Eixo 1. Gestão pedagógica e práticas de ensino e aprendizagem na dimensão da diversidade e da inclusão social e cultural

CULTURA E DIVERSIDADE: REFLEXÕES PROPOSITIVAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Tania Suely Azevedo Brasileiro
PPGE/UNIR – UFOPA brasileirotania@gmail.com

Anselmo Alencar Colares
PPGE/UNIR – UFOPA anselmo.colares@hotmail.com

Maria Lília Imbiriba Sousa Colares
PPGE/UNIR – UFOPA lilia.colares@hotmail.com

Resumo: O objetivo deste estudo foi estabelecer uma reflexão crítica, acerca da formação docente e a diversidade cultural, consoante com a pesquisa aprovada no Edital MCT/CNPq nº 14/2009, tendo como objeto de investigação os cursos de pedagogia da Universidade Federal de Rondônia. A metodologia adotada consistiu em levantamento de informações junto a estudantes e professores por meio da aplicação de questionários. Como resultados apontam-se o aprofundamento da compreensão da temática por parte de docentes que estão vinculados aos cursos pesquisados, a partir do diagnóstico construído com base nos dados levantados e que demonstram a existência de lacunas e equívocos na forma como a temática da diversidade cultural tem sido tratada.

Palavras-Chave: Formação docente. Diversidade cultural. Currículo.

Considerações iniciais

Neste texto objetivamos estabelecer uma reflexão crítica, contextualizada e articulada de dois temas: a formação docente e a diversidade cultural, as quais nortearam a pesquisa aprovada no Edital MCT/CNPq nº 14/2009, tendo como objeto de investigação os cursos de pedagogia da Universidade Federal de Rondônia/UNIR.

A pesquisa destinou-se a investigar, entre outras questões, se os currículos incluem a preocupação com o desenvolvimento de saberes para a compreensão, o respeito e a valorização da diversidade cultural. Considerando que os egressos dos

cursos de pedagogia podem atuar como docentes na educação infantil, nas séries iniciais, e ainda exercer atividades de gestão em ambientes escolares e não escolares, acreditamos que a formação para a diversidade deva merecer uma atenção especial.

Todos somos partícipes de um tempo histórico marcado pelas desastrosas tentativas de padronização, nas quais um suposto ser humano universal foi almejado, tendo como um dos pilares a igualdade – e que se mostrou inviável, ao negar a diferença. Acreditamos que não tem sentido "formar" um ser humano universal, a partir de uma proposta de educação também universal, abstraindo as condições materiais e sociais nas quais as pessoas nascem crescem e estabelecem relações. Condições estas que são diferentes e desiguais para as classes sociais que integram o conjunto da população.

Após as duas grandes guerras mundiais, a afirmação da diferença ganhou força, mas também não tem se mostrado suficiente para o enfrentamento prático da desigualdade. Até porque em alguns casos se estabelecem confusões conceituais que favorecem a manutenção de injustiças, preconceitos e atitudes etnocêntricas. Não é apenas adotando o discurso da diversidade que se enfrentam as desigualdades produzidas socialmente. Todavia, o respeito e a valorização implicam na necessidade de conhecer e reconhecer o outro, tarefa essencialmente educativa.

Mas como compreender e agir nos processos de desenvolvimento, aprendizagem e socialização do ser humano ignorando o espaço-tempo em que eles ocorrem? É imprescindível contextualizar este ser humano desde uma sociedade globalizada considerando que, no momento de confrontar teoria e prática na ação pedagógica, nos encontramos diante do desafio de construir/reconstruir um novo conhecimento que respeite como pensam, percebem, aprendem e se relacionam crianças e adolescentes que a cada ano chegam às instituições de ensino, em especial, as escolas públicas.

Universal e singular na compreensão da Cultura

Vivemos em um contexto marcado por rápidas e expressivas mudanças em todos os campos da sociedade, identificadas na própria história ou na geografia do espaço que a abriga. As mudanças ocorrem nas crenças, nas tecnologias, e no próprio

comportamento do indivíduo frente ao coletivo. Mudanças na visão de mundo, do ser humano, e das possibilidades que se abrem para o futuro.

