

# Buscando caminhos à educação inclusiva na Amazônia brasileira

Klondy Lúcia de Oliveira Agra

Faculdade Interamericana de Porto Velho - UNIRON

## Índice

1	Introdução	2
2	A educação na Amazônia brasileira	4
3	O professor e sua prática na Amazônia brasileira	5
4	Caminhos à educação inclusiva na Amazônia brasileira	6
5	A necessária inclusão de conhecimentos sobre estratificação racial e social na formação do professor amazônico	9
6	Considerações finais	11
7	Referências	12

## Resumo

Neste artigo, a partir das metodologias indicadas por Tara Goldstein<sup>1</sup>, analiso os problemas da inclusão social e cultural na Amazônia brasileira e dos principais atores

<sup>1</sup> Tara Goldstein é professora, autora e pesquisadora canadense. Em seus trabalhos, Tara promove estudos e pesquisas que incluem o esforço à equidade em educação e instrução (Instituto Ontário para Estudos em Educação, Toronto, Canadá). O artigo de Goldstein analisado e traduzido à elaboração deste estudo: *'I'm Not White': anti-racist teacher education is white early childhood educators (Eu Não Sou Branco: Prática de Ensino Anti-Racista a Professores Brancos que Atuam na Educação Infantil)*.

envolvidos nesse processo: o educador e a criança e aponto a real necessidade de uma educação formadora de professores que trabalham com a educação infantil e básica na Amazônia brasileira em busca do conhecimento de si mesmo e do conhecimento dos seus próprios preconceitos para que, em suas práticas pedagógicas, atuem com empatia e busquem pela pedagogia inclusiva a partir de aulas para crianças.

**Palavras-chave:** Inclusão, Educação, Formação do Professor.

## Abstract

In this article, from the methodologies nominated by Tara Goldstein, analyze the problems of the social and cultural inclusion in Brazilian Amazon and of the main actors involved in this process: The educator and the child. I point the real necessity of an education for teachers who work with the infantile or basic education in Brazilian Amazon in search of the knowledge of himself / herself and of the knowledge of their own prejudices to who in his / her

pedagogical practices, act with empathy and seek for inclusive pedagogy starting from class in the childhood.

**Key-words:** Inclusion, Education, teachers' formation.

## 1 Introdução

O tema *Inclusão Social* está presente nas variadas mídias brasileiras. Apoiado em leis, o governo tem implementado programas e divulgado campanhas sobre os temas preconceito e segregação social com o intuito de levar a população a discutir, conceituar e implementar à educação voltada à diversidade racial e cultural. No entanto, acredito que essa é uma tarefa complexa que envolve mais que substituir atitudes negativas sobre raça e cultura por atitudes positivas. É adquirir um amplo conhecimento dessas raças e culturas através de tarefas que envolvem a educação à criança desde sua primeira infância. Uma educação infantil que se volte a objetivos específicos, tais como:

- O ensino sobre estratificação social e racial;
- A oportunização à criança da aprendizagem e do reconhecimento de seus próprios preconceitos a fim de combatê-los;
- O diálogo em sala de aula sobre privilégios da cor da pele e a prática do racismo em suas comunidades;
- O auxílio a alunos, ainda na infância, a encontrar caminhos para criar identidades raciais positivas.

No estudo de Goldstein, *EU NÃO SOU BRANCO: Prática de Ensino Anti-Racista a Professores Brancos que Atuam na Educação Infantil*<sup>2</sup>, origem desse artigo, a autora relata sua experiência na sala de prática de ensino a professores da educação infantil e, referindo-se aos seus alunos professores, ela afirma:

A maioria dos professores brancos não foi ensinada a ver a eles próprios como brancos. Tão pouco foi nos ensinado a pensar sobre a brancura como sendo importante em nosso trabalho enquanto professores em salas de aula com diversidade racial. De fato, fomos ensinados o oposto. Nós aprendemos a ignorarmos a cor – não vendo a diferença da cor ou da raça – ficamos cegos a tudo – “*é o melhor caminho para trabalhar em uma sala de aula com diversidades raciais*”. Muitos de meus alunos brancos dizem para mim: “*Não vejo raça em minha sala de aula, eu vejo pessoas. Existe só uma raça em minha sala de aula, a raça humana*”. Permanecendo nessa cegueira quanto à cor, meus alunos acreditam que se eles ignoram a cor dos alunos que compõem suas salas de aula, eles não estão participando de nenhuma espécie de racismo<sup>3</sup> (p. 03). [Minha tradução]

<sup>2</sup> ‘I’m Not White’: anti-racist teacher education for white early childhood educators.

