



Acta Scientiarum. Human and Social Sciences
ISSN: 1679-7361
eduem@uem.br
Universidade Estadual de Maringá
Brasil

de Oliveira Agra, Klondy Lúcia
A educação inclusiva na Amazônia brasileira: um caminho a ser percorrido
Acta Scientiarum. Human and Social Sciences, vol. 32, núm. 1, 2010, pp. 31-38
Universidade Estadual de Maringá
Maringá, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=307325337004>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

A educação inclusiva na Amazônia brasileira: um caminho a ser percorrido

Klondy Lúcia de Oliveira Agra

*União das Escolas Superiores de Rondônia, Av. Mamoré, 1520, 78919-541, Cascalheira, Porto Velho, Rondônia, Brasil.
E-mail: klondy2@gmail.com*

RESUMO. Este artigo tem como base a análise e tradução do artigo da Tara Goldstein¹: ‘Eu não sou branco’: prática de ensino anti-racista a professores brancos que atuam na educação infantil, trabalho que discute e propõe métodos à educação para a inclusão social a partir de aulas na primeira infância. A partir das reflexões de Goldstein, fez-se um estudo sobre os problemas da inclusão social e cultural na Amazônia brasileira e dos principais atores envolvidos nesse processo: o educador e a criança. Neste trabalho, a partir das metodologias indicadas por Tara Goldstein, 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, aulas para crianças.

Palavras chave: inclusão, educação, formação do professor.

ABSTRACT. Inclusive education in the brazilian Amazon: a way to go. This article is based on the analysis and translation of the article by Tara Goldstein, ‘I’m not white’: anti-racist teacher education for white early childhood educators’, a study that argues and proposes methods for education aimed at social inclusion starting from classes in early childhood. From Goldstein’s reflections, a study was done on the problems of social and cultural inclusion in the Brazilian Amazon and of the main actors involved in this process: educators and children. In this article, I point out the real necessity of an education for teachers who work with child or basic education in the Brazilian Amazon in search of knowledge about themselves and their own prejudices so that, in their own pedagogical practices, they can act with empathy and seek for inclusive pedagogy starting from classes in childhood.

Key words: inclusion, education, teacher formation.

São os silêncios e as negações que cercam o privilégio que mantém o pensamento sobre igualdade ou equidade incompleto. Imerecidas vantagens e domínios afiançados serão protegidos enquanto esses privilégios forem assuntos tabus.

McIntoch

Introdução

O¹ 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, a conceituar e a implementar a 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 amplo conhecimento dessas raças e culturas por meio de tarefas que envolvem a educação à criança desde sua primeira infância. Uma educação infantil que se volte a objetivos específicos, tais como:²

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;

¹ Tara Goldstein é professora, autora e pesquisadora canadense. Em seus trabalhos, Goldstein promove estudos e pesquisas que incluem o esforço à equidade em educação e instrução (Instituto Ontário para Estudos em Educação, Toronto, Canadá).

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

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 infantil², origem deste artigo, a autora relata sua experiência na sala de prática de ensino com 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 ignoraram a cor dos alunos que compõem suas salas de aula, eles não estão participando de nenhuma espécie de racismo³ (GOLDSTEIN, 2001, p. 3, tradução nossa).

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 a prática de racismo em suas comunidades (MCINTOSH, 1999; OLSON, 1999); e

ajudá-los a encontrar caminhos para criar identidades raciais positivas como professores

³ 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 believe that they are not participating in racism if they ignore colour.

brancos que atuam na educação infantil (LAWRENCE; TATUM, 1999⁴ apud GOLDSTEIN, 2001, p. 5, tradução nossa).

Antes de partir para uma discussão de como os professores poderiam preparar crianças brancas na educação infantil para um trabalho antirracista, Tara Goldstein discute, brevemente, como ela entende os conceitos de racismo, raça e brancura. De acordo com o educador antirracista, 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”⁵ (GOLDSTEIN, 2001, p. 5, tradução nossa). Ainda, segundo Tara, esta definição é particularmente útil para discussão de racismo e antirracismo na educação infantil, pois, segundo a autora, é, no dia a dia, em escolas infantis, creches e berçários, que assistimos a muito sobre serviços, recursos, direitos e respeito.

