

Publicado em: SANTOS, M. P. dos. Inclusão pela educação: gênero, etnia e juventude. In: MELO, Victor e e TAVARES, Carla (orgs). **O Exercício Reflexivo do Movimento: Educação Física. Lazer e Inclusão Social**. Rio de Janeiro: Shape. 2006. ISBN85-85253-88-6, pp.226-240
INCLUSÃO PELA EDUCAÇÃO: GÊNERO, ETNIA E JUVENTUDE.

Profa. Dra. Mônica Pereira dos Santos

SESC – Depto. Nacional – Divisão de Programas Sociais – Gerência de Educação e Ação Social

Universidade Federal do Rio de Janeiro – Programa de Pós-graduação em Educação

Introdução

O presente artigo tem por objetivo provocar algumas reflexões a respeito de processos de exclusão/inclusão de certos grupos no contexto educacional. Dada a amplitude de discussões possíveis relativas a cada um dos grupos-temas deste artigo em particular, optei por concentrar a discussão na compreensão mais ampla dos processos de exclusão/inclusão, e a partir de então exemplificá-los com algumas situações relativas a etnia e juventude, mas com especial atenção à questão do gênero, ainda menos discutido em nossa realidade do que etnia e juventude. Iniciarei apresentando como venho compreendendo, pesquisando e trabalhando o conceito de inclusão de modo geral. Em seguida, procurarei, por meio de exemplos concretos de situações de exclusão, argumentar a favor de posturas que promovam a inclusão, ou a minimização das exclusões. Tentarei, ainda, refletir sobre o papel social que grandes organizações, como por exemplo o SESC, podem ter para contribuir com processos de inclusão.

Compreendendo a Inclusão

Por que falar em inclusão em um mundo em que a democracia parece cada vez mais falada, conhecida e praticada? Ora, se precisamos falar em inclusão, provavelmente é porque existem exclusões. Mas se vivemos em um mundo mais democrático, como pode haver exclusões? Justamente por isso: quanto mais a democracia cresce em valor no mundo contemporâneo, maior vai sendo a necessidade de aguçarmos os olhares às variadas exclusões ou práticas anti-democráticas.

Quanto mais democráticos nos tornamos como humanidade, mais nossos padrões e anseios de participação em nossos grupos e meios sociais crescem. O que significa dizer que mais grupos e movimentos que estiveram até então despercebidos na História – seja porque ainda não se identificavam como grupos, seja porque ainda não eram reconhecidos como tal pela

Publicado em: SANTOS, M. P. dos. Inclusão pela educação: gênero, etnia e juventude. In: MELO, Victor e e TAVARES, Carla (orgs). **O Exercício Reflexivo do Movimento: Educação Física. Lazer e Inclusão Social**. Rio de Janeiro: Shape. 2006. ISBN85-85253-88-6, pp.226-240

sociedade, ou seja porque motivo for – iniciam lutas pela garantia de seus direitos e pelo seu reconhecimento social.

Nas palavras de Furlani (2005):

À medida que grupos subordinados ganham visibilidade na arena social, buscando minimizar as desigualdades e a violência a eles imposta, grupos conservadores se organizam e acirram as disputas por poder representacional em todas as instâncias culturais. (p.219-220)

A conquista desta visibilidade, quando acompanhada de reconhecimento, significa, em última instância, a saída de uma condição de exclusão (causada pela negação do grupo) para uma situação *inicial* de inclusão – o passar a ser reconhecido. Mas, *inicial*, apenas, porque passar a ser reconhecido não significa o término dos processos de exclusão por que passam os grupos. Na verdade, a luta está apenas começando. Uma vez reconhecido, é preciso, ainda e sempre, que se conquiste e garanta crescente visibilidade e espaços de direito nas arenas sociais, que lhes permitam ter uma vida cada vez mais participativa.

Ocorre, entretanto, que nem sempre esta participação é garantida, apesar da conquista de direitos. Mesmo depois de reconhecido um grupo, mesmo depois que mecanismos legais sejam acionados de forma a denunciar o que não é, ou não tem sido, “correto” para com aquele grupo e garantir o que seja direito, ainda assim, grupos podem estar sujeitos, por sutis processos de exclusão, a situações de desvalorização e conseqüente desigualdade e desvantagem social.

Inclusão tem a ver com a identificação destes processos de exclusão – tanto os sutis quanto os declarados – e com a proposição de ações e práticas que os minimizem ou eliminem. Tem a ver, portanto, com a construção do processo de aguçar o olhar que perceberá e denunciará as exclusões presentes no mundo, por mais democrático que seja, ou, como dizia acima, justamente por ser democrático. A democracia que vivemos e defendemos nos dias de hoje permite que as diferenças e o oculto apareçam, ao mesmo tempo em que aparecem também novos conflitos de interesses, lutas por novos e mais amplos espaços e possibilidades de participação social. O que nos permite, por sua vez, avaliar a situação de exclusão em que se encontravam e encontram grupos sociais diferenciados – inicialmente, excluídos por serem negados; posteriormente, excluídos por sofrerem processos de desvalorização por outros grupos, pessoas e/ou sociedades.

