntava-me pelo sentido de um projeto curricular generalista e monocultural, consensualmente construído pela equipe pedagógico-disciplinar e a ementa montada sobre objetivos pré-estabelecidos. A diversidade dos alunos fazia-me observar a impropriedade de práticas implementadas e alicerçadas por um conceito hegemônico de valores sócio-pedagógicos denominado “competência técnico-docente” que não se mostrava acessível aos alunos. Os procedimentos de ensino, comumente utilizados na universidade – aulas expositivas, o uso intensivo de textos escritos e até a tradicional utilização de textos acadêmicos complexos – não estavam adequados às necessidades dos alunos surdos, ao seu bilingüismo contingencial, mesmo com a presença do intérprete de LIBRAS<sup>9</sup>. Logo constatei a insuficiência de recursos didáticos e tecnologias disponíveis, em face de uma proposta de educação que atendesse adequadamente e indiscriminadamente a todos. Tornou-se necessária uma discussão sobre a

---

<sup>6</sup> Segundo Ivani Fazenda, “a sala de aula é o lugar onde a interdisciplinaridade habita” (Fazenda, 2003, p.70). Quando pensamos em interdisciplinaridade no terreno da educação, nos dispomos a um trabalho coletivo, pois temos de estar prontos para interagir com pessoas e especialistas de várias áreas a fim de buscar a integração do conhecimento.

<sup>7</sup> Alguns alunos surdos já eram professores de LIBRAS e atuavam em escolas especiais para crianças surdas. Reivindicavam a docência com as crianças surdas.

<sup>8</sup> Os alunos pankararu faziam parte do Projeto Pindorama pelo qual 33 alunos indígenas de diferentes comunidades tiveram acesso aos cursos de graduação da universidade no ano de 2002.

<sup>9</sup> Língua Brasileira de Sinais

funcionalidade de conteúdos historicamente valorizados e a pesquisa em instrumentos de avaliação. Àquela época, como pesquisadora, escrevi em meu diário de observações:

*“O pressuposto de uma homogeneidade, seja ela acadêmica, lingüística, econômica, cultural ou social ainda se faz presente no planejamento didático dos objetivos, conteúdos, procedimentos de ensino e avaliações propostas pelos professores em geral (...); as minorias da NB estão vivenciando nesse Curso de Pedagogia uma situação educacional que pouco se difere daquela vivida nos seus períodos escolares anteriores, ou seja, parece-nos possível afirmar que é condição dada como certa na universidade que alguns processos estejam completos quando os alunos entram nesse nível de ensino, isto é, que todos devam estar preparados para transitar sem dificuldades - por exemplo, pelos materiais escritos com desenvoltura, nos diferentes aspectos de leitura ou de produção de texto – nas atividades propostas pelos professores. Percebo haver diferenças marcantes entre a forma como alguns professores desenvolvem a aula, expõem os conceitos, explicam a matéria e possibilitam envolvimento dessas minorias, enquanto outros usam a aula para fazê-los obter esses dados nos textos ou apostilas dados como referência bibliográfica”*

(Diário da pesquisadora, 2002,

p.7)

A turma NB solicitava conteúdos mais próximos à sua realidade; incitava à reavaliação de práticas pedagógicas construídas. Os pankararu, advindos de rígidas escolas confessionais, não emitiam opiniões, acatavam todas as tarefas e afirmavam que pretendiam exercer sua docência em contextos de comunidades indígenas. Pensei, com cuidado, numa formação que não pusesse em risco a cultura e a tradição oral de suas comunidades. A presença de toda essa diversidade questionava a adequação de recursos didáticos, meios e funcionalidade dos instrumentos avaliativos face às suas necessidades”<sup>10</sup>

Outros desafios impunham-se à prática docente: os alunos apresentavam uma pluralidade de paradigmas educativos, onde “culturas” diversas, colocadas num campo de forças (onde o “jogo” anula o mais fraco e no qual, os “diferentes”, tendo sua sociabilidade negada, criaram mecanismos de resistência<sup>11</sup> e se fortaleceram pelo fechamento<sup>12</sup>), com-partilhavam um mesmo espaço e tempo. Apresentavam problemas interacionais sérios: alguns não eram aceitos pelos colegas e até discriminados. Os trabalhos de grupo tornavam-se difíceis e geravam discórdias. Dessa forma, a turma NB era um grande desafio às competências racionais-pedagógicas conquistadas pelos docentes de um Curso de Pedagogia, na busca de um currículo coerentemente planejado e construído na dinâmica da ação, que sintetizasse a cultura pedagógica contemporânea para formar professores.

<sup>10</sup> Segundo Sacristán, a cultura escolar não acolherá as minorias se não discutir seus conteúdos e suas práticas. Diz o autor: “*Não esqueçamos que os padrões de funcionamento da escolarização tendem à homogeneização. A escola tem sido e é um mecanismo de normalização*” (Sacristán, 1995, p.83)

<sup>11</sup> Todos os alunos surdos da NB, mesmo os de surdez leve, se negavam a fazer leitura labial e exigiam intérpretes na Universidade. Tal reivindicação apóia-se na Portaria 1679 de 2/12/99, que propõe para alunos com deficiência auditiva, compromisso formal da instituição de proporcionar, caso seja solicitada, desde o acesso até a conclusão do curso:

-quando necessário, intérpretes de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização de provas ou sua revisão, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno;

-flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico;

-aprendizado da língua portuguesa, principalmente, na modalidade escrita, (para o uso de vocabulário pertinente às matérias do curso em que o estudante estiver matriculado);

-materiais de informações aos professores para que se esclareça a especificidade lingüística dos surdos.

<sup>12</sup> Segundo Thomaz, “(...) os grupos indígenas têm demonstrado uma grande capacidade de resistência na reelaboração contínua de seu patrimônio cultural a partir dos valores próprios da sua sociedade” (Thomaz, 1995, p.439)

Além desse diagnóstico pedagógico, a situação trazia também dificuldades que se colocavam à personalidade docente:

- Como fazer emergir um professor que desse conta da formação de um profissional a partir das referências culturais múltiplas encontradas na NB, incluindo a formação de um personagem não-existente na comunidade de origem de alguns discentes (como os indígenas)?<sup>13</sup>

- Como trabalhar com a formação do professor surdo num curso superior regular de ouvintes?<sup>14</sup>

- Onde buscar, na prática educativa construída por anos de docência, uma confluência para paralelas até então ausentes ou ainda não-reconhecidas neste universo escolar?

- Como rever práticas educativas construídas, alicerçadas e tão inseridas num universo cultural utilitarista homogeneizador que dessem conta de tal desafio?