Quanto à raça, Goldstein recorre a escritores e teoristas 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”⁶ (LEE, 1985 apud GOLDSTEIN, 2001, p. 5, tradução nossa).

Em seu texto, Tara observa as várias definições de raça, em teorias diversas, (SLEETER, 1999; MCINTOSH, 1999; DELGADO; STEFANCIC, 1997) e nos comprova que a brancura da pele, reconhecida ou não, tem sido uma medida nessa definição. E que, por ter sido regra para o reconhecimento de outras raças, tal brancura 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 de o racismo dar a ideia de concessão de oportunidades e recursos para alguns e a negação destes para outros.

⁴ 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 find ways to create positive racial identities as white early childhood educators (LAWRENCE; TATUM, 1999 apud GOLDSTEIN, 2001).

⁵ ‘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, 1999, p. 103 apud GOLDSTEIN, 2001).

⁶ 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.

Ao traduzir e analisar o texto de Tara Goldstein e suas compreensões de racismo, raça e branquismo, eu procuro, por meio 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.

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 relata Sleeter (1999), em seu artigo, sobre suas próprias experiências como professor branco antirracista nos EUA e constato realidades opostas.

Segundo o texto *Eu não sou branco*, de Tara Goldstein, Sleeter (1999, p. 36) afirma que “pelo fato de o 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”⁷ (SLEETER 1999 apud GOLDSTEIN, 2001, p. 6, tradução nossa).

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. Ademais, 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 cultural chega à sua sala de aula como um sujeito altamente preconceituoso, pronto a demonstrar seu poder sobre o mais fraco – no caso – o seu próprio aluno. Tal professor, por não conhecer (ou por não reconhecer) seus próprios preconceitos, privilegia 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. Esse professor, armado do preconceito (negado por ele próprio), somado a essas estratégias escolares que beneficiam os beneficiados, aprofunda as desigualdades e acentua a exclusão, fazendo da almejada inclusão uma árdua tarefa.

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 perpetuam 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, mestre, quando entrevistado, reportou-se à 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 em minha área. No entanto, nunca mais quis saber de textos e poesias (em 12 out. 2006).

⁷ [...] 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.

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 dessa criança e que, indiferente da classe social ou cor do aluno, o processo de inclusão e de exclusão passarão sempre pelo olhar preconceituoso ou não do professor.

Um dos caminhos para se 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 combatá. 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 pesquisados que atuam no ensino infantil e básico sobre os conflitos que mais os incomodavam e sentimentos gerados em relação a esses fatos com a lista de presença desses mesmos professores, 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 (FERREIRA, 2006, p. 104), em seu artigo *Mas afinal, para que interessam a um cígano as equações?*, levanta algumas ideias sobre o processo de formação de docente que, por estarem em sintonia com meu estudo, penso ser pertinente citá-las 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 quê: 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 somente mais uma disciplina no currículo acadêmico.

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

Dada a organização social e racial da sociedade americana há somente algumas pessoas que ‘veem’. A posição que elas ocupam nesta estrutura limita o alcance dos seus pensamentos. As margens dos

lugares e situações nas quais as imaginações delas as colocam as privam da visão⁸ (SLEETER, 1999 apud GOLDSTEIN, 2001, p. 5, tradução nossa).

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 veem. Essa cegueira da sociedade amazônica é reflexo da sua colonização. Uma colonização feita, em sua grande maioria, por pessoas oriundas de outras regiões brasileiras, que, por serem, também, povo colonizado, trazem em si resquícios do pior lado da colonização: o explorar, o subjugar. ‘Ver’ somente o que lhes propicia poder.

Caminhos à educação inclusiva na Amazônia brasileira

Neste estudo, observei que na educação da Amazônia brasileira há, também, a falsa supremacia 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 a 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 biodiversidade, 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 posso deixar de lembrar o saudoso educador brasileiro, Paulo

⁸ 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.