<sup>3</sup> Most white teachers have not been taught to see themselves as white. Nor have we been taught to think of whiteness as being important to our work in racially diverse classrooms. In fact, we have been taught the opposite. We have been taught that colour-blindness – not seeing colour or racial difference at all – is the best way to work in a racially diverse classroom. Many of my white students tell me, ‘I don’t see colour in my classroom, I see people’. ‘There’s only one race in my classroom, the human race’. In holding up this colour-blind perspective, my students

O artigo de Tara é sobre a necessária conscientização dos pedagogos que atuam na educação infantil a ajudarem seus alunos brancos a aprenderem sobre a brancura. Embora saiba que problemas de inclusão social na educação canadense e brasileira tenham origens diferentes, procurei traduzir e analisar a obra de Goldstein com apreço, pois, reconheço em seu trabalho, a concordância de objetivos que nos encaminham à pedagogia inclusiva, pois, segundo essa autora, a inclusão social é uma tarefa que envolve:

- Ensinar professores brancos que atuam em salas de ensino infantil sobre estratificação racial e raça. (Sleeter, 1999);
- Prover esses professores com oportunidades para que eles possam aprender e reconhecer as vantagens ou privilégios associados à brancura da pele e como tais privilégios implicam na prática de racismo em suas comunidades (McIntosh, 1999; Olson, 1999); e
- Ajudá-los a encontrar caminhos para criar identidades raciais positivas como professores brancos que atuam na educação infantil (Lawrence & Tatum, 1999) <sup>4</sup>.(p.05) [Minha tradução]

believe that they are not participating in racism if they ignore colour.

<sup>4</sup> \* ?teaching white early childhood educators about social stratification and race (Sleeter, 1999); \*?providing them with opportunities to learn about and acknowledge the advantages or privileges associated with whiteness and the ways that these privileges implicate them in the practice of racism in their communities (McIntosh, 1999; Olson, 1999); \* and ?helping them find ways to create positive racial identities as white early childhood educators (Lawrence & Tatum, 1999).

Antes de partir para uma discussão de como professores poderiam preparar crianças brancas na educação infantil para um trabalho anti-racista, Tara Goldstein discute, brevemente, como ela entende os conceitos de racismo, raça e brancura. De acordo com o educador anti-racista Enid Lee, Goldstein afirma que entende o racismo como “qualquer ato ou idéia que limita, nega ou concede oportunidades, serviços, recursos, direitos ou respeito para uma pessoa com base na cor de sua pele”<sup>5</sup> (p.05) [Minha Tradução]. Ainda, segundo Tara, esta definição é particularmente útil para discussão de racismo e anti-racismo na educação infantil, pois, segundo a autora, é, no dia a dia, em escolas infantis, creches e berçários, que assistimos muito sobre serviços, recursos, direitos e respeito.

Quanto à raça, Goldstein recorre a escritores e teóricos que a definem de modos variados. Tais definições englobam o biológico e o social. De acordo com Lee (1985, p.12) raça pode ser definida por: “Uma categoria social usada para classificar a espécie humana de acordo com seus ancestrais ou descendentes comuns ou em diferenciação por características físicas gerais como cor de pele e olhos, tipo de cabelo, estatura e características faciais” <sup>6</sup> (In Goldstein: p. 05). [Minha tradução]

<sup>5</sup> ‘any act or idea which limits, denies or grants opportunities, services, resources, rights or respect to a person on the basis of skin colour’ (Lee, 1993, p. 103).

<sup>6</sup> A social category used to classify humankind according to common ancestry or descent and reliant upon differentiation by general physical characteristics such as colour of skin and eyes, hair type, stature, and facial features.

Em seu texto, Tara observa as várias definições de raça, em teorias diversas, (Sleeter, 1999; McIntosh, 1999; Richard Delgado & Jean Stefancic, 1997) e nos comprova que a branquidão da pele, reconhecida ou não, tem sido uma medida nessa definição. E que, por ter sido uma regra para o reconhecimento de outras raças, tal branquidão faz com que raça passe a ser examinada, em termos de economia, vantagem e desvantagem. Ademais, por ser a definição de raça mediada pela cor, Tara, com suas argumentações, reconhece e nos leva a reconhecer os motivos do racismo dar a idéia de concessão de oportunidades e recursos para alguns e a negação para outros.