As rupturas nas situações já consolidadas vão sendo inevitáveis. Rompe-se com o estabelecido, pela via de uma nova dimensão ou uma nova abordagem. Inauguram-se um novo tempo, com novas possibilidades, novas propostas. Somos desafiados a pensar no mundo como uma sociedade global. As relações dos processos e as estruturas econômicas, políticas, demográficas, geográficas, históricas, culturais e sociais que se desenvolvem em escala mundial alcançam preeminências sobre as relações, processos e estruturas que se desenvolvem em escalas menores, e inclusive no âmbito pessoal.

Ocorre que a sociedade global não é a mera extensão dos processos que ocorrem em menor escola. Ainda que esta se apresente como expressão única da realidade, está carregada de diferenças e diversidades. A globalização pode ser definida como a intensificação das relações sociais em escala mundial, ligando localidades distintas de tal maneira que acontecimentos locais são modelados por eventos ocorridos a muitos quilômetros de distância e vice-versa. Este é um processo dialético porque os acontecimentos locais podem se deslocar numa direção anversa às relações que os modelam. A transformação local é uma parte da globalização quanto a extensão lateral das conexões sociais através do tempo e do espaço. Assim, quem quer que estude as cidades, em qualquer parte do mundo, deve estar ciente de que o fenômeno singular que está sendo observado se relaciona a muitos fatores – tais como dinheiro virtual, e mercados de bens – operados a uma distância indefinida do local em questão. (GIDDENS, 1991, p. 69-70). Esse é o contexto em que todas as Ciências Sociais (a Educação entre elas) são postas diante de um novo desafio epistemológico.

A reflexão sobre a sociedade global em suas configurações e movimentos ultrapassa os limites convencionais dos saberes acadêmicos fragmentados em campos específicos. Ainda que enfatize certos aspectos da globalização, logo fica evidente que qualquer análise envolve necessariamente várias ciências. A compreensão da realidade global e das manifestações que se processam nos espaços locais, requer a disponibilidade e a abertura para o entendimento da cultura, própria globalização, e das múltiplas relações que se processam no cotidiano, envolvendo a indústria cultural, os

meios de comunicação e as novas tecnologias, as línguas e as linguagens, bem como outros aspectos que transbordam os limites convencionais de algumas ciências.

É obvio que a globalização envolve o problema da diversidade. Praticamente todos os estudos e interpretações sobre a sociedade global colocam essa problemática. A reflexão sobre a diversidade não pode estar ausente já que implica aspectos empíricos, metodológicos, teóricos e propriamente epistemológicos. Ao mesmo tempo em que se reconhece que essa sociedade é uma realidade em processo, que a globalização alcança as coisas, as pessoas e as idéias, além das sociedades e as nações, as culturas e as civilizações, desde esse momento está posto o problema do oposto globalização/ diversidade, assim como a diferença e a desigualdade, a integração e o antagonismo.

Mas, ocorrem posicionamentos exacerbados. Alguns chegam ao exagero de autonomizar o diferente, o *sui generis*. Tornam-se unidos ao local e negam o global, imaginando que o singular prescinde do universal. Enfatizam a diferença tornando-a original, estranha, exótica ou elegendo-a primordial e ideal. Incorrem no mesmo etnocentrismo que pretendem criticar, tornando o "outro" que querem resgatar e proteger em um ente abstrato, deslocado da realidade, da trama que o constitui como diferente. Alimentam uma nostálgica utopia escondida no próprio imaginário. Subordinam a diversidade, não a contemplam, não percebem sua condição relacional com outras diversidades. Negam que o local possa afirmar-se e recriar-se no contraposto com o global.

Neste ponto, cabe recordar que seria impossível uma sociedade global sem a multiplicidade dos indivíduos, grupos, classes, nações, nacionalidades, culturas etc. São estes que se globalizam, por acaso ou por indução. Da mesma forma que são estes que vivem, reagem, pensam, aderem, protestam, mudam, se transformam. Nessa perspectiva, evidencia-se o contraposto local - global, parte - todo, individualismo - holismo. Em todos os casos, os momentos lógicos da reflexão científica necessariamente incluem a dialética singular e universal. Não se trata de valorizar mais um momento em detrimento do outro, mas reconhecer que ambos se constituem reciprocamente, de forma tensa e contraditória, envolvendo múltiplas mediações.