- Como trabalhar didaticamente numa dimensão técnica, humanista e crítica<sup>15</sup> de ensino, dentro de um grupo multicultural?

A esse desafio, juntavam-se sensações e sentimentos que me assolavam a todo instante e que não são previstos na nossa “lógica racional” histórica e formalmente construída:

- Como trabalhar com alunos que “ouvem”, “olham” e “sentem” o professor através da ajuda (máscara?) de um intérprete de Língua de Sinais? Por que esse personagem me incomodava e sempre me fazia desconfiar do seu “rigor” na comunicação? Qual o sentido desse intérprete que me “roubava” a atenção, o olhar e as emoções dos alunos, na prática de um professor?

- Como tentar fazer com que os alunos indígenas<sup>16</sup> advindos de rígidas escolas confessionais<sup>17</sup>, ainda tímidos e inseguros, se fortalecessem, construíssem opiniões próprias, se

---

<sup>13</sup> Segundo Silva, sobressai desde o início do contato, uma visão deturpada e preconceituosa, que foi incapaz de encarar a diversidade cultural como uma riqueza da humanidade. Ao contrário, a alteridade foi vista como ameaça a um certo modelo, que se pretendia universal, a ser imposto pela força das armas e das idéias (Silva, 1997, p.171)

<sup>14</sup> Segundo Sacristán, “os currículos de língua dizem que essa área se compõe de objetivos e conteúdos para desenvolver a capacidade de expressão e comunicação, mas é duvidoso que na prática real eles sejam alcançados e até mesmo buscados. Nas práticas cotidianas o currículo de língua é outro, não de todo coincidente com o primeiro: nem sempre os alunos podem comunicar e expressar o que sentem e pensam e, nem todos podem fazê-lo de forma igual. Fazem-no em torno daquilo que lhes pareceria mais significativo, em tarefas acadêmicas nem sempre atrativas, onde se abandonam os códigos de linguagem oral para responder ao professor, onde existem normas implícitas sobre o que se pode dizer e o que tem que se calar, assim como o código lingüístico que é permitido utilizar.” (Sacristán, 1995, p.87)

<sup>15</sup> Segundo Sacristán, “a finalidade de um currículo crítico é o inverso da do currículo tradicional; este último tende a naturalizar os acontecimentos; aquele tenta obrigar o aluno a que questione as atitudes e comportamentos considerados naturais. O currículo crítico oferece uma visão da realidade como um processo mutante e descontínuo, cujos agentes são seres humanos, os quais, portanto, estão em condições de realizar sua transformação. A função do currículo não é “refletir” uma realidade fixa, mas pensar sobre a realidade social; é demonstrar que o conhecimento e os fatos sociais são produtos históricos e, conseqüentemente, que poderiam ter sido diferentes (e que ainda podem sê-lo).” (Sacristán, 1998, p.157)

emancipassem? Como evitar que, após uma aula em que eu lhes apresentava inúmeras alternativas para escolha, saíssem atrás de mim perguntando “qual é a verdadeira?” ou “a senhora pode nos dizer qual escolhe para nós”?

- Como repensar novos espaços e tempos de interação adequados a turmas como essa e fazer dessa busca uma oportunidade de compartilhamento de experiências de vida e pesquisa em currículos alternativos<sup>18</sup>?

## BUSCANDO FUNDAMENTOS PARA A AÇÃO

A atual conjuntura<sup>19</sup> vem propiciando acesso ao ensino superior, a grupos sociais e culturais minoritários, historicamente ausentes nesse contexto. Ao mesmo tempo, constata-se na Universidade que os recebe, uma organização ideológico/temporal intencionalmente voltada para a homogeneização cultural<sup>20</sup>, tendendo a enfatizar o que é comum, universal e relegando a diferença<sup>21</sup> a um papel secundário, um “problema” que, não sendo reconhecido e enfrentado, passa a ser negado. A tradição educacional brasileira no que diz respeito ao currículo<sup>22</sup> permanece ligada a um paradigma racional-objetivista-técnico-nuclear de controle, que se define por decisões sobre objetivos pré-estabelecidos a atingir, grades curriculares que definem disciplinas, unidades isoladas de conteúdos, métodos, técnicas de ensino e avaliação dos objetivos, a partir de carga horária fixa. Essa organização está voltada exatamente para apagar as diversidades sociais e culturais, contribuindo significativamente para a manutenção da cultura dominante e não contemplando as desigualdades. Saberes e fazeres escolares ainda são etnocentristas. Tal situação não parece carregar purismo; consciente ou não, firmada no apogeu do localismo, mostra-se intencionalmente fértil para que o status quo da exclusão desses grupos seja mantido.

Ao se compreender a educação intercultural como processo universal de aprendizagem de várias lógicas, baseada na comunicação e na troca permanente entre diferentes, precisamos

---

<sup>16</sup> Os “alunos” aqui se referem às alunas advindas da cultura pankararu e que fazem parte da NB. Há uma convenção da Associação Brasileira de Antropologia no sentido de que os termos indígenas sejam grafados somente no singular, como por exemplo: os Pankararu, os Guarani, etc..

<sup>17</sup> Segundo Silva & Azevedo (...) “em poucas palavras, desde a chegada das primeiras caravelas até meados do século XX, o panorama da educação escolar indígena foi um só, marcado pelas palavras de ordem “catequizar”, “civilizar” e “integrar” ou, em uma cápsula, pela negação da diferença”. (Silva & Azevedo, 1995, p.150)

<sup>18</sup> Consideramos procedimentos de ensino segundo Haydt: “ações, processos ou comportamentos planejados pelo professor, para colocar o aluno em contato direto com coisas, fatos ou fenômenos que lhes possibilitem modificar sua conduta, em função dos objetivos propostos” (Haydt, 1997, p.143)

<sup>19</sup> Partimos do princípio almejado da “universidade para todos”, de conceitos fundantes da educação intercultural, estabelecidos na Declaração sobre Raça e Preconceitos Raciais, de 1978 e da educação especial consolidada pela Declaração de Salamanca, de 1994.

<sup>20</sup> Essa homogeneização pressupõe uma concepção de cultura única (universalista) ou bipolar (universal ou particular).