Ao traduzir e analisar o texto de Tara Goldstein e suas compreensões de racismo, raça e branquidão, eu procuro, através dessa compreensão, analisar a educação na Amazônia brasileira, o professor, sua origem, sua formação e como esse importante ator está desenvolvendo a necessária inclusão social e cultural em sua sala de aula. Este estudo tem como principal objetivo apontar caminhos para uma educação inclusiva na Amazônia brasileira. Uma região que acolheu, durante toda sua história, pessoas de todas as raças, regiões e nações, formando uma comunidade pluriétnica e pluricultural.

## 2 A educação na Amazônia brasileira

A educação inclusiva vem se mostrando como um desafio não só na Amazônia brasileira, como em todo o mundo. Esse desafio pode ser traduzido como uma mescla de novas perspectivas e métodos com as mais diversas críticas aos resultados obtidos.

Na Amazônia brasileira, como no restante

do território brasileiro, nota-se um fenômeno que torna esse desafio uma tarefa mais árdua do que em outros países. Para dar suporte a essa afirmativa, comparo a realidade brasileira com o que nos diz Sleeter (1999), em seu artigo, sobre suas próprias experiências como professor branco anti-racista nos EUA e constato realidades opostas.

Segundo o texto *Eu não sou branco* de Tara Goldstein, Sleeter (1999, p.36) afirma que “pelo fato do professor branco ser membro do grupo racial dominante, a maior parte deles nunca foi vítima do racismo. Nem, tiveram as mesmas experiências em suas comunidades que as minorias raciais americanas tiveram”<sup>7</sup> (In: Goldstein, p.06) [Minha tradução].

No Brasil e na Amazônia brasileira (objeto de nosso estudo), a pesquisa mostra que ao contrário do que afirma Sleeter, a maioria dos professores emerge de uma classe social que sofre ou já sofreu alguma espécie de preconceito, a classe média. Uma camada social que, embora sofra preconceitos, costuma ter preconceitos contra classes populares (fato que se agrava com o aumento da violência).

Por falhas em sua formação, o professor, que também já sofreu preconceitos, não aprendeu a se aproximar da criança, que por um motivo ou outro, não satisfaz o seu modelo de aluno. Então, esse profissional utiliza-se de seus próprios preconceitos para livrar-se do que ele pensa estar *atrapalhando* suas aulas: a criança que não satisfaz as suas expectativas.

Esse ator principal da inclusão social e

<sup>7</sup> ...because white teachers are members of the dominant racial group, most of them have never been victims of racism. Nor have they experienced racial minority communities in the same way Americans of colour have.

cultural chega a sua sala de aula como um sujeito altamente preconceituoso, pronto a demonstrar seu poder sobre o mais fraco – no caso – o seu próprio aluno. Tais professores, por não conhecerem (ou por não reconhecerem) seus próprios preconceitos, privilegiam os alunos mais favorecidos socialmente, que dispõem de maiores recursos para o sucesso, que são, ao mesmo tempo, também privilegiados por um conjunto de mecanismos sutis, próprio do funcionamento da escola, que beneficia os mais beneficiados. Esses professores, armados do preconceito (negado por eles próprios), somados a essas estratégias escolares que beneficiam os beneficiados, aprofundam as desigualdades e acentuam a exclusão, fazendo da almejada inclusão, uma árdua tarefa.

### **3 O professor e sua prática na Amazônia brasileira**

O professor na Amazônia brasileira, assim como as instituições, contribui, também, para perpetuar o mecanismo da reprodução das desigualdades sociais e perpetua a pior de todas as discriminações, a silenciosa, que só as estatísticas conseguem enxergar e, por muitas vezes, jogam a responsabilidade à família, numa tentativa de justificar o grande número da evasão escolar.

Ao analisar a relação professor / aluno, verifiquei que os alunos que passam por experiências marcantes (ou traumatizantes) em situações de conflitos com professores na infância, quando não se evadem da escola, mudam sua visão de mundo.