A Educação e a formação, como não poderia deixar de ser, mantém estreita relação com esta sociedade global na medida em que a *Cultura Escolar* é responsável pela legitimação do conhecimento produzido (BRASILEIRO, 2002, p.3) e seu *Curriculo* é contemplado, segundo Arrufat (1997) como a tradução e concreção de princípios socioculturais e de legitimação do conhecimento tecnocientífico. O currículo escolar mostra a orientação cultural do sistema educativo. Freire (1997) há alguns anos atrás, já nos alertava:

> O discurso da globalização que fala da ética, esconde porém, que a sua é a ética do mercado e não a ética universal do ser humano, pela qual devemos lutar bravamente se optamos, na verdade, por um mundo de gente. O discurso da globalização astutamente oculta ou nela busca penumbrar a reedição intensificada ao máximo, mesmo que modificada, da medonha malvadeza com que o capitalismo aparece na História. O discurso ideológico da globalização procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e a miséria de milhões. O sistema capitalista alcança no neo-liberalismo globalizante o máximo de eficácia de sua malvadez intrínseca. (FREIRE, 1997, p.144)

É indispensável que toda a reflexão do fenômeno educacional contemple tanto a diversidade como a singularidade, existentes na formação dos docentes e em suas práticas escolares Caso contrário, tende a ser uma mera descrição, ideologizada, pretensamente legitimadora de um ponto de vista, permanecendo a meio caminho da interpretação autêntica.

A escola e as complexas relações do singular com o universal

Para Freire, a educação inclui e vai além da noção de instrução escolar. As escolas são lugares importantes nos quais se verifica uma forma de educação, onde homens e mulheres produzem e ao mesmo tempo são produtos de relações sociais e pedagógicas específicas. Segundo o ponto de vista de Freire a educação representa tanto um esforço pelo significado como uma luta em torno as relações de poder. Sua dinâmica brota, por uma parte, da relação dialética entre indivíduos e grupos que consomem suas vidas em condições históricas específicas e em meio de restrições

estruturais e, por outra parte, daquelas formas culturais e ideologias que dão lugar as contradições e lutas que delimitam as realidades vividas. A educação é o terreno onde o poder, e a política, se expressam de maneira fundamental, onde a produção de significado, de desejo, linguagem e valores está comprometida e responde as crenças mais profundas acerca do que significa ser humano, sonhar, dar nome e lutar por um futuro e uma forma de vida especial. (FREIRE, 1997, p. 160-161).

As relações que se desenvolvem no interior da escola são produtos da complexa rede de significados que se cruzam, se chocam, se anulam, se complementam. Dessa dinâmica nascem os muitos discursos. O cotidiano de cada indivíduo está introduzido nesse universo diversificado e é a partir dessa materialidade discursiva que se constitui sua subjetividade, entendida como o resultado das muitas vozes sociais que cada indivíduo "recebe" e tem a condição de reproduzir e/ou de (re) elaborar.

Nesta perspectiva, podemos afirmar que os professores e os alunos estão introduzidos nessas relações complexas e que abarcam questões sociais, culturais, políticas e também epistemológicas do próprio saber que está sendo apresentado. O espaço micro da aula expressão toda uma produção que é coletiva, a produção do saber, historicamente institucionalizado nos conteúdos que a escola dissemina. Entretanto toda esta rede de situações pode ser negada ou omitida na atuação arbitrária que se estabelece na relação professor e aluno.

Segundo Euguita (1989), existem "marcas" que identificam a maioria das práticas escolares. Aponta a obsessão pela manutenção da ordem como uma das características mais importantes que as escolas têm em comum: "A maioria dos professores, para não falar a totalidade, pensam que é a condição imprescindível de uma instrução eficaz". Diante de qualquer turma de alunos é uma constante, e diante de alguns, os 'grupos difíceis', podem chegar a converter-se no único objetivo [...]". Vinculada a essa questão, está a competência técnica do professor para impor a autoridade e a submissão a ela. Alguns confundem autoridade com autoritarismo, reduzem os estudantes a meros executores de tarefas previamente determinadas como se a autoridade fosse sinônimo de submissão e, portanto, da negação do outro enquanto ser de possibilidades. Tal postura se apresenta radicalmente oposta a livre criatividade e ao exercício da criticidade próprias ao ser humano.

