

A intencionalidade educativa na turma NB: o saber e o sentir intercultural

FORONI, Yvone Mello D'Alessio. (PUC/SP – GEPI) foronisp@uol.com.br

Enquanto a atual conjuntura vem propiciando o acesso ao ensino superior, de grupos sociais e culturais minoritários, 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 uma ação adequada à complexidade encontrada numa turma de alunos de Pedagogia da PUC/SP formada por alunos indígenas, alunos surdos e alunos “regulares”. Apoiando-se em estudos de Ivani Fazenda, dedica-se à análise dos significados que ela-pesquisadora e o grupo pesquisado dão às ações educativas, 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”. Interdisciplinaridade, Intencionalidade educativa, Interculturalismo

A atual conjuntura¹ vem propiciando o acesso ao ensino superior, de grupos sociais e culturais minoritários, historicamente ausentes desse contexto. Por outro lado, constata-se na Universidade que os recebe, uma organização ideológico/temporal intencionalmente voltada para a homogeneização cultural², relegando a diferença³ 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 currículo⁴, permanece ligada a um paradigma racional-objetivista-técnico-nuclear de controle, que se define por objetivos pré-estabelecidos, 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

¹Partimos do princípio almejado da “universidade para todos”, de conceitos fundantes da educação intercultural, estabelecidos na Declaração sobre Raça e Preconceitos Raciais, de 1978, da educação especial consolidada pela Declaração de Salamanca, de 1994 e da LDB 9394/96 art. 79.

² Essa homogeneização pressupõe uma concepção de cultura única (universalista) ou bipolar (universal ou particular).

³ 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, 2004:211)

⁴ 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, 1995:97).

escolares ainda são etnocentristas. Consciente ou não, firmada no apogeu do localismo, tal situação 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, necessitamos 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 e saber/sentir, a fim de que possamos buscar os sentidos que dão novos rumos para as ações escolares e educacionais desse nosso tempo. O principal desafio de uma prática pedagógica intercultural e interdisciplinar torna-se então, a necessidade de elaborar a multiplicidade e a contraditoriedade de modelos culturais que interferem na formação de visão de mundo dos educandos e dos professores, compreendendo as relações que tais visões estabelecem com os “modelos” transmitidos através de situações educativas vividas, particularmente, na universidade.

Com isso, transfere-se nesse processo, o foco central 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 de todos (educandos e professor). Um projeto educativo totalizante e interdisciplinar circulará integrando a relação de *saber e sentir* entre sujeitos - numa relação (entendida como relação de contextos complexos) produzindo confrontos entre visões subjetivas e específicas de mundo (fusão de horizontes internos e externos de grupos específicos) e contribuindo para uma modificação do horizonte de compreensão da realidade desses grupos, na medida em que possibilitará compreender lógicas diferentes de interpretação da mesma realidade ou de relação social. Nesse sentido, será a atitude interdisciplinar do professor que propiciará intensa relação entre pessoas de culturas diferentes, valorizando 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. Será identificada com uma pedagogia do encontro⁵ 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 e ego-histórias, conflito e acolhimento. Nela, o principal objetivo será, então, o de se conseguir uma transitividade cognitiva⁶, o que constituirá uma oportunidade particular de crescimento da cultura pessoal de cada um, assim como de mudança nas relações.

Esse estudo tenta demonstrar que “incidentes críticos⁷” ou problemas “emergenciais” que a prática pedagógica traz no cotidiano da sala de aula, exigem do professor-pesquisador uma postura interdisciplinar que constantemente o obriga a se interrogar quanto à sua prática educativa. A partir de uma questão existencial, a pesquisadora busca uma ampliação e uma articulação do conceito de intencionalidade da prática educativa com outros conceitos a fim de contribuir, de forma crítica, para um seu saber/saber, saber/fazer e saber/ser adequados à diversidade encontrada numa turma de alunos de um Curso de Pedagogia.

⁵ O termo é utilizado por FLEURI, Reinaldo M: Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa/ Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) Rio de Janeiro D P & A 2000.

⁶ Denomina-se transitividade cognitiva a interação cultural que produz efeitos na própria matriz cognitiva dos sujeitos.

⁷ 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.

A turma NB e a sala de aula inter INTER⁸ ...

A turma NB, imbricava, numa dimensão denominada grupo-classe, seis alunos surdos⁹, três alunos da etnia Pankararu¹⁰, alunos estrangeiros e vinte alunos “regulares” num curso de formação de professores. Considerada como “difícil e problemática” pela unanimidade dos docentes, *reconhecida* na sua diversidade, essa classe foi um incidente crítico na vida da pesquisadora: perguntou o sentido de um projeto curricular generalista e monocultural consensualmente construído pela equipe pedagógico-disciplinar e a ementa montada sobre objetivos pré-estabelecidos; buscou o sentido de práticas implementadas e fundamentadas por um conceito hegemônico de valores sócio-pedagógicos denominado “competência técnico-docente”; os procedimentos de ensino, comumente utilizados na universidade não se mostravam adequados às necessidades especiais dos alunos surdos, ao seu bilingüismo contingencial e à presença do intérprete de LIBRAS¹¹; constatou-se a exequidade de recursos didáticos e tecnologias disponíveis em face de uma proposta de educação que atendesse convenientemente a essa diversidade; tornou-se eminente o questionamento sobre a funcionalidade de conteúdos historicamente valorizados; outros instrumentos de avaliação, de comprovada eficácia em turmas anteriores, precisaram ser repensados.