Entre os meus entrevistados, coloquei um grupo seletivo de colegas professores universitários. Um desses colegas, um mestre, meu

amigo, quando entrevistado, reportou-se a sua própria experiência no ensino básico e relatou:

Minha mãe é professora e escritora. Uma grande poetisa. Desde meus primeiros anos, escrevia e lia para mim seus poemas. Lia, também, poemas de outros escritores. Assim, peguei gosto pela poesia. Fiquei muito feliz, quando minha escola ofereceu aos alunos um concurso de poesias. Iria mostrar meus poemas pela primeira vez em público. Inscrevi-me, chegou o dia. Apesar de sempre ter sido muito tímido, estava eufórico. Declamei minha própria poesia. Aplaudiram-me e para minha surpresa ganhei o concurso. O júri me escolheu e eu, por alguns minutos senti-me orgulhoso e vitorioso. Mas, a alegria passou em instantes. Minha professora pediu a palavra, e disse, quase aos berros, que a poesia não era minha. Que a minha mãe escrevia, então, eu havia copiado dela. Um trágico engano de minha professora. Não me foi dado o prêmio. Minha timidez não me permitiu nem a defesa. Foi o fim da minha carreira artística, nunca mais escrevi. Estudei, fiz mestrado, sou um dos melhores na minha área. No entanto, nunca mais quis saber de textos e poesias. (em 12/10/2006).

Esse é um exemplo de que o professor tem o poder de decidir a vida do seu aluno, fazendo-o trilhar caminhos, ou, destruindo sonhos e obstruindo o caminhar da criança e que, indiferente da classe social ou cor do aluno, o processo de inclusão e exclusão passará sempre pelo olhar preconceituoso ou não do professor.

Um dos caminhos para evitar que o preconceito do professor (seja ele qual for) se sobreponha à razão, destruindo caminhos e vidas, é fazer com que ele reconheça seus

próprios preconceitos e os combata. Para isso é necessário pensar na formação desse profissional, discutir o assunto e colocar no currículo de formação do professor temas e abordagens que o cercam na prática docente do dia a dia. Só assim o professor deixará de ser o principal ator da exclusão social e cultural e, também, principal responsável pela evasão escolar.

Ao comparar anotações e narrativas de professores sobre os conflitos que mais os incomodavam e sentimentos gerados em relação a esses fatos com a lista de presença do professor, observei que os alunos mais faltosos são, exatamente, aqueles mais citados em suas descrições de conflitos. São crianças que se distanciam e não mostram evolução no aprendizado, não mudam de grupo ou de função na equipe e a eles não são propostos novos desafios.

Márcia Ondina Vieira Ferreira (2006, p.104), em seu artigo *“Mas afinal, para que interessam a um cigano as Equações?”* levanta algumas idéias sobre o processo de formação de docente que, por estarem em sintonia com meu estudo, penso ser pertinente citá-la aqui. Segundo Ferreira, a preocupação com a formação do professor para a diversidade cultural deve incluir questionamentos como:

1. Quem deve ser formado: todos os docentes, não só os mais motivados.
2. Para que: para o interculturalismo, isto é, para aprender a educar todos valorizando a diversidade cultural, não para educar as “minorias”.
3. Quando: a formação deve ser cotidiana, não eventual, não alicerçada em so-

mente mais uma disciplina no currículo acadêmico.

Retornando ao estudo de Tara Goldstein, observamos que essa educadora recorre novamente a Sleeter (1999, p. 36) quando cita o sociólogo norte-americano David Wellman:

Dada à organização social e racial da sociedade americana há somente algumas pessoas que ‘vêem’. A posição que eles ocupam nesta estrutura limita o alcance dos seus pensamentos. As margens dos lugares e situações nos quais as imaginações deles os colocam os privam da visão (In: Goldstein, p. 05)<sup>8</sup>. [Minha Tradução]

No processo inclusão/exclusão na sala de aula da Amazônia brasileira, assiste-se a essa verdade descrita por Sleeter. Graças à organização social e racial da sociedade brasileira, também, e infelizmente, há poucas pessoas que vêem. Essa cegueira da sociedade amazônica é um reflexo da sua colonização. Uma colonização feita, em sua grande maioria, por pessoas oriundas de outras regiões brasileiras, que, por serem, também, um povo colonizado, trazem em si resquícios do pior lado da colonização: o explorar, o subjugar. O “ver” somente o que lhe propicia poder.

#### **4 Caminhos à educação inclusiva na Amazônia brasileira**

Neste estudo, observei que na educação da Amazônia brasileira, há, também, a falsa su-

<sup>8</sup> *Given the racial and class organization of American society there is only so much people can ‘see’. The positions they occupy in these structures limit the range of their thinking. The situation places borders on their imaginations and restricts the possibilities of their vision. (p. 36)*

premacia do colonizador sobre o colonizado. Uma realidade que precisa ser modificada com constante discussão e treinamento que visem à formação de professores para a educação inclusiva.

Preparar professores para combater seus próprios preconceitos em sala de aula, requer uma investigação permanente e um querer de cada um desses profissionais do reconhecimento dos seus próprios preconceitos e na busca persistente da empatia para com seu aluno.