<sup>21</sup> Segundo Fleuri, o termo *diferença* indica “uma nova perspectiva epistemológica que aponta para a compreensão do hibridismo e da ambivalência que constituem as identidades e relações interculturais” (Fleuri, 2002:3). Padilha, citando Bhabha, (1998) coloca que “a diferença cultural é um processo de significação por meio do qual afirmações da cultura ou sobre a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade (in Padilha, 2004, p.211)

<sup>22</sup> Segundo Sacristán, pode-se dizer que a cultura dominante nas salas de aula é a que corresponde à visão homogênea de determinados grupos sociais: nos conteúdos escolares e nos textos aparecem poucas vezes a cultura popular, as subculturas dos jovens, as contribuições das mulheres à sociedade, as formas de vida rurais e dos povos desfavorecidos (exceto os elementos de exotismo), o problema da fome, do desemprego ou dos maus tratos, o racismo e a xenofobia, as conseqüências do consumismo e muitos outros temas e problemas que parecem incômodos. Consciente ou inconscientemente se produz um primeiro velamento que afeta os conflitos sociais que nos rodeiam quotidianamente” (Sacristán, 1995, p.97).



pensar na construção de um corpo teórico que desconstrua a idéia de oposições binárias reducionistas como única via possível, que vá além da igualdade/diferença, epistemologia/práxis, professor/aluno, pesquisador/sujeito de pesquisa, razão/emoção ou saber/sentir, a fim de que possamos buscar os sentidos que dão novos rumos para as ações escolares e educacionais desse novo tempo. O principal desafio de uma prática pedagógica intercultural e interdisciplinar torna-se então, a necessidade de elaborar a multiplicidade e a contradição de modelos culturais que interferem na formação de visão de mundo dos educandos e dos professores, compreendendo as relações que tal visão estabelece com os “modelos” transmitidos através de situações educativas vividas, particularmente, na escola. Com isso, transfere-se nesse processo, o foco central da intencionalidade da prática educativa construída na racionalidade (de transmissão de uma cultura pedagógica homogênea, disciplinar e coesa) para a elaboração de uma diversidade de modelos pedagógicos culturais “sempre em construção” que interagem na formação dos educandos e também do professor. Pode-se afirmar que a ênfase na relação consciente entre sujeitos de diferentes culturas, desmascarando o múltiplo jogo das diferenças que suporta cada lado dessa oposição binária, constituirá, então, o traço característico da relação intercultural, ao propor intencionalmente, um projeto educativo totalizante e interdisciplinar que circulará integrando a relação de saber e sentir entre sujeitos.

Essa relação (entendida como relação de contextos complexos) produz confrontos entre visões subjetivas e específicas de mundo (fusão de horizontes internos e externos de grupos específicos) e contribui para uma modificação do horizonte de compreensão da realidade desses grupos, na medida em que possibilita compreender lógicas diferentes de interpretação da mesma realidade ou de relação social. E nesse sentido, a educação intercultural, através da relação entre pessoas de culturas diferentes, valoriza prioritariamente os sujeitos no seu papel de *criadores e sustentadores* das culturas e a formação de contextos educativos que promovam o caráter de totalidade e as diversas dimensões do conhecimento humano. Identifica-se como uma *pedagogia do encontro*<sup>23</sup> visando promover uma experiência profunda e complexa nos participantes, pela qual a similaridade e o confronto de narrações e histórias de vida surgem como uma ocasião de crescimento para todos, a partir de experiências de conflito e acolhimento. Nela, o principal objetivo será, então, o de se conseguir uma transitividade cognitiva<sup>24</sup> que constituirá uma oportunidade particular de crescimento da cultura pessoal de cada um, assim como de mudança nas relações. Fleuri (2002, p.8) observa que nesse processo educativo opera-se uma tríplice relação de saberes<sup>25</sup> individuais (relações que cada pessoa estabelece entre as informações que obtém no contato com os outros); dos contextos culturais (através das quais os indivíduos interpretam e atribuem significados às informações recebidas) e das relações interculturais (interdisciplinares) que se configuram num nível lógico superior, pois articulam as diferentes lógicas e sentimentos inerentes às diversas culturas em relação.

Talvez um estudo que se inicie por uma reflexão sobre a intencionalidade da prática educativa e que procure entender as ações que envolvem constante conflito<sup>26</sup>, confronto, diálogo, interação e reciprocidade entre grupos diferentes, como fator de crescimento e enriquecimento mútuo, possa propiciar a construção coletiva de saberes e novas possibilidades de sustentação de relações crítico-solidárias entre os participantes.

---

<sup>23</sup> O termo é utilizado por Fleuri, Reinaldo M. em: Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa/ Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) Rio de Janeiro D P & A 2000.

<sup>24</sup> Denomina-se transitividade cognitiva a interação cultural que produz efeitos na própria matriz cognitiva dos sujeitos.

<sup>25</sup> Entendemos aqui, como saber: sensação, emoção e razão.

<sup>26</sup> Segundo Fleuri, os termos “inter, pluri ou multicultural” surgem a partir de um contexto de lutas contra os processos crescentes de exclusão social, onde se reconhece o sentido e a identidade cultural de cada grupo social. Contudo, o interculturalismo vai além, valorizando o potencial educativo dos conflitos (Fleuri, 2000, p.75). Já Fazenda, coloca que ao dizermos pluri ou multi, imaginamos uma justaposição de conteúdos pertencentes a disciplinas heterogêneas e podemos também pensar na integração de conteúdos dentro de uma mesma disciplina. Ao tratarmos da inter, teríamos algo mais, uma relação de reciprocidade, de interação, que pode propiciar o diálogo entre os diferentes conteúdos desde que haja uma intersubjetividade presente nos sujeitos (Fazenda, 2003, p. 48)

## O CAMINHO METODOLÓGICO

Apoiando-me primordialmente na fenomenologia<sup>27</sup> e em estudos sobre a interdisciplinaridade e nas obras de Ivani Fazenda (1979, 1991, 1994, 2003 a, 2003b, 2004), a pesquisa foi dialogando com vários autores<sup>28</sup> Identificou-se como uma pesquisa interdisciplinar<sup>29</sup> pois diz da existência do pesquisador, o que possibilita imprimir-lhe uma forma particular de abordagem, a sua marca pessoal. Dedicou-se à análise dos significados que eu (como professor) e o grupo pesquisado dávamos às ações, no meio ecológico em que construíamos nossas vidas, à compreensão do sentido dos atos e das decisões que tomávamos como atores sociais, assumindo também, uma atitude de pesquisa que nos colocava dentro da cena investigada, interferindo e tomando partido na “trama da peça”, fazendo de seu roteiro uma auto-biografia, “uma pesquisa-ação existencial”...<sup>30</sup> ou um depoimento/parte de uma biografia coletiva. A pesquisa tornou-se um prolongamento das experiências de vida dos envolvidos, permitindo que todos os atores chegassem a estabelecer os valores para a realidade em que viviam, em função da singularidade do momento que estavam vivenciando. Propôs um estatuto científico capaz de envolver a obtenção de dados descritivos colhidos no registro do contato direto do pesquisador com o ambiente natural, caminhando da leitura do “eu” para a leitura do “nós” (Fazenda, 2003, p.7) preocupando-se em retratar a perspectiva dos participantes e enfatizando mais o processo que o produto.