Identificada como pesquisa interdisciplinar¹², apoiada em estudos de Ivani Fazenda, essa pesquisa dialoga com autores como McLaren, Pineau, Moreira, Goodson, Giroux, Freire, Apple, Barbier, Sacristán, Padilha, Fleuri, Lenoir e Gauthier entre outros. Traz a *marca pessoal* da pesquisadora o que lhe possibilita imprimir nela uma forma particular de abordagem. Propõe 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*¹³ preocupando-se em retratar a perspectiva dos participantes e enfatizando mais o processo que o produto. Dessa forma, procurando compreender a teia de relações que emergem dessa situação micro-social para que possa subsidiar sua ação (no intuito de apontar transformações curriculares e criação de contextos educativos que favoreçam a construção coletiva de saberes, através da integração criativa e cooperativa desses diferentes sujeitos, assim como a relação entre seus contextos sociais e culturais) a pesquisadora caminha pela análise dos significados que ela mesma e o grupo pesquisado dão às ações, no meio ecológico em que constróem suas vidas, à compreensão do sentido dos atos e das decisões que tomam como atores sociais. Assume um status de pesquisa que a coloca dentro da cena investigada, participando, interferindo e tomando partido na “trama da peça”. Dessa forma, a pesquisadora constrói uma co-auto-biografia, “uma pesquisa-ação existencial”...^{14/15} ou um depoimento/parte de uma biografia coletiva. Apresenta-se como um prolongamento das experiências de vida e das experiências dos

⁸Segundo Ivani Fazenda, “a sala de aula é o lugar onde a interdisciplinaridade habita” (Fazenda, 2003: 70); segundo a autora, “outra vidência constatada é que numa sala de aula existe sempre um ritual de encontro no início, no meio e no fim” (2003: 71)

⁹Os alunos surdos já eram professores de LIBRAS e atuavam em escolas especiais com crianças surdas. Reivindicavam a docência com as crianças surdas.

¹⁰Os 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.

¹¹Língua Brasileira de Sinais. A linguagem LIBRAS é gestual, utiliza-se do corpo para a comunicação, portanto é cultural. Nesse contexto, a imagem e a palavra possuem um poder de mobilização muito forte.

¹²Na Interdisciplinaridade brasileira de Ivani Fazenda, “a interdisciplinaridade decorre mais do encontro entre indivíduos do que entre disciplinas” (FAZENDA, 2003:71). Fazenda coloca, também, a “intensidade da troca entre os especialistas e a integração das disciplinas num mesmo projeto de pesquisa”(FAZENDA, 2003:48).

¹³FAZENDA: (2003:7)

¹⁴Segundo 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).

¹⁵Para Ivani FAZENDA “aprender a fazer pesquisa, pesquisando, é próprio de uma educação interdisciplinar, que a nosso (seu) ver, deveria ser iniciada desde a pré-escola” (FAZENDA, 2003 p.73)

envolvidos, permitindo que todos os atores cheguem a estabelecer os valores para a realidade em que vivem, em função da aprendizagem mútua que estão vivenciando.

Portanto, qualificada como pesquisa interdisciplinar¹⁶, esse estudo necessita ampliar seus horizontes para outras dimensões e manifestações do conhecimento humano. O *ser pesquisador e o estar numa pesquisa*¹⁷ permitem que se façam, simultaneamente, ordenações ontológicas¹⁸, ampliações epistemológicas e axiológicas (visando intervenções na prática).

Registrando diariamente seu itinerário¹⁹ num diário de bordo reflexivo, balizada pelo conceito de intencionalidade ampliado, situado e articulado a outros conceitos, a pesquisadora narra a construção de um trabalho interdisciplinar e intercultural na NB. Aos poucos vai acrescentando o “sentir” ao “saber” à prática na 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, ela se apóia em princípios da sociopoética de Gauthier que propõe: a instituição dos sujeitos da pesquisa como co-pesquisadores²⁰; a valorização das culturas dominadas e de resistência na produção e leitura dos dados; a possibilidade de conhecer com o corpo inteiro²¹; tenta 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 envenenam a vida intelectual do grupo (inclusive do pesquisador-facilitador); observa atentamente imagens e metáforas novas criadas na interação e, finalmente socializa com o grupo-pesquisador os resultados e a interrogação do sentido social, político, ético e espiritual da pesquisa. Dessa forma, ao construir reconstruções/criações curriculares que advém de investigações do universo temático dos sujeitos, da diversidade de suas contribuições e participações e da criação de confetos²², vai percorrendo o caminho da introdução do novo, permitindo diálogo e convivência com o

¹⁶ 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: 73)

¹⁷ 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

¹⁸ 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).