Essa necessária busca da empatia professor / aluno é essencial em todo processo educacional brasileiro, no entanto, na Amazônia, região que tem uma composição cultural caracterizada por tão rica sociodiversidade, essa é uma questão que exige debate e atitudes imediatas.

Com cerca de 200 mil índios, constituindo 81 etnias diferentes (em pleno domínio e uso de suas línguas e culturas específicas), culturas caboclas (vividas por grupos ribeirinhos que habitam o interior, às margens de rios, lagos e igarapés) e várias culturas urbanas que constituem também modos de vida amazônicos representando experiências e conhecimentos sobre formas de coexistência e utilização do meio local, a educação à formação do professor deve conter, necessariamente, o conhecimento sobre raça, sobre privilégios e por que não incluir o conhecimento sobre antropologia, ou seja, formar o professor amazônico com estudos sobre as relações entre as pessoas nas escolas, ou mais especificamente, no interior da sala de aula.

Ao estudar e discutir a inclusão, não se pode deixar de lembrar o saudoso educador brasileiro Paulo Freire e sua luta ao defender o papel da conscientização, da necessá-

ria decifração do mundo através da educação em sala de aula. Uma educação que cada profissional deveria professar “ir além das aparências”, pagando o preço da crítica, da busca, da transgressão, da desobediência, enfim, como Freire se referia: a educação em busca da libertação. Esse retorno a Paulo Freire leva-me a seguinte interrogação: Seria a *libertação* procurada por Freire o total desaparecimento dos preconceitos em nossas salas de aula?

No texto de Goldstein, pude observar que um dos caminhos mais seguros à educação inclusiva é a discussão, com a troca de informações, experiências e situações sobre a vivência de cada um. Discutir situações, segundo a professora Tara, pode ajudar professores a tomarem consciência de diferentes modos e experiências individuais e institucionais de preconceitos que diferem e ao mesmo tempo são similares. A discussão das diferentes formas de discriminação (o racismo, o anti-semitismo, o sexismo etc.) provê professores com um modelo diferente de pensar sobre os preconceitos institucionais.

Segundo McIntosh (1999) e Oslon (1999) são várias as vantagens e privilégios que são ignorados pelo professor e que precisam ser conhecidos, discutidos e eliminados. Privilégios imerecidos que são garantidos por causa da identidade racial branca. Tara cita em seu artigo o pedagogo anti-racista Peggy McIntosh (1999) que lista 26 dos privilégios que são atados a sua identidade racial branca em seu “clássico” artigo sobre os privilégios da cor. Eles incluem:

1. Poder alugar ou comprar uma moradia em área que se dispõe dos recursos para tal e na qual gostaria de viver;

2. Poder ligar a televisão ou ir à primeira página do jornal e ver pessoas de sua cor extensamente representadas;
3. Poder calçar ou vestir artefatos de segunda mão, ou não responder cartas, por exemplo, sem ter pessoas atribuindo essas escolhas à má moralidade ou a pobreza;
4. Poder solicitar “uma pessoa para carregar”, sem achar que irá se defrontar com uma pessoa de sua própria raça; e
5. Estar certo que se precisar de ajuda legal ou médica, sua raça não trabalhará contra ela<sup>9</sup>. (In: Goldstein, p. 09) [Minha tradução]

Uma das mais importantes implicações dessa numeração, de acordo com Tara, é que leva professores brancos a reconhecerem que racismo não é só algo que põe outras pessoas em desvantagem. É algo que põe nossos alunos brancos e nós mesmos em vantagem. McIntosh (1999) descreve privilégio branco como:

[...] o pacote invisível de vantagens imerecidas com o qual eu posso contar para retiradas imediatas todos os dias, mas com o qual eu fui ‘premiado’ para manter-me inconsciente. O privilégio branco é como uma

<sup>9</sup> (1) being able to rent or purchase housing in an area which she can afford and in which she would want to live; (2) being able to turn on the television or go to the front page of the newspaper and see people of her race widely represented; (3) being able to swear, or dress in second hand clothes, or not answer letters, without having people attribute these choices to the bad morals, the poverty or the illiteracy of her race; (4) being able to ask for ‘the person in charge’ and find herself facing a person of her own race; and (5) being sure that if she needs legal or medical help, her race will not work against her.

invisível maletinha de acessórios especiais, mapas, passaportes, decodificadores de códigos, vistos, roupas, ferramentas e cheques em branco<sup>10</sup>. (p. 79) (In: Goldstein, p. 09) [Minha tradução]