A fim de identificarmos quais são os grupos em situação de exclusão e como se verificam estas exclusões, e conseqüentemente, promovermos uma perspectiva pró-inclusão, proponho que pensemos em três dimensões de análise: da *cultura*, das *políticas* e das *práticas* de inclusão.

Por *cultura*, refiro-me a aspectos da ordem dos valores. A dimensão analítica da cultura de inclusão permite que identifiquemos o que está em jogo no plano das sutilezas das relações. A dimensão *cultural* nem sempre é expressamente manifesta, o que a torna mais difícil de identificar, mas nem por isso menos importante. Observamo-la nos olhares trocados, aprovativos ou reprovativos de ações e características pessoais de outrem; observamo-la nas reações inusitadas, fruto de situações inesperadas, ou surpreendentes a certos contextos, ou ainda naqueles casos em que “agimos por impulso”. A dimensão da *cultura* mostra o que não foi, ainda, lapidado socialmente. Por isso, o “politicamente incorreto” corre maior risco de aparecer quando nossa análise centra-se nesta dimensão. É nos padrões de comportamento tacitamente acordados, nem sempre ditos, mas quase sempre cobrados, que melhor podemos refletir sobre a *cultura* inclusiva ou excludente de um lugar, um contexto, uma situação. No contexto educacional, poderíamos considerar o currículo oculto como sendo um exemplo da ordem da *cultura*.

A dimensão *política* reflete-se nas normas explícitas, nas regras e códigos oficiais de conduta e procedimentos de uma instituição, grupo ou contexto. Expressa-se na sua missão ideológica e social, geralmente escritas e tornadas públicas. No contexto escolar, podemos citar como exemplo da dimensão *política* de inclusão ou exclusão o projeto político pedagógico de uma instituição escolar, ou ainda em seu currículo oficial, expresso em sua grade, em suas disciplinas, em suas regras de avaliação, nos programas e ementas disciplinares, nos planos de aula e assim sucessivamente. Em geral, a dimensão *política* reflete aquilo que uma instituição considera ser politicamente correto e de acordo com os valores defendidos nos tempos atuais.

A dimensão das *práticas* corresponderá, por sua vez, ao que é feito no cotidiano. É o que acontece permeado pela política. Assim, se uma escola tem em seu projeto político pedagógico a preocupação em trabalhar, por exemplo, o tema “qualidade de vida”, a organização e planejamento das aulas, dos exercícios, da avaliação, enfim, todas as práticas

Publicado em: SANTOS, M. P. dos. Inclusão pela educação: gênero, etnia e juventude. In: MELO, Victor e e TAVARES, Carla (orgs). **O Exercício Reflexivo do Movimento: Educação Física. Lazer e Inclusão Social**. Rio de Janeiro: Shape. 2006. ISBN85-85253-88-6, pp.226-240

pedagógicas e administrativas deverão refletir o que foi definido no projeto por “qualidade de vida”.

Quando apuramos nossos olhares no sentido de perceber e compreender os processos de exclusão dentro destas dimensões, penso, podemos buscar sua contra-partida: o aprimoramento, ou a promoção, de *culturas, políticas e práticas* inclusivas. Estou afirmando, em última instância, que só tem sentido falarmos e preocuparmo-nos com inclusão porque sua contraposição, a exclusão, existe e está presente, como risco ou como fato, em cada arena social por que passamos e em que vivemos. Por este motivo, este artigo partirá sempre da análise de situações de exclusão, para então analisar a possibilidade de promoção da inclusão.

Centrarei o foco, em particular, no contexto educacional porque creio ser este *um dos* contextos mais ricos em termos de co-existência de diferenças. E aonde há diferenças, a probabilidade de práticas comparativas que terminam por normatizá-las e homogeneizá-las é muito grande. Por sua vez, ao se homogeneizar e normatizar, padroniza-se. E assim sendo, o que fica de fora dos padrões, corre sério risco de exclusão. É certo que todas as instituições sociais encerram possibilidades semelhantes. Mas, as diversidades presentes no dia-a-dia escolar são especialmente dignas de notação. Seja pela sua própria existência, em si mesmas, o que já constitui assunto interessante em essência, seja pela maneira excludente – fruto das padronizações e desvalorizações dos que não se encaixam em tais padrões – ou inclusiva pelas quais tais diversidades podem ser tratadas dentro de uma instituição escolar.

Por isso mesmo, penso ser a escola um palco social notável em termos de possibilidades de busca e criação de *culturas, políticas e práticas* que possam ser menos excludentes. A educação – e, dentro dela, a escola – constitui um dos mais ricos laboratórios sociais: reflete, em seu microcosmo, toda a riqueza e abundância do universo social em seu sentido mais macro, ao mesmo tempo em que constitui um dos mais relevantes cenários em que mudanças e transformações tornam-se possíveis.