## TEORIZANDO O PROCESSO DE AÇÃO

Entendemos ser fundamental que se compreenda a “interdisciplinaridade” não como uma categoria classificatória, mas como um fazer prático, capaz de promover o intercâmbio, a parceria, o diálogo entre pessoas de diferentes áreas e conhecimentos, tendo em vista ampliar um campo de conhecimento.

Essa pesquisa percorreu o caminho da introdução do novo, permitindo diálogo e convivência com o velho<sup>31</sup>, a compreensão de entrelugares<sup>32</sup>, conjugando saber e sentir numa prática intersticial, ou seja, num contexto “inter”<sup>33</sup>. Por tudo isso, qualificado como *pesquisa interdisciplinar*<sup>34</sup>, esse estudo necessitou ampliar seus horizontes para outras dimensões e

---

<sup>27</sup> Em sua abordagem fenomenológica contribuíram os autores: Astrada (s/d), Dartigues (1973), Espósito (1993), Josso (1994), Heiddegger (1936), Gusdorf (1987), Merleau-Ponty (1945, 1971 e 1973) Husserl (1913-1921) entre outros.

<sup>28</sup> McLaren (1977), Pineau (1996), Moreira (1995 a e 1995b), Goodson (1995), Giroux (1986, 1997), Paulo Freire (1979, 1983, 1994, 1997 a, 1997b, 2001), Apple (1982, 1997, 2001), Barbier (1993), Zabala (1998), Sacristán (1995), Padilha (2004), Fleuri (2000, 2002 a 2002b), Lenoir e Jacques Z. Gauthier (2004), entre outros.

<sup>29</sup> Na Interdisciplinaridade brasileira de Ivani Fazenda, “a interdisciplinaridade decorre mais do encontro entre indivíduos do que entre disciplinas” (Fazenda, 2003, p.71). A autora coloca, também, a necessidade da “intensidade da troca entre os especialistas e a integração das disciplinas num mesmo projeto de pesquisa” (Fazenda, 2003, p.48).

<sup>30</sup> Segundo Ivani Fazenda, a pesquisa interdisciplinar “Coloca em cheque o conceito de ciência buscando, como em Gusdorf, o sentido humano da mesma” (Fazenda, 2003, p.7).

<sup>31</sup> Segundo Ivani Fazenda, “uma atitude de rever o velho para torná-lo novo ou tornar novo o velho é próprio de uma atitude interdisciplinar” (Fazenda, 2003, p.65)

<sup>32</sup> A compreensão de entrelugares: entendimento dos contextos intersticiais que constituem os campos identitários, subjetivos ou coletivos nas relações e nos processos interculturais (Fleuri, 2002, p. 3)

<sup>33</sup> Segundo Ivani Fazenda, a inter é “um discurso que se complementa no outro. Ela está entre. Isto quer dizer que não existe opinião só de um; toda a subjetividade está inserida numa intersubjetividade, toda disciplina requer interdisciplinaridade” (Fazenda, 2003, p. 41)

<sup>34</sup> Segundo Ivani Fazenda, “aprender a fazer pesquisa, pesquisando, é próprio de uma educação interdisciplinar que a nosso ver deveria iniciar-se desde a pré-escola” (Fazenda, 2003, p.73)

manifestações do conhecimento humano<sup>35</sup> e se dividiu (didaticamente) em diversos olhares investigativos:

- um primeiro nível de investigação (ontológico) onde se identificou o seu problema existencial e a intencionalidade da pesquisa
- um segundo nível de investigação em que se buscou o horizonte de compreensão pessoal do conceito de intencionalidade
- um terceiro nível de investigação (epistemológico) onde se ampliou, com ajuda dos autores, o campo de significados da intencionalidade a uma dimensão interdisciplinar
- um quarto nível de investigação (axiológico) quando se expôs o conceito ampliado à prática vivida (às matrizes pedagógicas pessoais)
- uma exposição do conceito ampliado à prática na turma NB, uma ruptura e posterior articulação do conceito com a problemática axiológica inicial

O SER pesquisador e o ESTAR numa pesquisa<sup>36</sup> permitiram que se fizessem, simultaneamente, ordenações ontológicas<sup>37</sup>, ampliações epistemológicas e axiológicas (visando intervenções na prática).

Registrando diariamente meu itinerário<sup>38</sup> como docente, balizada pelo conceito de intencionalidade ampliado, situado e articulado a outros conceitos, passei a descrever a construção de um trabalho interdisciplinar e intercultural na NB. Acrescentei o “sentir” ao “saber” na prática da sala de aula e, no intuito de responder a questões relativas a observações de afetos e saberes novos em estado nascentes/emergentes a partir dos conhecimentos presentes no grupo, apoiei-me em princípios da sociopoética de Gauthier, quer sejam:

---

<sup>35</sup> A pesquisa interdisciplinar se faz pelo resultado da interação entre disciplinas, que irá desde a simples comunicação de idéias até a integração mútua dos conceitos. Essa integração pode se processar no campo epistemológico, terminológico e metodológico.

<sup>36</sup> Segundo Lenoir, estar numa pesquisa é refletir sobre problemas, sobre dificuldades encontradas, é se esforçar a descobrir respostas a questões que nos colocamos. Trata-se aqui de um trabalho refletivo sobre as atividades de sua vida pessoal, social, familiar ou profissional; breve – sobre suas práticas, sobre sua experiência. Hoje reconhecemos além do mais que o processo reflexivo é um meio de formação que deve ser privilegiado. (Lenoir, Colóquio pedagógico, Faculdade de Educação, Universidade de Sherbrooke. 3 e 4 de fevereiro de 2005)

<sup>37</sup> Quando comecei a ampliar epistemologicamente o conceito de intencionalidade (de uma forma que poderia chamar de “alargamento teórico”) essas aquisições, ( que visavam a aquisição multidisciplinar e a construção de um **conceito interdisciplinar** de intencionalidade), reordenaram o meu conceito inicial ( que até então era disciplinar pois territorializado na educação) e portanto, repercutiram ontologicamente, fazendo-me buscar intervenções mais apropriadas àquela turma ( reordenação axiológica).