Outra “marca” do trabalho escolar que se refere ao universo de suas relações é a impessoalidade. Parece que não existem, em algumas situações, pessoas concretas. As características individuais e as necessidades pessoais são remetidas ao coletivo “alunado” (para uns, “clientela”) e os parâmetros que delineiam o perfil deste “alunado”. A pessoa do aluno se transforma em número de matrícula, grau de escolaridade; o que se pede é sua adequação ao retrato coletivo desenhado ou a categoria em que fora incluído: deverá aceitar ser tratado como exercendo um papel mais ou menos preciso, quase uniforme.

Essa problemática educacional vem sendo constantemente motivo de discussões teóricas que enfatizam seu caráter limitador da realização plena do ser humano. Freire (1993), ao escrever sobre “Identidade Cultural e Educação” (Oitava Carta) em seu livro *Professora SIM Tia NÃO - Conversas com quem ousa ensinar* reflexiona acerca de uma questão fundamental que está sempre presente em nossas ações enquanto docentes:

> [...] perguntar-nos em torno das relações entre a identidade cultural, que tem sempre um corte de classe social, dos sujeitos da educação e a prática educativa é algo que se nos impõe. É que a identidade dos sujeitos tem que ver com as questões fundamentais de currículo, tanto o oculto quanto o explícito e, obviamente, com questões de ensino e aprendizagem. (FREIRE, 1993, p. 93).

Freire insiste que não se podem desconsiderar as representações, os desejos, os sentimentos e os conhecimentos dos alunos (principalmente os das classes populares); portanto, combate a etnociencia que produz uma dicotomia entre os saberes popular e erudito. Respeitar os saberes diversificados implica necessariamente o respeito aos contextos culturais nos quais foram gerados. A localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo. “Seu” mundo, em última análise, é a primeira e inevitável face do mundo mesmo que é de todos. Assim como não é correto ficar restrito ao mundo local, perdendo-se a visão do todo, também não é admissível pairar sobre o todo sem referência ao local de onde se veio.

A intenção de articular os pólos da diferença e da igualdade, colocando este como pressuposto daquele, leva em consideração o contexto sociocultural mais amplo; todavia, busca vislumbrar no exercício do trabalho docente as possibilidades desta relação. Pensar a diferença apenas como oposição a igualdade e buscar resolver a desigualdade com a valorização da diversidade pode cair em reducionismos que, na prática, apenas escamoteiam as relações sociais e os movimentos fundamentados em interesses de classe que orientam as práticas escolares. Possivelmente é pouco precisa a utilização destes termos no cotidiano escolar, ainda que alguns autores se esforcem em precisa-los nos seus textos. A diferença e a diversidade afirmam-se como individualidade, interioridade, para as quais exige-se respeito e igualdade de tratamento perante qualquer "outro" que também se apresente em suas idiossincrasias. Desta compreensão decorreria a totalidade articulada dos indivíduos em iguais condições de possibilidades. A superação da desigualdade pela semântica, pela assimilação da diversidade enquanto condição primária e essencial, que comporta até mesmo as desigualdades.

Entretanto, na perspectiva de provocar uma nova compreensão para esta temática, consideramos imprescindível aprofundar o debate unidade/multiplicidade. É possível encontrar no interior da escola, mais precisamente nas relações que se estabelecem no espaço da sala de aula, situações nas quais a busca da unidade signifique respeito a diversidade? Ou situações em que a unidade diluída na palavra diversidade esconda a desigualdade? Nesta pesquisa constatamos os dois casos. Professores e estudantes dos cursos de pedagogia revelam as limitações presentes na formação e nas práticas docentes, impedindo que a temática da pluralidade/diversidade cultural se constitua em mola propulsora para a superação de tudo o que possa inviabilizar a dignidade humana, não apenas quanto a sua autonomia para ser diferente, mas também quanto aos seus direitos de usufruir igualmente das conquistas coletivas.

A escola estaria previamente condenada por ser ela resultado de forças sociais que visam a hegemonia e o controle da sociedade? Se a resposta for afirmativa, nós educadores nada mais temos a fazer na escola. Todavia, somos pessoas concretas, conscientes e comprometidas com o projeto de transformação das estruturas injustas e com a humanização do próprio homem. Por conseguinte, lutamos para que estes ideais

sejam concretizados, desde as relações que se estabelecem no cotidiano escolar. Não restam dúvidas de que a escola é um lugar de conflito. Na aula estão em jogo interesses, convicções, perspectivas de vida e de realidades distintas. O professor não pode desconhecer essa diversidade tão rica, até porque a igualdade não pressupõe a eliminação da diversidade.

