

# **DIMENSÕES E PERSPECTIVAS DA DIDÁTICA INTERCULTURAL: AULAS EM ESPAÇOS NÃO CONVENCIONAIS E AS TESSITURAS DE NOVAS POSSIBILIDADES DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

Geni de Oliveira Lima  
genilima@gmail.com  
AVM Educacional

## **RESUMO**

*O presente artigo é parte das discussões e estudos empreendidos no campo do Multiculturalismo em sua tendência crítica como destacam Canen, Candau e McLaren. Dentre as temáticas abordadas, a didática e a necessidade de repensarmos a reorganização da aula a partir de uma proposta colaborativa de projeto docente-discente, no qual as aulas se constituem num primeiro momento dentro da sala de aula, com o estudo sistemático de produções teóricas que subsidiam nossas reflexões e depois em parcerias com os aprendizes, todos se colocam diante de diferentes palcos de aprendizagens e reflexões, palcos esses fora da estrutura escolar clássica. Estruturado com base nas orientações da pesquisa exploratória, considerando a natureza e os objetivos do estudo, organizamos uma pesquisa construída a partir da perspectiva de aulas não convencionais apontada por (Veiga, 2008). Transformamos nossa experiência docente em objeto de análise, na medida em que construímos em colaboração com os aprendizes de um curso de pós-graduação lato senso em docência dados para pesquisa, reflexão e análise de ações de intervenção educativa que rompem com a organização de aula tradicional, para as discussões e reflexões adotamos como campo teórico o inter/multiculturalismo crítico debatido por Candau (2006, 2009, 2011) e Canen (2007). Em sociedade multiculturais como a brasileira, pensar o multiculturalismo é um grande desafio seja pela formação cultural para diversidade seja pelo passado opressor que marca a história dos subalternizados brasileiros, todavia assumimos este compromisso na formação de novos docentes. Certamente, quando advogamos pela inclusão e pelo perfilhamento de identidades, o multiculturalismo se apresenta com grandes potenciais teóricos e práticos, contribuindo de modo significativo para o trabalho na área educacional.*

Palavras-Chave: Inter/Multiculturalismo; Didática; Diálogo.

---

## **1. INTRODUÇÃO**

Há mais ou menos uma década nos descobrimos envolvidas com a perspectiva do inter/multiculturalismo crítico, desde então, ressignificamos nosso olhar para o mundo. Hábitos e costumes tão corriqueiros foram desconstruídos e uma nova perspectiva se edificou e paulatinamente. Num primeiro lugar deixamos de ser o centro, o centro de nossas práticas pedagógicas e o centro de nossas pesquisas, enveredamos num caminho das práticas e pesquisas multiculturalmente comprometidas, como define Canen e Oliveira (2002).

Entrosadas com o multiculturalismo reformulamos não só nosso quadro teórico, modificamos também a clássica relação professor - aluno, muito marcada pela verticalidade entre um sujeito que ensina e outros que aprendem. Como destacam Tardiff e Lessard (2013) “Desde seu surgimento nos séculos XVI e XVII, os colégios e as pequenas escolas propõem uma pedagogia baseada num modelo autoritário e num controle disciplinar bastante sistemático exercido pelo mestre sobre os alunos” (p.63).

Em relação ao campo educacional com ênfase na prática docente, algumas correntes filosóficas chamam nossa atenção para a necessidade de repensarmos a organização do trabalho pedagógico sob uma ótica contrária a do autoritarismo, assumindo uma postura crítica progressista. Saviani, Libâneo e Candau anunciam novos matizes para pensarmos as relações pedagógicas e o processo ensino – aprendizagem a partir da didática. Assumem o diálogo e a relação com as identidades, culturas, diferenças e desigualdades como eixos importantes na relação interativa ou colaborativa no qual sujeitos ensinam e aprendem. Para efeitos desse estudo, em função da articulação com a perspectiva inter/multicultural ressaltamos as proposições de Candau e Koff (2006).