Freire, e sua luta ao defender o papel da conscientização, da necessária decifração do mundo por meio 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 expressava: a educação em busca da libertação. Esse retorno a Paulo Freire leva-me à 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 se diferem e, ao mesmo tempo, são similares. A discussão das diferentes formas de discriminação (o racismo, o antisemitismo, o sexism etc.) provê professores com um modelo diferente de pensar sobre os preconceitos institucionais.

Segundo McIntosh (1999) e Olson (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 nesse artigo, aqui investigado, a pedagoga antirracista, Peggy McIntosh (1999), que lista 26 dos privilégios que são atados à identidade racial branca, em seu ‘clássico’ artigo sobre os privilégios da cor. De acordo com Peggy, esses privilégios incluem:

1 - poder alugar ou comprar uma moradia em área que 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 de que, se precisar de ajuda legal ou médica, sua raça não trabalhará contra ela⁹ (apud McINTOSH, 1999 apud GOLDSTEIN, 2001, p. 9, tradução nossa).

⁹ (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.

Uma das mais importantes implicações dessa numeração, de acordo com Tara, é que ela 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 a nós mesmos em vantagem. McIntosh (1999, p. 79) 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 invisível maletinha de acessórios especiais, mapas, passaportes, decodificadores de códigos, vistos, roupas, ferramentas e cheques em branco¹⁰ (apud GOLDSTEIN, 2001, p. 9, tradução nossa).

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) sugerem que, durante uma semana, os professores mantenham um diário de privilégios brancos, descrevendo os modos como esses privilégios ocorrem em sua própria escola e comunidade e, então, compartilhem-nos 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:

1 - as crianças brancas não são informadas por seus colegas: ‘Você não pode ser a rainha; não existe nenhuma rainha preta’;

2 - as crianças brancas não são informadas de que eles não existem porque todos os índios foram mortos por vaqueiros;

3 - as crianças brancas, que falam inglês como primeira língua, não têm que se preocupar com aqueles seus colegas que não querem se sentar próximos a elas porque elas ‘falam engraçado’;

4 - as crianças brancas não são informadas de que elas são ‘muito brancas’ e que seus colegas estão felizes por serem mais escuros que elas porque ser mais escuro é melhor¹¹ (TENÓRIO, 1994 apud GOLDSTEIN, 2001, p. 9, tradução nossa).

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

¹⁰ 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.

¹¹ a) White children are not told by their classmates, ‘You can’t be the queen; there are no black queens’. b) White children are not told that they do not exist because cowboys killed all the Indians. c) 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’. d) 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.

instrução, mas também, de vários treinamentos, ensinando professores a ver a si mesmos como realmente são, conscientizando-os, desse modo, de suas injustas vantagens.

Como exemplo de conscientização por meio 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 branura 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 compreensão 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-las. Agora eu sei que essa é a essência do privilégio branco. Ser branco é ser um dos sortudos¹² (GOLDSTEIN, 2001, p. 9, tradução nossa).

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 à libertação e à verdadeira inclusão social e cultural.

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 comprovar 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”¹³ (SLEETER, 1999 apud GOLDSTEIN, 2001, p. 5, tradução nossa).

¹² 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.

¹³ They assume the opportunity structure works the same for all Americans.

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 veículo efetivo de mobilidade social. De maneira interessante, vários professores, nos estudos relatados por Sleeter, falaram sobre sua etnia europeia (ou sobre a etnia europeia de seus cônjuges).

No artigo de Goldstein, observamos que o que chama a atenção nos estudos de Sleeter é o fato de 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, mostra-nos que tais professores de origem europeia, 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, observei 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 frequentemente válida para brancos, não é necessariamente válida para pessoas de cor. Essa discussão permitiu a Sleeter tratar 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 (LEE, 1985 apud GOLDSTEIN, 2001), ao se referir às 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 filhos¹⁴ (LEE, 1985 apud GOLDSTEIN, 2001, p. 12, tradução nossa).