Compreendendo a escola como produtora de exclusões

Althusser (1985) já definiu a escola como aparelho ideológico de estado – aquele que tem por função não somente reproduzir as normas do Estado na sociedade, como também produzi-las. Não é de hoje que a instituição escolar vem sendo privilegiada nas áreas de Sociologia, Psicossociologia, e outras, como uma instituição cujas particularidades são tão variadas e tão

Publicado em: SANTOS, M. P. dos. Inclusão pela educação: gênero, etnia e juventude. In: MELO, Victor e e TAVARES, Carla (orgs). **O Exercício Reflexivo do Movimento: Educação Física. Lazer e Inclusão Social**. Rio de Janeiro: Shape. 2006. ISBN85-85253-88-6, pp.226-240
paradoxalmente incluídas na ordem do “bem” quanto do “mal”. Ou mais: como construtoras destas – e outras – ordens.

Neste sentido, autores como Foucault (1998, p.44), dirão que: “Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”. Em outras palavras: ao ensinar o *certo* e o *errado*, o que supostamente *deve* ser aprendido, a escola, legitimada pelo pensamento hegemônico a representá-lo e reproduzi-lo, o mantém, ao mesmo tempo em que o cria, engendra e dissemina. Pelas suas regras disciplinares, pela vigília do corpo alheio, pelas punições a que submetiam (e ainda submetem, mesmo que de modo, aparentemente, mais sutil) os alunos, todo um processo de construção de um *modus vivendi* é gerado pela escola, acompanhado da tessitura de regras comportamentais - *modus operandi* - que prevalecem até os dias de hoje, em menor ou maior escala. Assim, a escola produz as diferenças e as imbui de conotações valorativas que, quando negativas, têm como efeito a exclusão, porque quem das regras se desvie, torna-se diferente-indisciplinado, diferente-não-conforme; um subversor, enfim, passível de exclusão e punição.¹

Mas não somente pela vigilância e pelo controle explícitos a escola gera e mantém o domínio. Tal também se verifica pela própria organização curricular, em que os saberes, “organizados” em disciplinas e devidamente “gradificados”, engradam, igualmente, os sujeitos a ela submetidos. Na escola universalizada, este “sujeito” são, potencialmente, todos nós.

Atualmente, um dos autores que talvez mais criticamente se refira aos riscos da escola como produtora de diferenças cujos efeitos são classificatórios, rotulantes, mantenedores de desigualdades e desvalorizadores de sujeitos seja Silva (2001). Discutindo sobre currículo e multiculturalismo, o autor identifica duas grandes perspectivas teóricas: uma, que ele chama de humanista ou liberal; outra, que ele intitula crítica. As duas perspectivas se encontram na medida em que consideram os currículos escolares como *não* representativos de toda a diversidade presente na escola. A diferença entre ambas está em que para a perspectiva

¹ Não considero a subversão, necessariamente, passível de exclusão ou punição. Entretanto, assim tem o senso comum trabalhado este conceito. O valor “negativo” da subversão, herdado, em particular na História Brasileira, do militarismo e sua percepção sobre o ideário comunista, como sendo “desconstrutor” da ordem, tem sido mais recentemente substituído, em textos acadêmicos, por um outro sentido: o da possibilidade de transformação da ordem, eliminando-se o caráter (construído e convencionado histórica e socialmente, que lembremos disso) puramente negativo do termo.

Publicado em: SANTOS, M. P. dos. Inclusão pela educação: gênero, etnia e juventude. In: MELO, Victor e e TAVARES, Carla (orgs). **O Exercício Reflexivo do Movimento: Educação Física. Lazer e Inclusão Social**. Rio de Janeiro: Shape. 2006. ISBN85-85253-88-6, pp.226-240

liberal-humanista esta omissão serve de justificativa para defender a idéia de tolerância e respeito às diversidades.

Para a perspectiva crítica, no entanto, tolerar pode significar a manutenção de relações de poder, na medida em que o ato de tolerar representa uma certa posição de superioridade de quem tolera para com quem é tolerado, por exemplo. Neste sentido, mais importante do que apregoar a necessidade de respeito e tolerância a este “outro” diferente, seria engajar-se

(...) numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade. (...) a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, deve ser colocada permanentemente em questão. (Silva, 2000^a, p. 89).

Ou seja: vale questionar o próprio momento de instituição da diferença como um *produto negativo* em nossos cotidianos. Vale perguntarmo-nos, a cada vez que a valoração negativa se segue a - e acompanha uma - observação sobre a diferença, o *porquê* de se estar atribuindo tal negatividade à observação. O que significa um compromisso com um engajamento no desenvolvimento de um olhar aguçado, apurado sobre processos de desvalorização que incorrem em exclusões.

Este engajamento nos remete, por sua vez, no que tange ao contexto escolar, à consideração de questões relativas ao currículo, entendido, este, em uma concepção mais ampla do que o senso comum nos orienta a pensá-lo. Para Silva (1995, p.195),

O currículo não é, assim, uma operação meramente cognitiva, em que certos conhecimentos são transmitidos a sujeitos dados e formados de antemão. O currículo tampouco pode ser entendido como uma operação destinada a extrair, a fazer emergir, uma essência humana que pré-exista à linguagem, ao discurso e à cultura. Em vez disso, o currículo pode ser visto como um discurso que, ao corporificar as narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, nos constitui como sujeitos – e sujeitos também muito particulares.