Educar na perspectiva intercultural implica, portanto, uma clara e objetiva intenção de promover o diálogo e a troca entre diferentes grupos, cuja identidade cultural e dos indivíduos que os constituem são abertas e estão em permanente movimento de construção, decorrente dos intensos processos de hibridização cultural (ver Stuart Hall, 1997a e 1997b; e Nestor Garcia Canclini, 1991, 1995, 1997 e 1999) (p.475).

Assumir o compromisso de uma prática educacional comprometida com o inter/multiculturalismo em sua vertente crítica implica a reformulação de ideias, a construção de novos conceitos e ações. A tarefa docente funcional ou progressivista perde sua centralidade na medida em que a didática atravessada pelo inter/multiculturalismo preconiza a dialogicidade e a incorporação das discussões culturais, sociais, locais, globais e outras que estão em interseção com a dinâmica dos sujeitos sociais e do cotidiano escolar.

Empenhadas nas proposições inter/multiculturais transformamos nossa prática docente em espaço de formação, confrontação e pesquisa. Em parceria com os educandos construímos em diferentes momentos de nossa trajetória acadêmica- profissional experiências educacionais multiculturalmente comprometidas como mencionam Canen e Oliveira (2002) ou atravessadas pelo interculturalismo como salientam Candau e Koff (2006). Em colaboração com os educandos ressignificamos nossa práxis os modos de aprendizagens, também produzimos material para observação, análise e aprofundamento teórico de algumas categorias. De acordo com Freire (1996), “[...] Aí está a práxis; reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, fonte de conhecimento reflexivo e criação. [...]” (p. 106).

Neste trabalho compartilhamos resultados de uma dessas experiências. Ancoradas nas contribuições da pesquisa exploratória, considerando as limitações temporais e investigativas de nossa proposta, iniciamos nossa pesquisa estruturada para ampliar nossos conhecimentos acerca de uma atividade pouco explorada em estruturas formais de educação.

A pesquisa exploratória teve como sujeitos a docente da disciplina de Prática de Ensino e aprendizes do curso de Formação Especial em Docência do Ensino Fundamental e Médio, com carga horária de 690 horas (sendo 340 horas de estágio supervisionado), na faculdade integrada A Vez do Mestre, localizada na cidade do Rio de Janeiro. A turma era mista em relação ao gênero e composta por 35 estudantes de diversas áreas de formação e conhecimento, com destaque para formação em Artes e Geografia que compreendiam 40% do total do educandos. É importante ressaltar que tais estudantes tinham em comum a opção pela profissão docente, na medida em que buscavam a licenciatura na especialização.

Utilizando a educação formal como produtora de novas práticas e produção de conhecimentos, após algumas rodas de conversas caracterizadas pelo aprofundamento teórico de algumas categorias importantes para proposta colaborativa que colocaríamos em curso,

iniciamos a produção, coleta e análise de dados que sustentaram o estudo exploratório. Diante da opção pela profissão professor, resolvemos oferecer para os futuros docentes uma experiência de formação orientada pelo inter/multiculturalismo, nos pressupostos de Freire (1996) e na perspectiva que Veiga (2008) categoriza como aula em espaços não convencionais, também tensionada por outros autores.

De acordo com Xavier e Fernandes (2008) que destacavam que:

(...) Arriscando a dizer que a aula em espaços não convencionais: a) é uma arquitetura de relações de ensino e aprendizagem, cujo período de tempo é o de cada sujeito envolvido, determinado mais por sua subjetividade do que pela possível lógica da racionalidade didático- pedagógica; b) constitui um processo carregado de intencionalidades educativas, sejam elas direcionadas para a suplência da educação formal ou para complementariedade; c) compreende um processo didático que se apoia em temáticas ou conteúdos que nem sempre obedece a linearidade curricular ou a exigências institucionais, mas aos interesses e necessidades das pessoas envolvidas; d) usa procedimentos e recursos coerentes com as ações educativas e as temáticas trabalhadas ou conteúdos didáticos, mas com a necessária flexibilidade, porque o compromisso maior é com as possibilidades; e) em significado para os sujeitos envolvidos (adultos, jovens ou crianças que requerem cuidados especiais), que participam por vontade própria e a motivação para a colaboração se dá pelo prazer na convivência descontraída e não por exigências externas (s/p).