¹⁹ Segundo FLEURI – citando Maria Izabel Porto de Souza-(Souza, 2002:10-3) “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”.(FLEURI, 2002: 34)

²⁰ Segundo GAUTHIER, um dos princípios da sociopoética é incluir os sujeitos da pesquisa como co-pesquisadores (2004:136)

²¹ 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” (2004: 136).

²² Segundo GAUTHIER, pensamento constituído de seres intermediários entre o afeto e o conceito, chamado pela sociopoética, de *confetos*.(2004: 137)

velho²³, a compreensão de entrelugares²⁴, conjugando saber e sentir numa prática intersticial, ou seja, num contexto “inter”²⁵.

Esse estudo mostrou que a busca de 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. Ousamos, portanto 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 propor um currículo 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. O que se pode vislumbrar, pela vivência com a NB é a necessidade de se construir currículos na ação²⁶, 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.²⁷ Dessa forma, o efeito-mestre sobre os processos de aprendizado intercultural deve ser considerado como “o produto de uma interação” entre alunos entre si e o professor numa situação de aprendizagem que conjugue o saber e o sentir e não como o único resultado das características pessoais daquele que está ensinando.

Quanto ao *saber/sentir* na NB notou-se que :

- 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.

²³ 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, 2003:65)

²⁴ A compreensão de entrelugares: entendimento dos contextos intersticiais que constituem os campos identitários, subjetivos ou coletivos nas relações e nos processos interculturais (FLEURI, 2002: 3)

²⁵ 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: 41)

²⁶Trabalhar 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.

²⁷ 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 aculturamento quanto às 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, se levamos em conta um espírito de tolerância, a diversidade dos pertencimentos e referências culturais e individuais dos alunos. Teria que trabalhar, portanto, 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.

-na relação saber/sentir realizou-se uma verdadeira recriação comunicativa a partir do diálogo aberto e aprofundado sobre os problemas, possibilitado por diferentes linguagens; o enfrentamento dos desafios e dos paradoxos percebidos foram permitindo a busca da superação dos limites próprios do contexto criado para o “encontro” entre as pessoas. Nesse sentido, observou-se que a inicial dificuldade comunicacional dos sujeitos²⁸ 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 si²⁹ que possibilitaram situações espaciais e temporais concretas e específicas para o encontro de pessoas e das diferentes culturas. Nesse encontro foram estabelecidos novas relações, descobertas, diferenças e conflitos, negociadas, desenvolvidas e ampliadas, na integração das “diferentes” ou “coincidentes” experiências concretas e relacionais.

Quanto ao docente, uma atitude interdisciplinar foi fundamental nessa pesquisa, a partir da necessidade de grande desapego pedagógico ao despir-se de suas elaboradas certezas pedagógicas e :

-reconhecer que o insucesso é evitável e no seu próprio reconhecimento como co-responsável pelos insucessos³⁰

-ao sair de sua ortodoxia pedagógica de “protagonista maior na sala de aula” e se colocar como pessoa-recurso em espera³¹

-ao tentar vencer as inércias e as rotinas da aplicação de uma técnica pedagógica elaborada, em face da consciência de que as situações de resistência e dificuldades de alguns alunos estão muitas vezes na base de propostas de soluções inovadoras e eficazes que possam ajudá-los na aquisição do conhecimento.

-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 toda intencionalidade de qualquer intervenção educativa deve ser sempre compartilhada numa atitude que pressupõe, segundo Fazenda: movimento de escuta³², coerência, espera, paciência, humildade, respeito, ousadia, reconhecimento, gratidão, solidariedade, iluminado pela metodologia do olhar em múltiplas direções.

Concernente a isso, como na busca da totalidade do conhecimento a parte modifica o todo, não foi possível que após essa pesquisa, a concepção de prática educativa da pesquisadora permanecesse a mesma...

²⁸ Apontamos aqui o bilingüismo contingencial de vários alunos e as diferentes linguagens da turma.

²⁹ Um novo código de comunicação foi criado com a mistura simultânea de sinais, gestos e palavras. A linguagem de corpo foi utilizada.

³⁰ 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 reincidentes, 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.

³¹ A espera diz respeito à disponibilidade para constantes flexibilizações, contínuas aprendizagens e interações com seus 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.

³² 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.

Referências bibliográficas

- APPLE, Michael. Ideologia e currículo. São Paulo. Brasiliense, 1982
- _____ (org) Escolas democráticas. São Paulo . Cortez, 1997
- 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
- BARBIER, R. A pesquisa-ação. Brasília: Plano 2002
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Princípios, políticas e práticas em educação especial. Espanha, 1994
- FAZENDA, I. C.A. *Interdisciplinaridade: qual o sentido?* São Paulo. Editora Paulus. 2003
- 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
- LENOIR, Yves. Colóquio pedagógico, Faculdade de Educação, Universidade de Sherbrooke. 3 e 4 de fevereiro de 2005
- 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
- RICOEUR, Paul. 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