Diversidade Cultural e formação docente nos cursos de pedagogia da UNIR

Tendo em vista que a sociedade brasileira, e a Amazônia em particular, são constituídas de uma acentuada pluralidade e o professor precisa estar preparado para lidar com esta situação. Nesse sentido, buscou-se verificar: - se os cursos incluem em seus currículos a preocupação com o desenvolvimento de saberes para a compreensão, o respeito e a valorização da pluralidade e diversidade cultural; - de que modo a formação docente tem contribuído para que os futuros professores percebam os universos culturais dos alunos como norteadores do planejamento curricular e das práticas pedagógicas; - quais as ações concretas que a Universidade Federal de Rondônia, por meio dos cursos de Pedagogia, está desenvolvendo no sentido de respeitar e valorizar a diversidade cultural.

A metodologia adotada na pesquisa consistiu em levantamento de informações junto a estudantes e professores por meio da aplicação de questionários. A princípio acreditávamos ser possível contar com as respostas de todos os docentes aos questionários que foram aplicados, todavia, houve uma espécie de recusa velada em participar da pesquisa. Um grande número de questionários não foi devolvido, tornando a amostragem pouco significativa em termos quantitativos. Todavia, as respostas obtidas dos questionários aplicados aos estudantes apontam situações indicadoras de concepções e práticas dos docentes, permitindo a compreensão e a análises da formação dos futuros docentes da educação básica no que diz respeito a diversidade cultural.

Quadro 1: Demonstrativo da participação de docentes no preenchimento dos questionários

Locais da pesquisa (campus)		Porto velho	Ariquemes	Ji-paraná	Guajará-Mirim	Vilhena	Rolim de Moura	**Totais**
Questionários analisados		3	3	2	3	2	2	**15**
Gênero	Masculino	1	1	1	1	-	-	4
	Feminino	2	2	1	2	2	2	11

Fonte: Questionário da pesquisa, 2010.

Quanto aos discentes, estimava-se uma participação voluntária de 20 (vinte) em cada um dos campi (Porto Velho, Ariquemes, Rolim de Moura, Ji-Paraná, Vilhena e Guajará-Mirim), considerando pelo menos três fases do curso (semestre inicial, um semestre intermediário e o oitavo, que é o último semestre), e levando em conta outras características como sexo, classe social e etnia, conforme definida pelo próprio sujeito a ser pesquisado. Junto aos estudantes alcançamos maior êxito, revelando que mostram-se interessados em conhecer e em responder as indagações sobre a temática da diversidade cultural em seu processo formativo.

Quadro 2: Demonstrativo da participação dos estudantes

Locais da pesquisa (campus)		Porto velho	Ariquemes	Ji-paraná	Guajará-Mirim	Vilhena	Rolim de Moura	**Totais**
Questionários analisados		23	23	21	18	20	23	**128**
Gênero	Masculino	3	5	5	3	4	4	24
	Feminino	20	18	16	15	16	19	104
Faixa etária	Anterior a 1975	-	-	-	3	-	3	-
	75 – 80	4	4	6	3	5	4	26
	81-85	4	6	5	1	5	8	29
	86-90	9	9	9	9	9	7	52
	91-95	6	4	0	2	1	-	13
	Não responderam	-	-	1	1	-	1	3
Estado civil	Solteiro(a)	18	14	12	15	11	8	78
	Casado(a)	4	9	8	3	8	15	47
	Não responderam	1	-	-	-	-	-	1

Fonte: Questionário da pesquisa, 2010.

Considerando que a participação era espontânea, nota-se um equilíbrio entre as três fases propostas (início, meio e final de curso). Mais de 45% dos questionários foram preenchidos por estudantes que ingressaram em 2007, portanto, na fase final do curso, seguida por estudantes que haviam ingressado em 2012, em início de curso (cerca de 32%). Do total de participantes, em torno de 20% encontra-se na fase intermediária do curso.