É importante salientar que os objetivos e a intencionalidade da aula são mantidos, assim como a necessidade do planejamento, a proposta se pautou no desenvolvimento da aula para além do desenho escolar consagrado. As proposições de Tardif e Lessard corroboram a visão acerca deste desenho quase que sagrado da prática docente em espaços organizados para tal ação. “Desde que a docência moderna existe, ela se realiza numa escola, ou seja, num lugar organizado, espacial e socialmente separado dos outros espaços da vida social e cotidiana” (2013, p.55).

A pesquisa exploratória desenvolvida na turma em tela teve como objetivo vivenciar a construção de conhecimento de modo interativo e colaborativo fora do espaço da sala de aula, explorando espaços da vida social e cotidiana sob a orientação da perspectiva inter/multicultural.

## **2. PRODUÇÃO DE SENTIDOS E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: A ESTRATÉGIA DE AULA NÃO CONVENCIONAL COMO PRÁTICA MULTICULTURALMENTE COMPROMETIDA**

As discussões relacionadas ao campo do multiculturalismo trazem à tona algumas tensões, por exemplo, as associadas às nomenclaturas. O termo multiculturalismo é mais utilizado pelos estudos estadunidense, concorrendo com ele, temos o interculturalismo presente nos estudos da Europa continental, como menciona Candau (2012). Para além da localização geográfica, tais termos carregam denotações diferentes, em alguns casos, mas não neste estudo. “Na realidade, não há consenso na literatura disponível, embora a maior parte dos autores proponha uma análise semântica para tentar esclarecer o conflito conceitual entre prefixos como multi, pluri, inter, trans” (CANDAU, 2012, p.42).

Embora o multiculturalismo seja uma expressão bastante difundida no meio acadêmico, cabe destacar que não foi cunhado na universidade, nasce da insatisfação e contestações de grupos sociais inconformados com sua situação de marginalização e discriminação que buscam reconhecimento, valorização e equidade. “Convém ter sempre presente que o multiculturalismo não nasceu nas universidades e no âmbito acadêmico em geral. São as lutas dos grupos sociais, discriminados e excluídos de uma cidadania plena”... (Idem, p. 33).

Mesmo expressando o movimento por valorização das diferenças e pelo reconhecimento da diversidade, os sentidos multiculturais são diversos, indo desde a tendência liberal comprometida com a preservação e manutenção do *status quo* até uma perspectiva revolucionária ou crítica como propõem (MCLAREN, 2000, CANEN, 2007, 2009 e 2012 e CANDAU, 2005, 2009 e 2012). Canen contribui para as reflexões.

Além dos termos que o definem, as perspectivas que informam o multiculturalismo também variam, conforme apontado (CANEN & OLIVEIRA, 2002; CANEN E CANEN, 2005; CANEN E PERTERSON, 2005), desde uma visão mais folclórica ou liberal (valorizadora da pluralidade cultural, porém reduzindo as estratégias de trabalho com a mesma a aspectos exóticos, folclóricos e pontuais, como receitas típicas, festas, dias especiais – dia do índio, por exemplo) (CANEN, 2007, p. 93).

Classifica-se o inter/multiculturalismo a partir de seus compromissos, estando suas tendências inclinadas para perspectivas folclóricas, crítica e pós-colonial (CANEN, 2007, 2009 e 2012). No multiculturalismo folclórico, não nota-se preocupação em desafiar posturas etnocêntricas e questionar *status quo*, diferenças, desigualdades e identidades, pelo contrário, tais tensões são evitadas e em contrapartida a diversidade é celebrada em ocasiões pontuais e específicas. A perspectiva folclórica coaduna-se melhor com o multiculturalismo liberal apresentado por McLaren (2000).