<sup>38</sup> Segundo Fleuri - em citação de Maria Izabel Porto de Souza-(Souza, 2002<sup>a</sup>:10-3) “o itinerário é essa espécie de percurso eventualmente adotado durante a experiência e que serve para pensar, propor, produzir, ampliar e também dialogar com várias modalidades de conhecimento, com base na relação de intencionalidade que se cria entre sujeitos de diferentes culturas. As escolhas feitas por esses sujeitos que envolvem a construção de contextos inéditos de aproximação, reciprocidade e interação, acabam gerando mudanças em cada um deles. E como estão em relação- na experiência que vivenciam- se reconhecem a si mesmos em suas múltiplas identidades e, ao fazê-lo se vêem reconhecidos pelos outros, o que dá satisfação e reforça a própria identidade pessoal. No mesmo movimento, os outros sujeitos, que também, por sua vez, percebem-se reconhecidos em suas identidades e reconhecem-nas igualmente, sentem-se fortalecidos e ressignificados no contexto e na relação, mais do que antes, porque, agora, já criaram meta-contextos, frutos das relações estabelecidas no grupo”.

- a instituição dos sujeitos da pesquisa como co-pesquisadores<sup>39</sup>;
- a valorização das culturas dominadas e de resistência na produção e leitura dos dados;
- a possibilidade de conhecer com o corpo inteiro<sup>40</sup>.

Tentei colocar o grupo-sujeito da pesquisa numa posição criadora, utilizando técnicas artísticas de produção de dados, através de levantamento de preconceitos e elementos ideológicos que envenenavam a vida intelectual do grupo. Observei, atentamente, imagens e metáforas novas criadas na interação e, finalmente socializei com o grupo-pesquisador os resultados e a interrogação do sentido social, político, ético e espiritual da pesquisa. Dessa forma, fomos construindo reconstruções/criações curriculares significativas que advinham de investigações do universo temático dos sujeitos, da diversidade de suas contribuições e participações e da criação de confetos<sup>41</sup>.

## FLAGRANDO ALGUNS RESULTADOS DO PROCESSO

No intuito de apreender alguns resultados do processo de ação, retomo o meu diário de pesquisadora:

*“Repensando minha prática descobri que deveria elaborar “com” meus alunos um modo próprio de ver e interagir com essa nova realidade que vivíamos. Esse modo tinha que propiciar, antes de mais nada, a “troca” entre todas as culturas, trabalhá-los como criadores e sustentadores de suas próprias culturas (para que não houvesse rejeição, preconceito, superposição cultural e nem o aculturamento das minorias) através de contextos educativos que promovessem a totalidade e as diversas dimensões do conhecimento, numa visão interdisciplinar. O desafio maior era que esses contextos deveriam promover interações entre as necessidades dos alunos e seus respectivos ambientes culturais e a cultura monocultural da formação de professores do Curso de Pedagogia (os “saberes necessários”). Dessa forma, a minha intenção era não reduzir esses encontros à pura transmissão e assimilação disciplinar de informações especializadas, mas alcançar algo maior, buscar o sentido da prática pedagógica e a multidimensionalidade do conhecimento. O sentido dessa prática na sua intencionalidade educativa indicaria certas escolhas pedagógicas que são, ao mesmo tempo, escolhas éticas e deontológicas, isto é levar em conta um espírito de tolerância, a diversidade dos pertencimentos e referências culturais e individuais dos alunos.*

*Teria que trabalhar com várias relações:*

- *em primeiro lugar, os saberes de cada um. Como trabalhar as relações que cada um estabelecia com as informações que obtinha em contato com os outros?*
- *em segundo lugar, a relação de mundos culturais. Como indivíduos que vêm de culturas diferentes interpretam e atribuem significados às informações que recebem?*
- *em terceiro, num nível de relações interculturais ou interdisciplinares, que se daria num nível lógico superior articulando várias lógicas e sentimentos inerentes às diversas culturas em relação. Tinha que dialogar, ao mesmo tempo com Descartes, Espinoza e Ivani Fazenda. Trabalhar com o SABER e o SENTIR, interdisciplinar!*

*Para dar conta com esses três níveis de relação a única que tinha era dividir com eles o “protagonismo” da sala de aula e lhes solicitar plena participação.*

<sup>39</sup> Segundo Gauthier, um dos princípios da sociopoética é incluir os sujeitos da pesquisa como co-pesquisadores (Gauthier, 2004, p. 136)

<sup>40</sup> Segundo Gauthier, “Varela, Thompson e Rosch (1993) lembram que a forma mais relevante de conhecer é conhecer pela prática, resolvendo problemas vitais que mobilizam o corpo inteiro. Outros especialistas citados pelo autor afirmam que o relevante é entender como são produzidos os conhecimentos e sua influência no o quê dos conhecimentos produzidos” (Gauthier, 2004, p. 136).

<sup>41</sup> Segundo Gauthier, pensamento constituído de seres intermediários entre o afeto e o conceito, chamado pela sociopoética, de *confetos*. (Gauthier, 2004, p. 137)

*Inverti a lógica.<sup>42</sup> Ao invés de lhes impor um currículo fixo e insistir em “tudo o que eu tinha para lhes ensinar” eu perguntava que “tipo de contribuições podiam trazer ao grupo?”. Consultava-os sobre os objetivos da disciplina e eles contribuía com objetivos específicos, priorizavam conteúdos, pesquisavam procedimentos de ensino nas escolas estagiadas e traziam para discussão.*

*Por outro lado, o princípio de igualdade de oportunidades impunha-nos a repensar funções, conteúdos, métodos e procedimentos a fim de superar o caráter monocultural do projeto curricular que propicia acessos só às “regularidades”. Descobrimos que tínhamos que reelaborar recursos didáticos e materiais, que não dava para trabalhar só com “giz, lousa e textos” mas que precisávamos nos abrir para outras línguas e linguagens. As idéias de Gauthier e os trabalhos artísticos entraram pela sala de aula.*

*Notamos que os alunos surdos e as pankararu tinham grande facilidade de trabalhar com e-mails, imagens, filmes, dramatizações. As produções foram abertas para outras linguagens: poesias, desenhos, pinturas, músicas, instalações, jograis (mesmo que se precisasse do intérprete para elucidar significados).*

*A necessidade de uma prática educativa interdisciplinar (no sentido de Fazenda que resgata o humano) foi primordial. Os princípios fundamentais da teoria da Interdisciplinaridade foram os pilares da prática.*

E, dessa forma, fui observando as seguintes respostas:

- se, de início, os diferentes contextos culturais apresentavam-se definidos e “fechados”, com o tempo foram gerando meta-contextos, resultado dos enfrentamentos, dos conflitos e das aproximações pessoais, interpessoais e grupais. Dessa forma, as experiências foram se cruzando, criando novas formas de relacionamento e de superação dos problemas.