Desta maneira, currículo diz respeito não somente à organização de conteúdos a serem ensinados, como também engloba todas as relações que perpassam o processo dessa organização: desde a escolha sobre o que priorizar a ser ensinado na instituição, até a decisão sobre quem determina esses – e outros – aspectos que comporão o processo ensino-aprendizagem como um todo.

Publicado em: SANTOS, M. P. dos. Inclusão pela educação: gênero, etnia e juventude. In: MELO, Victor e e TAVARES, Carla (orgs). **O Exercício Reflexivo do Movimento: Educação Física. Lazer e Inclusão Social**. Rio de Janeiro: Shape. 2006. ISBN85-85253-88-6, pp.226-240
Seguindo linha semelhante de pensamento, Louro (1997) afirma que:

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. (Louro, 1997, p.64)

São *constituídos* porque desde suas origens a escola veio para marcar diferenças. Inicialmente disponível somente para os nobres, brancos, europeus e castas superiores, foi aos poucos sendo conclamada a atender aos “outros”- aos que ficavam de fora. Dentre os muitos fatos históricos que exemplificam este conclave, podemos mencionar a Revolução Industrial, que obriga a escola a se rever, na medida em que começa a exigir dos operários outros saberes para que a produção se revigore, continue e cresça. Mas, são também espaços de *produção* das diferenças porque em sua organização interna, a despeito dos vitoriosos movimentos pela universalização da educação no mundo inteiro, ela permanece classificando, separando, tratando diferenciada e valorativamente (ou desvalorativamente), seus sujeitos.

Não são poucos os exemplos de exclusão dentro da escola. Retomando o conceito althusseriano, ao defini-la como aparelho ideológico de Estado, a escola, em que pese seu acolhimento das múltiplas identidades que nela passam a frequentar, especialmente após o movimento pela sua universalização, ideologicamente, sua estrutura permanece a de representar e repassar concepções hegemônicas de organização social e relações sociais.

Conceito semelhante de escola nos apresentam Bourdieu e Passeron (1990), quando nos falam da escola e seu papel de mantenedora das relações sociais de produção. Estes autores afirmam, ao discutirem os dois lados da arbitrariedade da ação pedagógica, que “Toda ação pedagógica é, objetivamente, violência simbólica, na medida em que é a imposição de um arbitrário cultural por um poder arbitrário” (p. 5 – tradução livre).

Em outras palavras, os autores chamam atenção para a possibilidade (que, para eles, é fato) de a escola se constituir, junto com outros sistemas sociais, em sistema de relações de poder e de relações de *sentidos* entre grupos ou classes. O sistema de ensino, constituindo-se em sistema simbólico fundamental, não se limitaria a uma transmissão neutra da cultura da sociedade. Tal como outros sistemas simbólicos, a natureza da cultura escolar só pode ser entendida compreendendo-se suas

Publicado em: SANTOS, M. P. dos. Inclusão pela educação: gênero, etnia e juventude. In: MELO, Victor e e TAVARES, Carla (orgs). **O Exercício Reflexivo do Movimento: Educação Física. Lazer e Inclusão Social**. Rio de Janeiro: Shape. 2006. ISBN85-85253-88-6, pp.226-240
relações com uma estrutura social fragmentada em classes², cujas cotas de poder são desiguais. Nas palavras de Mallo³, apesar de seu discurso universalista a escola não faz outra coisa que legitimar um ethos particular de classe. E cita Bourdieu e Passeron (1967, p. 48):

Qualquer classe de ensino, e em especial de ensino da cultura – incluindo a cultura científica – pressupõe, implicitamente, um conjunto de saberes, um saber-fazer, e, sobretudo, uma facilidade de expressão que são patrimônio das classes hegemônicas.

Podemos explorar mais praticamente o acima citado ao pensarmos, como exemplo, nas tradicionais representações de tipos de famílias que vemos em livros didáticos – geralmente branca, composta de um casal e um ou dois filhos, um menino e uma menina. Crianças e famílias negras ou de outras etnias, somente recentemente começaram a aparecer em ilustrações de livros didáticos, e ainda assim em contextos bastante discutíveis.

Mas, não somente o que se vê denuncia um pensar hegemônico sendo reproduzido. Também, e principalmente, o que se diz e como se diz. A propósito disto, podemos explorar um outro exemplo, comumente visto (ou melhor, omitido), de livros didáticos, que são aqueles relativos à juventude. Constantemente este grupo social tem sido retratado como problemático, como vivenciando um momento de crise, mero reflexo do ciclo “natural” do desenvolvimento humano.

Facilmente esquece-se de que *este grupo são*, na verdade, muitos grupos, que podem vivenciar crises ou não, e que tais crises constituem-se, em geral, muito mais em uma criação social (que outra coisa que não uma pecha, significa a expressão que muitos adultos usam, de “aborrecência”, para se referir à adolescência?), fundamentada, uma vez mais, em processos biológicos, para justificar o enquadramento social que se convencionou legar à adolescência nas sociedades ocidentais? E onde fica o outro lado da crise? O lado, igualmente, de uma criação social, que gera famílias desestruturadas (por questões econômicas, sociais, religiosas e tantos outros “motivos”); famílias, elas mesmas, submetidas a condições indignas de vida e a crises infundáveis, nas quais nascem e crescem nossos jovens?