Para Tara, ao aprender sobre o privilégio branco, os professores tornam-se, imediatamente, mais responsáveis. E, afirma: “*mais poderosa que a leitura sobre o privilégio branco é a descrição desses privilégios por nós mesmos.*” Lee et Al (1999) sugere que, durante uma semana, os professores mantenham um diário de privilégios brancos, descrevendo os modos que esses privilégios ocorrem em sua própria escola e comunidade e, então, os compartilhem com seus colegas. Rita Tenório, em seu ensaio, escreve uma pequena lista das várias maneiras que crianças brancas podem ser privilegiadas no dia a dia em escolas infantis:

a) as crianças brancas não são informadas por seus colegas: “Você não pode ser a rainha; não existe nenhuma rainha preta”.

b) as crianças brancas não são informadas que eles não existem porque todos os índios foram mortos por vaqueiros.

c) as crianças brancas, que falam inglês como uma primeira língua, não têm que se preocupar com aqueles seus colegas que não querem se sentar próximo a eles porque eles “falam engraçado”.

d) as crianças brancas não são informadas que elas são “muito brancas” e que seus colegas estão felizes por serem mais escuros que

<sup>10</sup> *invisible package of unearned assets which I can count on cashing in each day, but about which I was ‘meant’ to remain oblivious. White privilege is like an invisible weightless knapsack of special provisions, maps, passports, codebooks, visas, clothes, tools and blank checks.* (p. 79)

eles porque ser mais escuro é melhor<sup>11</sup>. (In: Goldstein, p. 09) [Minha tradução]

Após a leitura e reflexão das experiências citadas por Goldstein, acredito que a formação de professores na Amazônia brasileira demanda não só a discussão de experiências diversas de educação e instrução, mas também, de vários treinamentos, ensinando professores a ver a si mesmo como realmente são, conscientizando-se de suas injustas vantagens.

Como exemplo de conscientização através da discussão, recorro ao texto de Goldstein, quando a autora relata sobre os momentos mais marcantes do seu curso de educação para a equidade e apresenta o seguinte relato de um de seus alunos:

Nosso trabalho em torno do privilégio branco e do racismo institucional foi a parte mais importante do curso para mim porque ele me fez questionar sobre minha vida de novas maneiras ... Existem várias frases e idéias no artigo (McIntosh) que ressoaram em mim. Primeiro, a parte onde o McIntosh diz que “a brancura me protege” de muitas das angústias que as pessoas de cor enfrentam todo dia. Para mim, isso significa que as coisas que eu tenho conseguido estão todas estigmatizadas porque elas não foram ganhas graças aos meus méritos ou minhas habilidades, mas, em grande parte, por causa da cor de minha pele. Isso foi de difícil compreen-

<sup>11</sup> ??White children are not told by their classmates, ‘You can’t be the queen; there are no black queens’. ??White children are not told that they do not exist because cowboys killed all the Indians. ??White children who speak English as a first language do not have to worry that one of their classmates will not want to sit next to them because they ‘talk funny’. ??White children are not told that they are ‘too white’ and that their classmates are glad they are darker than them because being darker is better.

são para mim porque eu sempre me orgulhei das coisas que eu alcancei e sempre me considerei uma pessoa de muita sorte por ter podido alcançá-los. Agora eu sei que esta é a essência do privilégio branco. Ser branco é ser um dos sortudos<sup>12</sup>.(In: Goldstein, p.09 ) [Minha tradução]

Embora reconhecendo que conscientizar sobre o privilégio, qualquer que seja ele, possa ser doloroso, porque isso significa desistir do mito da meritocracia, acredito que essa compreensão seja um componente chave da educação empática. Uma educação que leve a libertação e a verdadeira inclusão social e cultural.

## **5 A necessária inclusão de conhecimentos sobre estratificação racial e social na formação do professor amazônico**

Segundo Tara Goldstein, os professores brancos normalmente acreditam que pessoas sobem ou descem na escala social por seus próprios méritos ou esforços. Para compro-

<sup>12</sup> *Our work around white privilege and institutional racism was the hardest part of the course for me because it made me question my life in new ways ... There were several phrases and ideas in [McIntosh’s] article that resonated with me. First, the part where McIntosh says that ‘whiteness protected me’ from many of the distresses that people of colour face every day. For me, this meant that the things I had achieved were all scarred because they were not wholly earned on merit or ability, but rather in part because of the colour of my skin. This was a difficult realisation for me because I have always been proud of the things I have achieved and consider myself lucky for having been able to achieve them. I now know that this is the essence of white privilege. To be white was to be one of the lucky ones.*

var essa sua afirmativa, Goldstein recorre a Sleeter (1999) que afirma “Eles acreditam que a estrutura de oportunidades de trabalho seja a mesma para todos os americanos”<sup>13</sup> (In: Goldstein, p. 05) [Minha tradução].