-na relação *saber/sentir* realizou-se uma verdadeira recriação comunicativa a partir do diálogo aberto e aprofundado possibilitado por diferentes linguagens; o enfrentamento dos desafios e dos paradoxos percebidos foi permitindo a busca da superação dos limites próprios do contexto criado para o “encontro” entre as pessoas. Nesse sentido, observou-se que a inicial

---

<sup>42</sup>Cabe, neste momento descrever num nível técnico-pedagógico, como era por mim trabalhada as disciplinas Metodologia e Prática de Ensino Fundamental no Curso de Pedagogia anteriormente à NB: dada sua especialidade técnica, essas disciplinas eram eminentemente disciplinares, abordando as áreas do conhecimento de uma forma segmentada. Seus fundamentos teóricos advinham de princípios gerais da Didática e se ramificavam em orientações didáticas específicas das diferentes áreas do conhecimento. Como eu planejava esse curso? O movimento do curso construído por anos de prática, era feito por etapas: -num primeiro movimento buscava resgatar as histórias de vida de meus alunos no ensino fundamental perscrutando saberes e atividades vividas por eles. Fazia as perguntas: O que você lembra que fazia na escola fundamental?

-num segundo movimento, tentávamos situar a abordagem<sup>42</sup> principal de ensino nas escolas onde os alunos estudaram.

- um terceiro movimento se fazia ao se aprofundar fundamentos didáticos de cada área do ensino fundamental (numa abordagem crítica). Penetrávamos em cada área (Ciências, Matemática, Artes, História, Geografia e Educação Física)

- um quarto movimento se fazia ao analisarmos criticamente os mediadores curriculares nacionais (PCN do Ensino Fundamental) quanto a conteúdos, objetivos e orientações didáticas.

- um quinto movimento se fazia com os alunos montando aulas e oficinas a partir de temáticas diferenciadas.

Portanto o trabalho era feito área a área. Sempre ao iniciar cada uma delas, eu apresentava uma “oficina de apoio” de onde retirávamos orientações didáticas específicas da área que estávamos trabalhando. Ia da prática para a teoria. Apesar do tema das oficinas se identificar com um campo do conhecimento, ele estava pedagogicamente “afinado” com uma fundamentação crítica da área<sup>42</sup>, as orientações didáticas do PCN e apresentava procedimentos interdisciplinares<sup>42</sup>. Em seguida, passávamos a elaborar planos de aulas - em grupos ou individuais - que eram operacionalizados e apresentados ao conjunto da classe. Trabalhávamos como um laboratório de pesquisa e criação de aulas. Fazíamos também leituras complementares, uma gama de procedimentos coletados nas escolas estagiadas, com visitas a exposições de arte, experiências inovadoras, a descrição e análise de práticas observadas em escolas estagiadas e sua posterior crítica e sugestão.

dificuldade comunicacional dos sujeitos (principalmente dos alunos surdos e também dos pankararu) começou a ser superada quando todos recorreram a diferentes linguagens e símbolos para se fazerem entender. E, ao fazê-lo, criaram novas formas de se comunicar entre si<sup>43</sup> que possibilitaram situações espaciais e temporais concretas e específicas para o encontro de pessoas culturalmente diferentes. Nesse encontro novas relações, descobertas, diferenças foram estabelecidas e os conflitos foram negociados, desenvolvidos e ampliados na integração das “diferentes” ou “coincidentes” experiências concretas e relacionais.

Outro trecho do diário de pesquisadora:

*“Na medida em que percebi a trama e a complexidade das relações existentes na NB, em que interagem outros modos de ser, fazer e pensar, os espaços do ensinar, do aprender e do pesquisar, deixaram de ser “óbvias” as práticas cotidianas, as “regras dadas como verdades” e os automatismos. Dei-me conta do quanto é específico o saber-fazer que nós professores transmitimos, quão “fechadas” são as disciplinas que lecionamos, quanta “pedagogia implícita”<sup>44</sup> existe nas formas como comunicamos o “saber pedagógico”. Meu trabalho foi acrescido de co-autorias. Aprendemos juntos a esperar o movimento do outro, o seu tempo de elaboração e a respeitar as construções desse outro. Aprendemos a resistir à tentativa de impor o caminho que parecia melhor, não só aos nossos próprios objetivos, mas também quanto aos outros e buscar equilíbrio entre evitar uma posição autoritária e uma falsa neutralidade. Aprendemos a conviver, com-partilhar, a dialogar. Aprendemos a compartilhar nossas intencionalidades. Com a teoria da interdisciplinaridade fez-se o encontro das paralelas....”*

(Trecho do Diário, 2003,

p.59)

## QUANTO AO PROFESSOR

Uma atitude interdisciplinar foi fundamental nessa pesquisa, a partir da necessidade de grande humildade pedagógica ao despir-me de minhas elaboradas certezas pedagógicas e :

- reconhecer que o insucesso é evitável e no meu próprio reconhecimento como co-responsável pelos insucessos<sup>45</sup>

- ao sair de minha ortodoxia pedagógica de “protagonista maior na sala de aula” e me colocar como pessoa-recurso em espera<sup>46</sup>

- ao tentar vencer as inércias e as rotinas da aplicação de um tecnicismo pedagógico, em face da consciência de que as situações de resistência e dificuldades de alguns alunos estão na base de propostas de soluções inovadoras e eficazes que possam ajudá-los na aquisição do conhecimento.

<sup>43</sup> Um novo código de comunicação foi criado com a mistura simultânea de sinais, gestos e palavras.

<sup>44</sup> A Pedagogia implícita se refere à forma como os professores organizam o material da sala de aula, os tempos e espaços previstos, os papéis que adotamos na relação professor-aluno, nas formas de nos comunicar.

<sup>45</sup> Faz-se necessário detectar os mecanismos de resistência ainda presentes na prática pedagógica dos professores e que talvez os ajudem a elucidar porque mesmo uma política de implementação de práticas não-hegemônicas, construída num projeto coletivo, pode encontrar resistência, expressa através da permanência de conteúdos e procedimentos de ensino reincentados, mesmo quando se tem a intenção de reformular algumas práticas pedagógicas cristalizadas. Dessa forma a educação intercultural requer profundas transformações no conteúdo e na forma de educar, um desapego às verdades pedagógicas conquistadas pelo aprofundamento disciplinar e aponta para uma atitude eminentemente interdisciplinar.

<sup>46</sup> A espera diz respeito à disponibilidade para constantes flexibilizações, contínuas aprendizagens e interações com pares e alunos, questionando as possibilidades democráticas de expressão, a participação dos alunos nas iniciativas, no vai e vem entre o trabalho individual e em grupos, a abertura de toda a turma para o exterior da sala de aula, buscando contínuas aproximações e prazer de lutar coletivamente contra o insucesso.

-ao observar que uma intervenção educativa consiste em dedicar atenção particular às relações e aos contextos que vão se criando, de modo a contribuir para a explicitação e elaboração dos sentidos que os sujeitos, em relação, constroem e reconstróem a partir da consciência e intencionalidade que dão às suas vidas.