Envolvido com a relação cultura e classe social, McLaren (2000) avança em suas proposições, principalmente ao explicitar ser necessária a articulação do multiculturalismo crítico e a transformação social, sem a qual, encontra-se fadados a um grande equívoco, a manutenção das relações desiguais, estas não serão superadas apenas pelos debates em torno das relações culturais. “O multiculturalismo sem uma agenda política de transformação pode apenas ser outra forma de acomodação a uma ordem social maior” (MCLAREN, 2000, p. 122).

Prosseguindo, o referido autor traz à tona o multiculturalismo crítico.

A perspectiva que estou chamando de multiculturalismo crítico compreende a representação de raça, classe e gênero como o resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações e, neste sentido, enfatiza não apenas o jogo textual e o deslocamento metafórico como forma de resistência (como no caso do multiculturalismo liberal de esquerda), mas enfatiza a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados (p. 123).

Não muito diferente, as proposições de Candau (2009) sobre o interculturalismo crítico ultrapassam visões liberais e folclóricas e refletem sobre padronização, diferenças, igualdades e desigualdades. Percebe-se, principalmente em países como o Brasil que discussões multiculturais que se pretendem críticas ou revolucionárias não devem limitar-se à

questão das identidades e exaltação da diversidade, sendo necessárias articulações com dimensões de subalternizações e exclusões presentes na história de vida do povo brasileiro. “A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade” (CANDAU, 2009, p. 166).

Com base nos dizeres dos autores acima citados, trata-se de uma perspectiva que avança no discurso em prol das diferenças e da transformação, indo além de manifestações culturais e celebrações cristalizadas de identidades, como propõe o multiculturalismo folclórico. Na tendência crítica há preocupação com a equidade, com as relações desiguais de poder e com a reconstrução social. Segundo Canen e Moreira:

Um segundo enfoque corresponde a uma visão mais crítica do multiculturalismo, sendo denominado de multiculturalismo crítico, interculturalismo crítico ou perspectiva intercultural crítica. Nesse enfoque, com base em aportes da teoria crítica, as relações entre cultura e poder são trazidas à tona. Busca-se trabalhar no sentido de abrir espaço para vozes culturais anteriormente silenciadas em currículos e práticas pedagógicas, desafiar preconceitos, identificar origens históricas e promover um horizonte emancipatório e transformador (2001, p. 28). Grifo nosso.

A perspectiva multicultural crítica assume a transformação social como tarefa central e incorpora o questionamento das relações desiguais de raça, gênero e etnia, dentre outras, estabelecidas na sociedade excludente.

Compartilhando das ideias inter/multiculturais e preocupadas em ressignificar novas práticas docentes no âmbito dos cursos que formam professores, sistematizamos nossa ação tendo por referência a proposta de aulas não convencionais. De acordo com Veiga (2008) objetivo principal é estudar o projeto de organização didática como projeto colaborativo, elegendo como campo de investigação a aula. Parte do conceito de projeto colaborativo e analisa em seguida os componentes/elementos estruturantes voltados para a organização da aula. A autora destaca que assumir a aula como projeto colaborativo a compreensão de seu dinamismo, pois o professor não trabalha isoladamente, mas em colaboração com os alunos que se colocam como membros atuantes de um grupo profissional e situado em uma instituição educativa.

A aula, num sentido mais amplo, é o espaço, a situação, o âmbito humano específico – social e temporalmente configurado – que propicia um conjunto de experiências e estímulos que interagem com professores e alunos (VEIGA, 2008, p. 268 apud SÁNCHEZ INIESTA, 1995).

A organização didática da aula como projeto colaborativo de ação imediata representa o produto de um movimento processual de reflexão e decisão, de comprometimento e criticidade. A organização objetiva também evitar a improvisação das tarefas docentes, que devem estar articuladas necessariamente com o projeto político-pedagógico da instituição educativa e, mais especificamente, com o projeto pedagógico do curso.