² Não estou limitando, aqui, o conceito de *classe* à concepção marxista clássica de classe social. Por *classe* refiro-me a agrupamentos em geral, grupos, organizações, instituições, aproximando-me mais da conotação *lapassadeana* (Lapassade, 1977) do termo.

³ Extraído de http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/R/reproduccion_resistencia.htm em 01 de abril de 2006.

Publicado em: SANTOS, M. P. dos. Inclusão pela educação: gênero, etnia e juventude. In: MELO, Victor e e TAVARES, Carla (orgs). **O Exercício Reflexivo do Movimento: Educação Física. Lazer e Inclusão Social**. Rio de Janeiro: Shape. 2006. ISBN85-85253-88-6, pp.226-240

Ainda um outro exemplo pode ser extraído de dados bastante atuais sobre a situação das mulheres nas sociedades ocidentais e no Brasil, em particular. Em que pese todas as vitórias históricas que o movimento feminista vem conquistando, a mulher ainda é a que menos frequenta a escola, a que mais tardiamente conquista o mercado de trabalho e, mesmo quando muito bem-sucedida nele, ainda ganha menos do que os homens. E se for negra, tanto pior sua situação (Godinho et al, 2006).

E os índios? Como vêm sendo retratados? Basta olharmos, uma vez mais, os livros didáticos escolares para termos uma idéia. São ainda povos “primitivos” que tiveram que ser catequizados, civilizados pelos povos superiores – brancos europeus. Há esforços em sentido contrário, sem dúvida. Mas, o que pesa em nosso imaginário ainda é esta concepção hegemônica européia e cristã, podemos afirmar sem susto.

Além destas considerações, podemos também refletir sobre a linguagem. Se há um aspecto digno de menção especial, por meio do qual a escola produz e reproduz diferenças e as (des)valoriza, muito autores têm apontado que este é o da linguagem. Voltarei a explorar este assunto na próxima seção deste artigo, mas gostaria de finalizar a presente seção já introduzindo este aspecto. Para Louro (1997), por exemplo, “Dentre os múltiplos espaços e as muitas instâncias onde se pode observar a instituição das distinções e das desigualdades, a linguagem é, seguramente, o campo mais eficaz e persistente (...)” (p.65).

Furlani (2003), analisando como a escola contribui para manter quadros de exclusão em seu cotidiano, aprofundando as desigualdades e injustiças sociais, afirma que a escola falha quando oculta, em seu currículo, a multiplicidade de diferenças culturais presentes em seu dia-a-dia, e quando não reconhece, pedagogicamente, o “caráter construído e político das identidades (hegemônicas e subordinadas) de seus sujeitos”. (p.220). Diz a autora:

As identidades culturais serão resultantes de arranjos sociais múltiplos, instáveis e subordinados de uma construção histórica e política. Esse processo de construção é baseado em muitos “aparatos discursivos e lingüísticos” (...), oriundos tanto dos contextos institucionais dominantes quanto das contribuições advindas de inúmeros movimentos sociais que, no final do século XX, passaram a explicitar suas diferenças. (idem).

Publicado em: SANTOS, M. P. dos. Inclusão pela educação: gênero, etnia e juventude. In: MELO, Victor e e TAVARES, Carla (orgs). **O Exercício Reflexivo do Movimento: Educação Física. Lazer e Inclusão Social**. Rio de Janeiro: Shape. 2006. ISBN85-85253-88-6, pp.226-240

A linguagem não é, portanto, desprovida de intenção, tampouco dotada de neutralidade, motivo pelo qual há que se atentar para a mesma, naquilo que veicula e produz/constrói, em todos os contextos sociais.

Compreendendo a exclusão por gênero no contexto educacional

Antes de iniciarmos a discussão a respeito das exclusões que se manifestam em função das diferenças de gênero na escola, e já que falamos em linguagem, cabe esclarecer algumas diferenças conceituais. Refiro-me aos conceitos de gênero, orientação sexual e identidade sexual. Ao falar de gênero estarei adotando a definição comumente aceita de masculino e feminino.

Para falar de orientação sexual, utilizarei o conceito de Cardoso (1996), que a define como “o desejo sexual que se manifesta na heterossexualidade, na homossexualidade ou na bissexualidade” (p.7); não sendo ela o mesmo que prática sexual (o que se faz no ato sexual) nem identidade sexual (como as pessoas se sentem ou são consideradas por conta de suas práticas sexuais – idem, p.7). Dito de outra maneira: Se minha identidade sexual é heterossexual, minha orientação tenderá a ser por pessoas do sexo oposto. Se minha identidade sexual é homossexual, minha orientação tenderá a ser por pessoas do mesmo sexo, e assim sucessivamente.