Para dar suporte ao seu argumento, Sleeter se refere a um conjunto de entrevistas que ela conduziu com 23 professores sobre as ocupações dos seus pais. Quatro dos pais desses professores atuaram em trabalhos que normalmente exigiam educação universitária, dois possuíam pequenos negócios e, os pais dos outros 17 professores entrevistados trabalharam como operários. Enquanto alguns dos professores experimentavam o estigma de ser pobre, eles faziam sua própria ascensão social, estudando, cursando uma faculdade e tornando-se professores. Em suas próprias vidas, a educação serviu-lhes como um veículo efetivo de mobilidade social. De maneira interessante, vários professores, nos estudos relatados por Sleeter, falaram sobre sua etnia européia (ou sobre a etnia européia de seus cônjuges).

No artigo de Goldstein, observamos que, o que chama a atenção nos estudos de Sleeter é o fato de que vários dos professores entrevistados não terem passado por problemas de exclusão social e descreverem um histórico muito parecido: seus pais ou avós vieram às Américas muito pobres, trabalharam duro e, gradualmente, obtiveram ascensão social e que tais experiências de vida ensinaram a esses professores que o sistema social abre as portas àqueles que trabalham duro, não importando a etnia.

Goldstein, apoiando-se em Sleeter, nos mostra que tais professores de origem euro-

<sup>13</sup> They assume the opportunity structure works the same for all Americans (Sleeter, 1999).

péia, ou com a pele branca, permitem-se ignorar a importância da cor da pele na perpetuação da discriminação racial, fenômeno, também, observado na “cegueira” dos professores oriundos de outras regiões quando atuam na Amazônia brasileira.

Ademais, observamos no texto da professora Tara que Sleeter trabalhou a mudança dessa visão de oportunidades iguais ajudando esses professores a entender que a crença de oportunidades iguais, enquanto é frequentemente válida para brancos, não é necessariamente válida para pessoas de cor. Essa discussão permitiu a Sleeter falar sobre o racismo institucional e a importância da visão de diferentes raças entre as pessoas quando se discute o acesso a oportunidades.

Tara cita, também, Enid Lee (1985) ao se referir as instituições. Segundo Lee, as instituições têm grande poder para recompensar e para penalizar. Elas recompensam oferecendo oportunidades de carreira para algumas pessoas e penalizam fechando portas a outras. Lee complementa:

Elas também premiam quando bens com propósitos sociais são distribuídos – decidindo quem recebe treinamentos e habilidades, cuidados médicos, educação formal, influência política, apoio moral e respeito próprio, emprego produtivo, tratamento legal justo, moradia decente, confiança própria, e a promessa de uma segurança futura à pessoa e a seus filhos<sup>14</sup>. (pág. 12). [Minha tradução]

Pensar e comentar sobre a distribuição de-

<sup>14</sup> They also reward by the way social goods are distributed – by deciding who receives training and skills, medical care, formal education, political influence, moral support and self-respect, productive employment, fair treatment by the law, decent housing, self-confidence, and the promise of a secure future for self and children.

sigual dos bens sociais em sala de educação infantil (ou em outra qualquer) é uma tarefa muito complexa. Autobiografias, memórias e reflexões sobre ensino e saber de professores brancos, segundo Tara Golstein, são bons recursos para esse trabalho. Tara exemplifica a autobiografia de um americano com o título *The Education of a WASP* (Stalvey, 1988) que podemos encontrar no centro do trabalho de Sleeter (1999).

O livro enfoca o racismo institucional e fala de como uma mulher branca, classe média, reaprende a lidar com afro-americanos. Sleeter, ao trabalhar com esse livro, notou que o mesmo provocou forte reação emocional em seus alunos brancos e lhes forneceu maneiras diversas de pensar sobre raça, diferentemente das suas experiências étnicas europeias e mostra que o problema da inclusão e exclusão social, dos privilégios da branquidão da pele e das diversidades culturais podem e devem ser discutidos e que ao discutir com professores seus próprios preconceitos, estamos abrindo caminho para a educação inclusiva e anti-racista.