Quadro 3: Demonstrativo da abrangência da pesquisa junto aos estudantes (ano de ingresso)

Locais da pesquisa (campus)		Porto velho	Ariquemes	Ji-paraná	Guajará-Mirim	Vilhena	Rolim de Moura	**Totais**
Ingresso	2007	1	-	19	5	12	22	59
	2008	6	-	2	-	4	-	12
	2009	1	3	-	7	4	-	15
	2010	15	20	-	6	-	1	42

Fonte: Questionário da pesquisa, 2010.

Como se pode observar no quadro acima, não houve regularidade considerando os diversos campi. Enquanto que em Porto Velho e Ariquemes predominou a participação de estudantes dos primeiros semestres do curso, em Ji-Paraná e Rolim de Moura predominou a participação de estudantes dos últimos semestres. O campus de Guajará-Mirim apresentou melhor distribuição entre as três fases (início, meio e final) do curso.

Quadro 4: Demonstrativo da abrangência da pesquisa junto aos estudantes (semestre em que se encontram no curso de pedagogia, nos diversos campi).

Locais da pesquisa (campus)	Porto velho	Ariquemes	Ji-paraná	Guajará-Mirim	Vilhena	Rolim de Moura	**Totais**
SEMESTRE 1º	-	19	-	-	-	1	20
2º	16	-	-	6	4	-	26
3º	1	-	-	-	4	-	1
4º	-	4	-	6	-	-	10
5º	-	-	-	-	-	-	-
6º	6	-	-	-	2	-	6
7º	-	-	21	-	10	-	31
8º	-	-	-	6	-	22	28

Fonte: Questionário da pesquisa, 2010.

O quadro a seguir, elaborado a partir da auto indicação dos próprios pesquisados, revela uma composição étnica bastante diversificada, com predomínio da categoria “pardo”.

Quadro 5: Auto identificação dos estudantes

Locais da pesquisa (campus)	Porto velho	Ariquemes	Ji-paraná	Guajará-Mirim	Vilhena	Rolim de Moura	**Totais**
Branco	4	7	8	3	7	9	38
Negro	2	3	4	4	3	-	16
Pardo	14	10	6	9	7	11	57
Amarelo	3	2		1		3	9
Indigena	-	-	-	-	-	-	-
Não responderam	-	1	2	1	2	-	6

Fonte: Questionário da pesquisa, 2010.

Chama a atenção o fato de que, embora Rondônia abrigue uma grande população indígena, nenhum dos entrevistados assinalou este campo no questionário. Com relação a naturalidade, os cursos de pedagogia expressam a forte migração que marca a história de Rondônia. Entre os pesquisados há brasileiros dos seguintes estados: Ceará, Pernambuco, Amazonas, Acre, Santa Catarina, São Paulo, Paraná, Bahia, Goiás, Mato Grosso e mato Grosso do Sul, Espírito Santo e Rio de Janeiro.

A análise das informações obtidas por meio dos questionários aplicados foi realizada com o auxílio dos referenciais teóricos presentes na literatura especializada da área objeto da investigação, e constam nos produtos que foram sendo gerados ao longo da execução do projeto, os quais incorporam o presente relatório como anexos.

Neste tópico apresentamos algumas considerações mais gerais, considerando a tabulação dos questionários aplicados aos estudantes.

Quadro 6: A presença do tema diversidade cultural nos cursos de pedagogia da Unir

Locais da pesquisa (campus)		Porto velho	Ariquemes	Ji-paraná	Guajará-Mirim	Vilhena	Rolim de Moura	**Totais**
Já estudou alguma disciplina que incluiu em seu conteúdo o Multiculturalismo?	Não	10*	13	1	6	1	11	25
	Sim	11	6	19	11	17	11	58
	Não responderam	2	1	1	1	2	1	6
Sociolinguistica			4			5		4
Sociologia		3				5	1	4
Relações interpessoais		1						1
Educação com Povos da Floresta		1		18			10	29
Análise linguistica				1	6	2		9
EJA				1				1
Políticas Públicas				1		1		2
Oralidade e Escrita		2		6				8
Teoria e Prática em Comunidades Típicas Indígenas					3			3
Formações etnicas e culturais da Amazonia			2			4		6
Currículos					1			1
Programas Tópicos de Integração					1			1
Todas		1				5		6
Não Lembro		1			2	2		5
Não responderam		2		1				3

Fonte: Questionário da pesquisa, 2010.