Esta organização se atrela em alguns princípios, por exemplo, colaboração entre professores e alunos, que diferem entre si na frequência e na intensidade das interações (construção coletiva que envolve todos os agentes envolvidos no processo ensino aprendizagem); a contextualização da aula deve ter em vista o contexto social mais amplo, do mesmo modo que o contexto educativo mais imediato, emergindo de uma realidade local sem

deixar de refletir sobre o global; reflexão sobre a própria prática pedagógica; diversidade de modo a atender às diferentes origens dos alunos, com seus distintos valores morais, culturais e éticos, suas características e peculiaridades, suas necessidades cognitivas, afetivas, psicomotoras e socioculturais e outros.

Nessa proposta de aula não convencional Veiga (2008) destaca quatro dimensões importantes ensinar; aprender; pesquisar e avaliar e estas dimensões chamaram muito nossa atenção, principalmente quando nos colocamos como professoras pesquisadoras. A autora menciona também aspectos fundamentais: valor da relação professor-aluno; respeito à dimensão socializadora da aula e considerar as condições desfavoráveis a serem enfrentadas pelos professores.

A organização didática de uma aula é uma estrutura complexa, permeada de intencionalidade, não admite improviso, muito menos uma ação mecânica e simplista, fundada utilização metodológica funcionalista. Traz consigo as possibilidades de ampliação das dimensões didáticas, da substituição de uma didática Instrumental por uma didática Fundamental, com pretensões de alcançar para além da técnica, extensões cognitivas, éticas e sociopolíticas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem.

### **3. UM POUCO DOS DADOS PRODUZIDOS E ANALISADOS COM ESSA EXPERIÊNCIA**

Das diferentes formas de repensar a organização da aula em colaboração com os educandos da disciplina de didática para o ensino médio, traçamos alguns caminhos, dos quais aulas livres, realizada pelos espaços históricos e culturais da cidade do Rio de Janeiro. Talvez em função da formação interdisciplinar da turma, ministrada num Programa Especial para a Formação de docentes, voltado para habilitar profissionais já graduados para o exercício da licenciatura. Sendo assim, o público alvo envolvido tem formações diversas em diferentes áreas do conhecimento. Contudo na atividade de apresentação, notamos uma maior concentração de bacharéis em artes e geografia e comunicação social.

Em conjunto o grupo elaborou uma proposta de aula a partir do conceito de espaços não convencionais. Após a seleção do assunto, adentramos nos aspectos e elementos inerentes da aula, ressaltando as dimensões apresentadas por Veiga (2008), das quais criatividade, ética e estética e diálogo. Nossa primeira experiência teve como ponto de partida as contribuições dos geógrafos, que assinalaram as noções de deslocamento, espaço, tempo e coletividade, ressaltando as diferenças e disparidades que poderíamos encontrar em tais lugares.

Nosso trajeto pelas ruas do centro do Rio de Janeiro compreendeu paradas e debates públicos diante de objetos e espaços culturais e históricos, com intervenções interdisciplinares, que logo num primeiro momento evidenciaram a riqueza da atividade empreendida. Como cada sujeito tem sua história e sua identidade, as intervenções realizadas adquiriam formas e relevâncias diferentes, contrastando as identidades em jogo e alguns conflitos conceituais. Neste momento ressaltamos as proposições suscitadas por Candau ao tratar-se da relação educação e interculturalidade.

Quanto aos saberes, são produções dos diferentes grupos socioculturais, estão referidos às suas práticas cotidianas, tradições e visões de mundo. São concebidos como particulares e assistemáticos. Considero que o mais relevante, deixando aberta esta discussão, é considerar a existência de diferentes saberes e conhecimentos e descartar qualquer tentativa de hierarquizar-los. Neste sentido, a perspectiva intercultural procura estimular o

diálogo entre os diferentes saberes e conhecimentos, trabalha a tensão entre universalismo e relativismo no plano epistemológico e ético, assumindo as tensões e conflitos que emergem deste debate (2011, p. 247).