- ao observar que a intencionalidade de qualquer intervenção educativa deve ser sempre compartilhada com outras intencionalidades

Para tanto, uma atitude que pressupõe, segundo Ivani Fazenda: movimento de escuta<sup>47</sup>, coerência, espera, paciência, humildade, respeito, ousadia, reconhecimento, gratidão, solidariedade, iluminados pela metodologia do olhar em múltiplas direções.

## **QUANTO AO CURRÍCULO**

Nesse estudo ousou colocar, a afirmação construída na práxis, de que não há um currículo intercultural que sirva a diferentes turmas, pois propor tal qualificativo significaria incautamente correr o risco de erigir algo único e modelar, caindo no reducionismo de uniformizar ou de tentar universalizar determinados procedimentos didático-pedagógicos, desconsiderando assim as diferentes variáveis que influenciam o processo educacional.

Todas as mudanças na sala de aula foram construídas por todos e vivenciadas num nível individual e coletivo por todos os componentes da NB. Trabalhamos com tempos e espaços diferenciados, construímos etapas, analisamos nossas produções, negociando o que devíamos aprender, como e quando devíamos, quais formas de organização de ensino nos eram mais eficientes, como e quando devíamos ser avaliados, sempre criando outras possibilidades. Tentamos quebrar o paradigma da educação que se reduz à transmissão e assimilação disciplinar de informações especializadas e vivenciamos um processo educativo que consistiu preliminarmente na criação e desenvolvimento de um contexto educativo em que as pessoas em relação se ativaram a construir pontes entre suas necessidades e seus respectivos contextos. Isso começou quando se criou condições de troca, quando se estabeleceu uma relação de reciprocidade, quando no reconhecer o “outro” nos tornamos conscientes da nossa própria cultura.

O que pude vislumbrar, pela vivência com a NB é a necessidade de se construir currículos na ação<sup>48</sup> mais situacionais, flexíveis no tempo e no espaço, que dêem conta tanto dos saberes pedagógicos “valorizados” como essenciais, como das emergências solicitadas pelo grupo; que “abram” para projetos construídos coletivamente, para a criação de contextos educativos que favoreçam a integração criativa e cooperativa de diferentes sujeitos, assim como a relação entre seus contextos sociais e culturais. Dessa forma, o efeito-mestre sobre os processos de aprendizado intercultural não pode repousar sobre as características pessoais daquele que está ensinando mas deve ser considerado como “o produto de uma interação” entre os alunos e o professor, numa situação de aprendizagem que conjugue o saber e o sentir .

## **QUANTO AOS ALUNOS**

Com a palavra, os alunos:

---

<sup>47</sup> A escuta é, segundo Ivani Fazenda uma categoria fundante da prática interdisciplinar. Nesse caso mostra-se fundamental ante a diversidade cultural: há que se despertar um “processo de humanização” entre as culturas, de escuta ao aluno (desejos e aspirações), aos grupos, consulta a seus interesses e expectativas profissionais e de formação.

<sup>48</sup> Trabalhar com a NB em 2004, trouxe a necessidade urgente de uma adaptação ao currículo regular: ele precisava convergir com as condições e aspirações dos alunos e se articular com a programação curricular e as finalidades do Curso de Pedagogia. Com o tempo as mudanças começaram a fazer parte do plano. Todas as alterações, acréscimos e inserções foram feitas a partir do universo temático dos alunos e suas necessidades.

*(...) Para dar uma boa aula, o professor deve conhecer a matéria dada com tanta segurança que possa deixar os alunos descobrirem-na sozinhos. Deve principalmente conhecer a vida e as histórias de seus alunos, para sintonizar a bagagem que ele tem com as necessidades dos alunos.*

( D. aluna pankararu sobre o que é uma aula interessante)

*(...) Depois de três anos lembro como se fosse hoje, o tamanho do choque que levei ao ver tantas diferenças nessa classe. Aqui, aprendi princípios familiares, culturais e também a conviver com todas essas novas etnias e pluralidades. Puxa! Como foi difícil! Passados dois anos, começo a perceber como sou, o que quero, o que desejo, se estou satisfeita ou não. Esse (a universidade) é ainda o melhor caminho... Aqui a gente descobre que pode mudar o mundo! Quero a profissão mais digna que conheci, a mais nobre de todas e também a mais desprezada - a ponto de virar chacota de um presidente. Nesse final de curso dei-me conta da grande responsabilidade que é ser professor!*

( M.L.)

*(...) Insisto em dizer a vocês: um professor numa escola de ouvintes precisa saber lidar com as diferenças culturais de seus alunos...sejam brancos, negros, nordestinos, filho de japoneses, alunos de periferia,etc. O professor surdo também deve lidar com essas diferenças; acho que todos os professores precisam saber lidar com as diferenças...com os “outros”. Pode até ser engraçado o que vou dizer pois sou surdo, mas os professores precisam” escutar” os alunos..*

( J. aluno, surdo)

*(...) O meu conceito de NB é ser amigo, humilde, ousado, crítico, solidário. Só sei dizer que a experiência com essa turma foi uma das melhores coisas que já me aconteceu. A amizade prevaleceu...às diferenças.Tivemos bastante sinceridade de sentimentos. Teria sido melhor se fôssemos iguais? Acho que teria sido uma chatice!*

( M.R. pankararu)

*(...) A nossa diversidade é que fez a nossa grande diferença! Deixo o grupo já com saudades!*

( MDM)

Todo o estudo feito na NB tentou demonstrar que “incidentes críticos”<sup>49</sup> ou problemas “emergenciais” que a prática pedagógica traz ao cotidiano da sala de aula, solicitam do professor-pesquisador uma postura interdisciplinar que constantemente o obrigue a se interrogar quanto à intencionalidade de sua prática educativa. A partir de uma questão existencial, busquei

<sup>49</sup> O termo quer significar uma situação complexa em sala de aula que, pelas suas proporções, interrompe a possibilidade de convívio e a continuidade da relação pedagógica, assim entendido na relação professor e aluno. Para Shulman, Lee S. (1996), um incidente crítico envolve a mobilização de conhecimentos estratégicos que representam a forma como professores enfrentam situações particulares, onde as abordagens simples não são possíveis. O conhecimento estratégico envolve entre outros, a capacidade de articular conhecimentos científicos e do senso comum e deve ser gerado para transcender os princípios particulares e as experiências específicas. Para Flanagan, J.. (1978), a técnica dos incidentes críticos é uma metodologia de investigação científica, que através de simulação de modelos da realidade, pretende diminuir a dicotomia teoria e prática.



uma ampliação e uma articulação do conceito de intencionalidade com outros conceitos, a fim de contribuir, de forma crítica, para uma prática educativa adequada à diversidade encontrada na turma. Procurei compreender a teia de relações que emergiam dessa situação micro-social para subsidiar minha ação, no intuito de apontar transformações curriculares e a criação de contextos educativos que favorecessem a construção coletiva de saberes, através da integração criativa e cooperativa desses diferentes sujeitos, assim como a relação entre seus contextos sociais e culturais.