A discussão sobre educação racial inclui pensar em outros tipos de discriminações que envolvem a etnia, cultura ou religião. O problema pode ser remetido à salas de aula onde encontramos a discriminação que envolve regionalismos, em que a mistura de etnias faz supor que não há racismo, mas ele se encontra culturalmente impregnado. Salas nas quais encontramos crianças sem saber dizer a sua própria cor da pele, envergonham-se ao se assumirem brancas ou negras numa sociedade que ainda privilegia a branquidão da pele.

Antes de se pensar em levar a pedagogia inclusiva para a educação em sala de aula é necessário que o professor na sua forma-

ção, discuta e assuma seus próprios preconceitos, sua própria cor, conheça os privilégios que o cercam (branquidão da pele, família, religião etc.) e as barreiras que as pessoas não-brancas, não ricas, ou não favorecidas encontram. Só assim, assumindo que há privilégios de acordo com a cor da pele, com a condição social e outros, esse educador poderá encontrar caminhos para criar identidades positivas.

## 6 Considerações finais

Ao analisar o mundo das relações entre alunos e professores na Amazônia brasileira e observar as sugestões de Tara Goldstein como caminhos a trilhar em busca de uma pedagogia inclusiva, percebo que muitos conflitos que prejudicam a aprendizagem podem ser solucionados se o professor tiver conhecimentos de seus próprios preconceitos e procurar combatê-los. Para isso, ele deve receber, em sua formação, conhecimentos sobre a organização da sociedade e sobre o relacionamento do ser humano com as várias comunidades das quais faz parte. Então, a partir desses conhecimentos procurar ter responsabilidade social, com postura e tomada de posição que reconheça e valorize tanto as semelhanças quanto as diferenças como fatores imprescindíveis à educação inclusiva.

A Pedagogia Inclusiva não é só uma questão de modernidade, de panfletos ou propagandas televisivas. A Inclusão através da Educação deve ser uma competência político-pedagógica a ser adquirida pelos professores desde a sua formação. É uma questão de ensinar crianças a desfazer-se de seus preconceitos, demonstrar à criança que cada indivíduo tem sua cultura, suas histórias e seu valor. Cabe ao professor aprender

a valorizar para ensinar a valorizar, influenciando de maneira positiva a relação deles próprios e de seus alunos com os outros na escola e na vida cotidiana.

O reconhecimento dos seus próprios preconceitos e o reconhecimento dos preconceitos que o professor tem com seus alunos e com as famílias dos mesmos farão com que o professor mude sua prática, reflita sobre o seu lugar no mundo e critique sua própria atuação, fazendo da educação um caminho seguro a uma sociedade inclusiva.

## 7 Referências

- GOLDSTEIN, Tara.(2001) 'I'm Not White': anti-racist teacher education for white early childhood educators. *Contemporary Issues in Early Childhood*, Volume 2, Number 1, 2001. [www.worldwords.co.uk/pdf/validate.asp?j=ciec&vol=2&issue=1&year=2001&article=GoldsteinCIEC2\\_1](http://www.worldwords.co.uk/pdf/validate.asp?j=ciec&vol=2&issue=1&year=2001&article=GoldsteinCIEC2_1)
- FERREIRA, Márcia Ondina Vieira Ferreira. (2006) "Mas, afinal, para que interessam a um cigano as equações? Em GOMES e GOÇALVES E SILVA (Org.) *Experiência étnico-culturais para a formação de professores*. 2ª ed. – Belo Horizonte:Autêntica.
- LEE, E., Menkart, D. & OKAZAWA-REY, M. (Eds) (1999) *Beyond Heroes and Holidays: a practical guide to K-12 anti-racist, multicultural education and staff development*. Washington, DC: Network of Educators on the Americas. Available from NECA, PO Box 73038, Washington DC, USA 20056-3038; email: necadc@aol.com
- MCLAREN, P. & GIROUX, H. (1997) Writing from the Margins: geographies of identity, pedagogy and power, in P. McLaren (Ed.) *Revolutionary Multiculturalism*, pp. 16-41. Boulder: Westview Press.
- SLEETER, C. (1999 [1996]) *Teaching Whites about Racism*, in E. Lee, D. Menkart & M. Okazawa-Rey (Eds) *Beyond Heroes and Holidays: a practical guide to K-12 antiracist, multicultural education and staff development*, pp. 36-44. Washington, DC: Network of Educators on the Americas. Reprinted with permission from R.J. Martin (Ed.) (1996) *Practicing What We Teach: confronting diversity in teacher education*. Albany, NY: SUNY Press.