Como se vê, a orientação sexual estará em íntima relação com a identidade sexual. *Identities*, por sua vez, podem ser múltiplas, e falar nelas nos remete a uma pequena pausa para pensarmos em como se originam. As identidades são frutos de um processo de construção social e expectativas a que cada indivíduo é submetido mesmo antes de nascer. Este processo se verifica nos variados planos da vida humana: afetivo, social, político, escolar, familiar, psicológico...

Por meio de práticas discursivas (e aqui retomo os aspectos lingüísticos aos quais me referia anteriormente), a sociedade inscreve, na história de cada um de nós, suas regras, suas normas, suas visões de mundo, o que é aceito e o que não é. Estas práticas discursivas, vale lembrar, não estão desvinculadas dos valores e padrões de cada época, mas seguem-nos. Dependendo do tempo histórico e da situação política em que se vive, certas identidades vão assumindo papel de preponderância sobre outras. Assim é que, por exemplo, a identidade cristã assumiu enorme importância no cenário mundial ocidental, tornando-se hegemônica.

Podemos dizer que a *identidade sexual*, por sua vez, é fruto, então, de processos continuados de “fabricação” de sujeitos, por meio de práticas cotidianas disciplinares, de normatização e discursivas (Foucault, 1987) que gerarão classes e categorias de definição de modos de existir, os quais serão conformes (ou subversivos) às categorias mesmas.

Define-se, assim, um pensar polarizado, limitado pelos sentidos dicotômicos e modos igualmente dicotômicos de ser: bem-mal, bom-ruim; beleza-feiúra, bonito-feio; virtuosidade-defeito, certo-errado; masculino-feminino, homem-mulher, etc. Estes processos, é bom que se o diga, não são, entretanto, “naturais”. São, diria Foucault (idem), formas de demarcação de poder que se afirmam através da disseminação e fortalecimento dos discursos, que inauguram e mantêm parâmetros e critérios hegemônicos de comportamento.

Neste sentido, diz Louro (1997, p.64) que “(...) a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os *institui*; ela não apenas veicula, mas produz e pretende *fixar* diferenças”. E ela o faz tanto pela referência explícita a fenômenos, denunciando-os, analisando-os, classificando-os, (des)valorizando-os; mas também pela omissão que possa fazer deles. Um exemplo típico relativo à questão do gênero está em nossa tradição lingüística (e também política, cultural e histórica) de ocultar o feminino incluindo-o nas formas masculinas de expressão: todos, para significar todos e todas; homem, para significar humanidade (mulheres e homens), e assim sucessivamente.

Na escola, estas práticas são muito comuns. Atribui-se ao gênero feminino e masculino toda uma mitologia comportamental, uma estereotipia, que se tornam naturalizadas à medida que seu uso se intensifica e se torna mais amplo, complexo e abrangente. Meninas são dóceis, delicadas, meigas, melhores em línguas, mais quietas e bem-comportadas... Meninos são mais “espevitados”, curiosos, inquietos, abrutalhados, mal-comportados.

Permite-se, assim, uma série de comportamentos, de outra forma indesejáveis, da parte de ambos os sexos. A submissão, para as meninas, e a agressividade, para os meninos. A subserviência para meninas, a brutalidade para os meninos. A nota baixa em matemática, para as meninas. A nota baixa em português, para os meninos. A habilidade em trabalhos manuais para meninas. A habilidade em esportes, para os meninos.

Publicado em: SANTOS, M. P. dos. Inclusão pela educação: gênero, etnia e juventude. In: MELO, Victor e e TAVARES, Carla (orgs). **O Exercício Reflexivo do Movimento: Educação Física. Lazer e Inclusão Social**. Rio de Janeiro: Shape. 2006. ISBN85-85253-88-6, pp.226-240

Nos jogos e brincadeiras escolares o mesmo se verifica: amarelinha para meninas, futebol para meninos. A este respeito, Louro (1997) comenta, sobre a disciplina Educação Física, que talvez esta seja uma das disciplinas escolares em que mais se observem mecanismos de constituição de identidades de gênero e as estereotípias e preocupações com a identificação sexual – com seu ocultamento ou sua explicitação.

No primeiro caso, a autora cita como exemplo a própria história da disciplina, que, vinculada às áreas de Biologia, Saúde e Higiene, agregou justificativas de ordem biológica para separar as turmas por sexo. No segundo caso, diz a autora:

Além disso, as aulas de Educação Física usualmente representam uma situação constante e peculiar de exame (...) O uso de alinhamentos, a formação de grupos e outras estratégias típicas dessas aulas, permitem que o professor ou professora exercite um olhar escrutinador sobre cada estudante, corrigindo sua conduta, sua postura física, seu corpo, enfim, examinando-o/a constantemente. Alunos e alunas são aqui particularmente observados, avaliados e também comparados, uma vez que a competição é inerente à maioria das práticas esportivas. Não se pode negar que ser o melhor, no esporte, pode representar, especialmente para um menino ou um jovem, um valorizado símbolo de masculinidade. (Louro, 1997, p.75)

Desta maneira, criam-se as exclusões. O que não pertence ao aceitável, ao pré-estabelecido, ao convencional cultural, política, ideológica, histórica e discursivamente; ou o que pertence ao não aceitável, ao não convencional, está excluído. Este olhar, polarizado e polarizador, pode ser bastante prejudicial. Thorne (1993) nos alerta:

(...) por ser baseada em dicotomias, uma abordagem baseada na noção de culturas diferentes exagera a diferença de gênero e negligencia a variação no interior do gênero, as fontes de divisão e comunalidade que o atravessam, tais como classe social e etnicidade. Esses fatos abalam, seriamente, o ordenado conjunto de contrastes que formam a visão de culturas diferentes e colocam o desafio de como se pode apreender os padrões complexos de diferença e comunalidade, sem estereótipos perpetuadores. (p.96)

Dito de outra forma, um olhar excessivamente polarizado deixa de dar conta das nuances de que se revestem as próprias diferenças, pois que, em nome de uma ordenação racional do assunto, para sua própria compreensão, perde-se a visão dos detalhes que enriquecem o próprio universo e o próprio movimento social.

A título de exemplo, é comum falarmos em “pessoas portadoras de deficiências” e referirmo-nos a elas como se constituíssem um grupo único de excluídos, como se todos os deficientes

Publicado em: SANTOS, M. P. dos. Inclusão pela educação: gênero, etnia e juventude. In: MELO, Victor e e TAVARES, Carla (orgs). **O Exercício Reflexivo do Movimento: Educação Física. Lazer e Inclusão Social**. Rio de Janeiro: Shape. 2006. ISBN85-85253-88-6, pp.226-240

fossem iguais. Mas dentre as deficiências existem outras classificações, e cada pessoa com deficiência não é igual a uma outra. Ser dotado de uma deficiência permite que percebamos semelhanças entre nós – caso também as tenhamos – mas não pode permitir que nos consideremos iguais. Os obstáculos por que passa uma pessoa cega não serão, necessariamente, os mesmos que os de outra. As características de uma pessoa surda não serão, necessariamente, as mesmas que as de outra.

Compreendendo a escola como possível geradora de inclusão.

Mas haverá, então, somente um meio, polarizado e dicotômico, de se pensar as relações humanas? É Louro (1997), uma vez mais, quem responde. Segundo a autora, se a escola é palco de confirmação e criação de culturas excludentes, por meio de suas práticas discursivas e de inculcação ideológica, também se constitui no espaço das possibilidades de inclusão, pois “também se constrói na escola uma série de situações que representariam um ‘cruzamento de fronteiras’” (p.79).

Estou afirmando que as dimensões de *culturas*, *políticas* e *práticas* de inclusão e de exclusão coexistem em todo contexto institucional e social. Simultaneamente. Nenhum contexto é, sempre, totalmente inclusivo ou puramente excludente.

Existem inúmeros exemplos concretos desses “cruzamentos” acontecendo na escola todos os dias. Quando meninos e meninas brincam – abrem exceções, por assim dizer – de brincadeiras normalmente atribuídas ao outro sexo, por exemplo. Ou quando estudantes de classes sociais diferenciadas unem-se em uma mesma situação social, acadêmica ou desportiva, em prol de um mesmo objetivo: uma competição, um trabalho em grupo, uma festa dentro ou fora da escola... (esta última nem tão comum como a primeira, mas acontece).

Daí a importância de se reconhecer que a escola não somente reproduz, como também produz as concepções de gênero e sexualidade presentes na sociedade. Somente reconhecendo estas funções, reprodutoras e produtoras, poderemos questioná-las. Daí a importância, igualmente, de reconhecermos a co-existência de *culturas*, *políticas* e *práticas* de exclusão e inclusão em um mesmo contexto. Reconhecendo-as em toda sua complexidade e abrangência, poderemos ir além de uma visão dicotômica, propondo contra-visões e concepções de mundo, pois a escola “coloca-se como local de visibilidade, de “voz” e de ressignificação dessas identidades” (Furlani, 2005, p.225).

Recorro, uma vez mais, a Furlani (2005), ao analisar de que maneira podemos, por meio da escola e analisando tudo o que ela pode representar, tornar possível os questionamentos aqui propostos:

Talvez um primeiro passo seja o de considerarmos que as representações e os significados das lutas políticas são culturais (...)⁴. Diante dessa concepção, pensar a educação (...) e o processo de formação educacional, visando à crítica dos modelos de desigualdade social é, necessariamente, ver o currículo como um “território a ser contestado” (...). Essa mesma escola e seus currículos (...) podem transformar-se em locais de disputa de novos significados culturais e de contestação desses modelos excludentes e desiguais. (p.221-222).

Afinal, se, como disse anteriormente, o currículo expressa e corporifica as relações existentes entre saber, poder e identidade, assumindo uma posição estratégica nas políticas educacionais e na construção de outros *sentidos* na e da educação; e se, como prática de significação, o currículo:

(...) é o espaço onde se contracenam e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. É por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade” (idem, p.10);

Podemos, também, acrescentar à citação acima a ressalva de que *especialmente* os dominantes expressam sua visão de mundo, mas *não somente*. Em outras palavras, nem tudo está perdido. A compreensão dos processos de construção de *culturas, políticas e práticas* excludentes nas arenas sociais nos permite, ao identificar os processos de exclusão, compreender seus respectivos motes e mecanismos e aguçar os olhares desafiantes aos velhos territórios e em busca de novos territórios, novos campos e novos espaços em que se possa ressignificar as diferenças, ultrapassando as barreiras (lingüísticas, normatizadoras, comportamentais, ideológicas) que as encerram em uma visão dicotomizada e negativa, reinventando significados que coloquem os tão chamados excluídos em novos lugares da dinâmica social: os lugares da participação.