Em Ji-Paraná e Rolim de Moura, a disciplina Educação com Povos da Floresta alcançou altos índices de citação pelo fato de que a grande maioria dos participantes da pesquisa eram estudantes dos últimos semestres, e já haviam cursado esta disciplina.

A série de 12 itens da questão 10 buscava identificar a aprendizagem obtida sobre a temática quanto a: 1. Compreensão do fenômeno e da prática em diferentes âmbitos e especialidades; 2. Compreensão do processo de construção de conhecimento no indivíduo inserido em seu contexto social e cultural; 3. Capacidade de identificar problemas sócio-culturais e educacionais propondo respostas criativas às questões da qualidade do ensino e medidas que visem superar a exclusão social; 4. Compreensão e valorização das diferentes linguagens manifestas nas sociedades contemporâneas e de sua função no conhecimento; 5. Compreensão e valorização dos diferentes padrões e produções culturais existentes na sociedade contemporânea; 6. Capacidade de apreender

a dinâmica cultural e de atuar adequadamente em relação ao conjunto de significados que a constituem; 7. Capacidade de atuar com portadores de necessidades especiais, em diferentes níveis da organização escolar, de modo a assegurar seus direitos de cidadania; 8. Capacidade de estabelecer diálogo entre a área educacional e as demais áreas de conhecimento; 9. Capacidade de articular ensino e pesquisa na produção do conhecimento e da prática pedagógica; 10. Capacidade para dominar processos e meios de comunicação em suas relações com os problemas educacionais; 11. Capacidade de desenvolver metodologias e materiais pedagógicos adequados a utilização das tecnologias da informação e da comunicação nas práticas educativas; 12. Compromisso com uma ética da atuação profissional e com a organização democrática da vida em sociedade.

A maioria das respostas foram assinaladas nos campos "muito" e "bastante", seguido do campo regular. As exceções foram os itens 7 e 8, nos quais houve um leve predomínio de respostas nos campos "pouco" e "nenhuma".

Quanto ao grau de satisfação sobre a forma como a diversidade cultural é tratada no curso de pedagogia da Unir, as respostas predominantes foram o "regular", com exceção do campus de Guajará Mirim, onde predominou o "muito", todavia, foi também onde houve o maior índice de insatisfação (em números absolutos ficou igual ao campus Porto Velho, ambos com 5 respostas. Todavia em Porto Velho foram aplicados 23 questionários e em Guajará Mirim apenas 18.

Quadro 7: Grau de satisfação com o aprendizado da temática diversidade cultural

Locais da pesquisa (campus)	Porto velho	Ariquemes	Ji-paraná	Guajará-Mirim	Vilhena	Rolim de Moura	**Totais**
Muito	6	2	7	7	7	4	33
Regular	8	12	12	5	11	15	63
Pouco	5	1	2	5	2	3	18
Nenhum	3	1					4
Sem Opinião Formada	1	4		1		1	7

Fonte: Questionário da pesquisa, 2010.

No contexto de diversidade cultural amazônica, torna-se imprescindível pensarmos a formação de professores de maneira plural permitindo que estes possam realizar suas atividades em sintonia com a realidade presente nas salas de aula, de forma a respeitar e valorizar as diferenças, para que não se fortaleçam os equívocos de olhar o "outro" na perspectiva etnocêntrica, estigmatizada, preconceituosa.

Indagados se o curso oferece oportunidades concretas para discussões esclarecedoras sobre a diversidade cultural, houve 71 respostas "sim" e 54 respostas "não". Os que responderam afirmativamente indicaram que tais discussões ocorrem por meio de seminários, e também citaram debates sobre as estruturas linguísticas. Quanto aqueles que consideram que o curso não oferece oportunidades concretas para o esclarecimento da diversidade cultural, apontam como principais fatores a falta de uma disciplina específica sobre o assunto, não haver professores no curso preparados para ensinar esta temática, e reconhecem que existe uma insuficiência prévia de conhecimentos.

Instigados a apontar sugestões visando incorporar a temática da diversidade cultural nos cursos, predominou a idéia de incluir uma disciplina, seguido da proposição de que sejam realizadas palestras, eventos e seminários. Mas também apareceram outras proposições tais como: Colocar os conteúdos em prática; promover pesquisas de campo; e o estabelecimento de diálogo entre os campi. Esta demanda, embora não tenha sido numericamente expressiva, foi registrada em três cursos, e é reveladora da falta de intercâmbio entre os campi da Universidade.