Talvez possamos afirmar que o caminho para um saber e sentir intercultural se constrói na direção de um processo aberto, reflexivo, ético, dialógico, valorativo, criativo, ousado e complexo de considerar a condição humana em sua processualidade, ou seja, o encontro de sujeitos subjetivados atuando no interior de práticas coletivas, institucionais e sociais multiculturais. Nesse trabalho, a interdisciplinaridade, como categoria de ação que pressupõe a parceria e o diálogo, a articulação, a troca, a espera, a coerência e o questionamento na busca da interação, foi essencial.

Fez a Pedagogia do encontro.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. São Paulo. Brasiliense, 1982
- \_\_\_\_\_. (org) **Escolas democráticas**. São Paulo . Cortez, 1997
- ASTRADA, Carlos. **Fenomenologia y praxis**. Ed. Siglo Veinte. Buenos Aires s/d
- BARBIER, R. **De l'expérience à la formation existentielle**” in La formation expérientielle des adultes. B. Courtois et al. ( dir) Paris, La Documentation Française, 1991
- \_\_\_\_\_. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano 2002
- DARTIGUES, André. **O que é a fenomenologia**. Trad. Maria José J. G. de Almeida. Eldorado. Rio de Janeiro, 1973
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Princípios, políticas e práticas em educação especial. Espanha, 1994
- ESPÓSITO, Vitória H.C. **Da construção do conhecimento ou o arco hermenêutico**. Texto disponibilizado pela autora ao Programa PEC Município em 2002.
- \_\_\_\_\_. **A escola: um enfoque fenomenológico**, Cortez São Paulo. 1993
- FAZENDA, I. C.A. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo. Editora Paulus. 2003
- FAZENDA, I.C.A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**. Efetividade ou ideologia. São Paulo. Edições Loyola, 1979
- \_\_\_\_\_. **Interdisciplinaridade. Um projeto em parceria**. São Paulo. Loyola 1991
- \_\_\_\_\_. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas, Papirus editora 1994
- \_\_\_\_\_. (org) **A pesquisa m educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, SP, Papirus, 1995
- \_\_\_\_\_. (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001.
- FLANAGAN, J. (1978) **La technique de l'incident critique**. In Révue de Psychologie Appliquée. Vol. IV. No 3-
- FLEURI, Reinaldo M. **Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educacionais** . In: *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa/* Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) Rio de Janeiro D P &A 2000.
- GAUTHIER, J.Z. **A questão da metáfora, da referência e do sentido em pesquisas qualitativas**: o aporte da sociopoética. Texto disponibilizado por Ivani Fazenda em 2004
- GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**. Vozes. Petrópolis, Rio de Janeiro. 1986
- \_\_\_\_\_. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre.Artes Médicas. 1997
- GUSDORF, Georges. **Professores para quê?** São Paulo. Martins Fontes. 1987
- Editora Objetiva Ltda. São Paulo. 2001
- HAYDT, Regina C.C. **Curso de Didática Geral**. 4ª ed. Ática 1997
- HEIDEGGER, J. **Idealismo fenomenológico e Metafísica existencial**.

HUSSERL, E. **Investigações lógicas** New York: Humanities Press ( Original publicado em 1900. Versão portuguesa 1913, 1921

\_\_\_\_\_ **Lógica formal e lógica transcendental** ( *Formale und transzendente*) Logik Versão Portuguesa 1913/1921 in ASTRADA, Carlos. Fenomenologia y práxis. Ed. Siglo Veinte. Buenos Aires s/d 1936

\_\_\_\_\_ **Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie** p. 174-5, HUSSERLiana, 1954 in ASTRADA, Carlos. Fenomenologia y práxis. Ed. Siglo Veinte. Buenos Aires s/d

\_\_\_\_\_ **Manuscritos, K III 6** in: ASTRADA, Carlos. Fenomenologia y práxis. Ed. Siglo Veinte. Buenos Aires s/d

\_\_\_\_\_ **Philosophical Essays in memory of E. HUSSERL** (Supplement) editados por Martin Farber, Massachussetts, 1940 (Urheimat)

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo. Cortez. 2004

LENOIR, Yves. **Colóquio pedagógico, Faculdade de Educação, Universidade de Sherbrooke**. 3 e 4 de fevereiro de 2005

MARTINS, Maria Anita V. & ESPOSITO, Vitória H.C. (org) **Pedagogo artesão: construindo a trama no cotidiano da escola**. São Paulo. EDUC 1995

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**, Paris, Gallimard, 1945/ 1971

\_\_\_\_\_ **Ciências do Homem e fenomenologia** ; tradução prefácio e notas de Salma Tannus Muchali, São Paulo. Saraiva 1973

McLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo. Cortez, 1997

MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomaz T. (org) **Currículo, Cultura e Sociedade** 2ª ed. São Paulo Cortez. 1995

\_\_\_\_\_ **Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução** in MOREIRA, A. F. & SILVA T. T. (org) **Currículo, Cultura e Sociedade**, S. Paulo: Cortez Editora, 1995, pp. 7-38.

\_\_\_\_\_ **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995

PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo intertranscultural. Novos itinerários para a educação**. São Paulo. Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004

RICOEUR, Paul. **Teoria da interpretação**. Lisboa. Edições 70. 1972

\_\_\_\_\_ **Percurso do reconhecimento** . Texto disponibilizado por Ivani Fazenda ao GEPI 2005

SACRISTÁN, Gimeno J. Gómez, Perez, A.I. **Compreender e Transformar o Ensino** 4ª ed. Artmed, 1995

\_\_\_\_\_ **O currículo: uma reflexão sobre a prática** 3ª ed. Porto Alegre Artmed, 1998.

SHULMAN, Lee S. **Aprendizagem por descobrimento: avaliação crítica**. México Trillas trad. Ricardo Vinos Cruz Lopez , 1996

SILVA, Márcio Ferreira da & AZEVEDO, Marta Maria. **Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas no Amazonas, Roraima e Acre**. In: SILVA, Aracy Lopes de & GRUPIONI, Luiz Donisete Benzi. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília. MEC/UNESCO/MARI, 1995

THOMAZ, Omar Ribeiro. **A antropologia e o mundo contemporâneo: cultura e diversidade**. In : SILVA, Aracy Lopes da & GRUPIONI, Luiz Donisete Benzi. . In: **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília. MEC/UNESCO/MARI, 1995