Posteriormente, na sala de aula socializamos imagens, observações, olhares e memórias individuais e coletivas, através da roda de conversa cada sujeito compartilhou sua vivência e as aprendizagens oportunizadas com a experiência. De modo colaborativo, vislumbramos teórica e empiricamente possibilidades para o exercício de atividades pedagógicas comprometidas com o inter/multiculturalismo. Mencionamos que cada observação e análise podem ganhar contornos vultosos e serem mais explorados ao longo de outras ações e intervenções pedagógicas que tenham como princípios o respeito às falas dos educandos e a organização da aula como um projeto colaborativo.

Tomamos como referência a proposta do Projeto Colaborativo oportunizou a ampliação do entendimento do processo ensino-aprendizagem através do aprofundamento do conceito e da vivência de aulas em espaços não convencionais. Para tanto foram utilizadas as noções de tipos de deslocamento pela cidade, o espaço da coletividade e as narrativas dos alunos, que refletiam a diversidade. Candau (2009) considera como tarefa urgente que as práticas de ensino reconheçam pluralidade, favoreçam o diálogo crítico e empreendam estratégias para romper com o caráter monocultural que inviabiliza identidades, saberes, tradições e crenças presentes nos espaços escolares.

Corroborando a primeira experiência de aula não convencional, prosseguimos com nossas atividades. Comecei o registro a partir das observações colocadas pelos companheiros de trajetória, a exemplo da Cintia<sup>1</sup> que de repente numa exclamação se defrontou com a Igreja onde sua mãe se casou, imediatamente exclamou: “aqui minha história começou”. Sua fala atraiu ainda mais a atenção do grupo para igreja e com a colaboração dos colegas de artes e história iniciou uma conversa acadêmica acerca das marcar artísticas e culturais expressas na igreja. Assim como as relações de preconceitos e discriminação pelas quais povos negros foram expostos sob a perspectiva religiosa.

Todas as proposições colocadas foram respeitadas e incorporadas na medida do possível, sempre assinalando as diferenças e as marcas que trazemos dos lugares nos quais nos formamos sujeitos sociais. Para minimizar efeitos de questões mais acirradas por partes de alguns educandos, propomos uma leitura das proposições de Candau (2011).

Trabalhar as diferenças culturais constitui o foco central do multiculturalismo. Situo a perspectiva intercultural no âmbito das posições multiculturais que classifico em três grandes abordagens: o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural e o multiculturalismo interativo, também denominado interculturalidade. (Candau, 2009b Apud, CANDAU, 2011, p. 246).

Como considerações provisórias, ressaltamos a importância de repensarmos nossa práticas pedagógicas a partir das contribuições inter/multiculturais, na medida em que, propõem o respeito, a valorização das diferenças, questionando as relações assimétricas que marcam as identidades de muitos sujeitos sociais. Além disso, adotam como eixo do trabalho docente a relação dialógica e a valorização dos saberes e identidades presentes no ensino, na avaliação, na pesquisa e na aprendizagem.

<sup>1</sup> Cintia foi o nome fictício escolhido para nomear a aluna.

#### 4. REFERÊNCIAS

**CANEAU, V. M. F.** Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, pp.240-55, Jul/Dez.

**CANEAU, V. M. F.** Didática: Questões contemporâneas, Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009.

**CANEAU, Vera Maria; KOFF, Adélia Maria Nehme Simão.** Conversas com... sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. Educ. Soc. [online]. 2006, vol.27, n.95 ISSN 0101-7330.

**CANEN, Ana.** O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. Comunicação e Política, v.25, nº 2, p. 091-107, 2007.

**CANEN, Ana; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. (orgs.).** Ênfases e Omissões no Currículo. Campinas: Papirus, 2001.

**CANEN, Ana; OLIVEIRA, Ângela M. A. de.** Multiculturalismo e Currículo em Ação: um estudo de caso. Revista Brasileira de Educação, nº. 21, (p.61-74), set/out/nov/dez. Rio de Janeiro: Autores Associados, 2002.

**FREIRE, P.** Educação como prática da liberdade. 25ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 26ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

**MCLAREN, Peter.** Fúria e Esperança: A Pedagogia Revolucionária de Peter McLaren. Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, pp. 171-188, Jul/Dez 2001. Multiculturalismo crítico. 2ª ed., São Paulo: Cortez, 2000.