Quanto as ações concretas que estão sendo realizadas no sentido de respeitar e valorizar a pluralidade e a diversidade cultural no âmbito dos cursos de pedagogia, muitos estudantes deixaram o item sem resposta (opção ou desconhecimento?). A maioria das respostas, tanto de docentes quanto de discentes, aponta como ações a realização de eventos, além de seminários e discussões nas aulas. Um número expressivo de estudantes afirmou ser pouco o que está sendo feito.

A percepção expressa nas respostas dadas pelos estudantes corrobora a afirmação de que o respeito à diversidade não pode ser confundido ou simplificado com ocorrências esporádicas, tais como as que se observam em calendários escolares e

simbolizadas em datas como o dia do índio, da abolição da escravatura, da consciência negra, ou mesmo nas festas juninas.

Convite à continuidade

O ser humano é um animal multifacético, mas ao mesmo tempo, único e irrepetível. Sua riqueza parece precisamente ser a possibilidade de expressar-se para o mundo e para os outros como um diferente, com os elementos que lhe soam peculiares a personalidade, a história de vida, a sua realidade material, cultural e existencial. Não podemos, entretanto, expressar nossa convicção de que a realidade é historicamente construída de forma plural sem que entendamos que nossa inserção nessa multiplicidade se finaliza para a busca da unidade.

Trabalhar o respeito e a valorização da diversidade e da diferença, concomitante com a denúncia e a busca de superação da desigualdade, representa compromisso com um projeto de vida e de sociedade. Um compromisso que é histórico uma vez que foi posto por estudiosos que nos antecederam e em cujas obras apontam a trama de relações sociais que produzem a desigualdade, ao mesmo tempo em que afirmam ou negam as diferenças em prol dos interesses conjunturais que se vinculam aos grupos que são detentores do poder. Cabe sempre questionar: a diferença é pressuposto da igualdade? Que diferença? Que igualdade? Não podemos fazer o discurso da diferença como uma forma de impor uma “outra” diferença a qual os diferentes devam adequar-se. Qual a igualdade que se pode desejar de pessoas que vivem em situações concretas tão díspares? São muitas questões que este ensaio reflexivo não poderia esgotar e nem tinha esta pretensão. Até porque apresenta-se como um texto em aberto, alvo de debates, críticas, proposições. Mais que um texto, um pré-texto para que continuemos a refletir sobre cultura e diversidade na formação e nas práticas escolares, especialmente no contexto dos nossos cursos de pedagogia, em uma região marcada pela acentuada diversidade de culturas, ao mesmo tempo em que ainda são pouco conhecidas, respeitadas e valorizadas.

REFERÊNCIAS

AUUJRRE, A. (1988). **Dicionário Temático de Antropologia**. Barcelona, P.P.U. AI P., RTDRLJE, JO et all (1996). Psicologia Médica. Madrid, McGraw —Hill— Interamericana.

BRASILEIRO, Tânia S. A. (2002). **La formación superior de Magisterio. Una experiencia piloto en la Amazônia brasileña**. España. Tesis doctoral. 914 p. Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología, Universidad Rovira i Virgili. España.

EUGLJTTA. Mariano F. (1989). **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Porto Alegre, Artes Médicas.

FREIRE, Paulo (1993). **Professora SIM tia NAO - cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo, Olho D água.

FRETRE, Paulo (1997). **Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

GIDDENS, A. (1991). **As conseqüências da modernidade**. Tradução de Raul Fiker, São Paulo, Editora Unesp.

GIROUX, Henry A. (1990). **Os professores como intelectuais. Hacia una pedagogia crítica da aprendizagem**. Barcelona, Temas de educação, PaidósTMEC.

ScHEUERL, H. (1985). **Antropologia pedagógica**. Barcelona, Herder.

STENHOUSE, L. (1981). **Investigaciony desarrol dei curriculum**. Madrid, Morata.

TILLIcH, Paul (1976). **A Coragem de Ser**. Tradução de Eglé Malheiros, Rio de Janeiro, Paz e Terra.

VYGOTSKY, L. 5. (1977). **Pensamento e linguagem**. São Paulo, Martins Cortez.

VYGOTSKY, L. 5. (1984). **A formação Social da mente**. São Paulo, Martins Cortez.