Pensar e comentar sobre a distribuição desigual dos bens sociais em sala de educação infantil (ou em outra qualquer) é 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 apud SLEETER, 1999) que podemos encontrar no centro do trabalho de Sleeter (1999).

Esse 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 mostrou que o problema da inclusão e exclusão social, dos privilégios da brancura da pele e das diversidades culturais pode e deve ser discutido e que, ao discutir com professores seus próprios preconceitos, estaremos abrindo caminho para a educação inclusiva e antirracista.

A discussão sobre educação racial inclui pensar em outros tipos de discriminações que envolvem a etnia, cultura ou religião. O problema pode ser remetido a 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 brancura da pele.

Antes de pensar em levar a pedagogia inclusiva para a educação em sala de aula, é necessário que o professor, na sua formação, discuta e assuma seus próprios preconceitos, sua própria cor, conheça os privilégios que o cercam (brancura 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.

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 reconheçam e valorizem 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 por meio da Educação deve ser competência político-pedagógica a ser adquirida pelos professores desde a sua formação até atuar nas aulas para criança. Ensinar crianças a desfazer-se de seus preconceitos, mostrar 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.

Quando o professor receber formação adequada, ele próprio mudará sua prática, pois passará a compreender e praticar as relações pessoais e sociais e começará a dizer ‘eu não ensinei’, em vez de ‘ele não aprendeu’. A diferença é enorme entre as duas sentenças: uma envolve culpa; outra, responsabilidade. A responsabilidade é o resultado do enfrentamento de desafios, de saídas da zona de conforto, da superação em busca de maior nível de conscientização. Professores têm dificuldade em perceber essa diferença. Culpa é um problema moral e religioso. Ética e responsabilidade são questões profissionais. Na busca dessa percepção, devemos atuar na formação de nossos professores.

¹⁴ 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.

Referências

- DELGADO, R.; STEFANCIC, J. **Critical white studies: looking behind the mirror.** Philadelphia: Temple University Press, 1997.
- FERREIRA, M. O. V. F. Mas, afinal, para que interessam a um cigano as equações? In: GOMES, N. L.; GONÇALVES E SILVA, P. B. (Org.). **Experiência étnico-culturais para a formação de professores.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 95-106.
- GOLDSTEIN, T. 'I'm not white': anti-racist teacher education for white early childhood educators. **Contemporary Issues in Early Childhood**, v. 2, n. 1, p. 3-13, 2001. Disponível em: <www.wwwords.co.uk/pdf/validate.asp?j=ciec&vol=2&issue=1&year=2001&article=GoldsteinCIEC2_1>. Acesso em: 12 out. 2002.
- LEE, E.; MENKART, D.; OKAZAWA-REY, M. **Beyond heroes and holidays:** a practical guide to K-12 anti-racist, multicultural education and staff development. Washington, D.C.: Network of Educators on the Americas, 1999.
- McINTOSH, P. White privilege: unpacking the invisible knapsack. In: LEE, E.; MENKART, D.; OKAZAWA-REY, M. (Ed.). **Beyond heroes and holidays:** a practical guide to K-12 anti-racist, multicultural education and staff development. Washington, D.C.: Network of Educators on the Americas, 1999.
- guide to K-12 anti-racist, multicultural education and staff development. Washington, D.C.: Network of Educators on the Americas, 1999. p. 79-82.
- OLSON, R. A. White privilege in schools. In: LEE, E.; MENKART, D.; OKAZAWA-REY, M. (Ed.). **Beyond heroes and holidays:** a practical guide to K-12 anti-racist, multicultural education and staff development. Washington, D.C.: Network of Educators on the Americas, 1999. p. 83-84.
- SLEETER, C. Teaching whites about racism. In: LEE, E.; MENKART, D.; OKAZAWA-REY, M. (Ed.). **Beyond heroes and holidays:** a practical guide to K-12 antiracist, multicultural education and staff development. Washington, D.C.: Network of Educators on the Americas, 1999. p. 36-44.

Received on November 10, 2008.

Accepted on November 26, 2009.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.