⁴ A autora define cultura como “(...) um campo de criação, de movimento, de produção de significados. Um campo criativo e não algo dado, pronto, estável ou estabilizado.” (idem, p.221)

Publicado em: SANTOS, M. P. dos. Inclusão pela educação: gênero, etnia e juventude. In: MELO, Victor e e TAVARES, Carla (orgs). **O Exercício Reflexivo do Movimento: Educação Física. Lazer e Inclusão Social**. Rio de Janeiro: Shape. 2006. ISBN85-85253-88-6, pp.226-240

A organização de uma orientação inclusiva para análise dos processos de exclusão passa pela discussão a respeito dos significados instituídos e da construção e reconstrução de outros e novos significados, lançando diferentes olhares sobre as relações e representações sociais.

Neste sentido, a participação, na concretização de uma proposta inclusiva em educação, não é restrita à mera execução de técnicas didáticas pelo professor na tentativa de atender à diversidade; a participação pressupõe reciprocidade e intencionalidade. Requer um exercício intenso de *autonomia* (Santos e Paulino, 2004).

O exercício da *autonomia*, por sua vez, requer a reflexão profunda sobre os diferentes discursos: o discurso que *é meu* e o discurso do *Outro*. Requer, também, considerar as contradições existentes nestes discursos, sem necessariamente eliminá-las, mas com a intencionalidade de buscar o seu convívio respeitoso, *respeito* este que não signifique a tolerância pura e simples, mas um despojamento de cada parte no sentido de compreender os meios pelos quais cada “outro” constrói seu pensamento e usa-o para explicar e julgar o mundo em que vive. Requer, enfim, que explicitemos a *origem e o sentido destes discursos* e reconheçamos uma verdade que é própria do sujeito, embora “a noção de verdade própria do sujeito é [seja] em si mesma muito mais um problema do que uma solução” (Castoriadis, 1982, p.125). Que espaço mais interessante do que a escola para que tais exercícios se tornem concretos?

Finalizando: o SESC e sua missão - outro espaço de possibilidades

Não caberia dizer, em resposta à pergunta da seção anterior, se uma instituição como o SESC seria *mais* ou *menos* interessante do que a escola para que o exercício da autonomia e a conseqüente construção de novos espaços de significação de práticas e relações sociais se verifiquem. Até porque isto nos colocaria, novamente, em um pensar dicotômico, comparativo e valorativo – justamente o que estamos propondo desconstruir neste artigo!

Mas posso afirmar, com bom grau de segurança, que esta é uma instituição em que tais exercícios podem ocorrer. Pela própria estrutura implícitas em seu nome – serviço *social* do comércio – e missão institucional, o caráter educacional permeia todas as áreas-fim do SESC. Com o passar das décadas, e com o crescente aumento das demandas por serviços educacionais por parte da sociedade brasileira, aliadas ao fracasso da escola pública em

Publicado em: SANTOS, M. P. dos. Inclusão pela educação: gênero, etnia e juventude. In: MELO, Victor e e TAVARES, Carla (orgs). **O Exercício Reflexivo do Movimento: Educação Física. Lazer e Inclusão Social**. Rio de Janeiro: Shape. 2006. ISBN85-85253-88-6, pp.226-240
universalizar e garantir a permanência, com qualidade e equidade, da população na educação, o SESC ampliou ainda mais seus serviços em educação.

Tal ampliação iniciou-se com a própria expansão da educação infantil, cujo sucesso gerou a demanda por criação de escolas de ensino fundamental, como forma de dar continuidade aos trabalhos iniciados na educação infantil. Assim é que, hoje, o SESC atende também à população de crianças em fase de escolarização básica de 1ª a 8ª séries.

Outra iniciativa marcante do SESC acontece em 1998, quando se cria o Projeto SESC Ler, cuja finalidade central é prover a alfabetização a jovens e adultos em comunidades do interior do Brasil, em especial em algumas localidades das regiões Norte e Nordeste, que nunca tiveram acesso à educação. Em paralelo, mas não justaposta, a este Projeto, está a Atividade de Educação de Jovens e Adultos, que tem por objetivo central oferecer educação de 1ª a 8ª séries a jovens e adultos defasados em idade/série, por motivo de repetência e evasão. Esta atividade concentra-se mais nas capitais, mas também abrange algumas comunidades do interior.

Hoje (2006), seguindo a tendência das demandas geradas pelo próprio crescimento das Atividades e Projetos acima descritos, o SESC dispõe de duas grandes escolas de Ensino Médio – uma em Goiás e outra em Pernambuco, e está em fase de construção de sua terceira escola, a funcionar no próprio Departamento Nacional, em sua sede, no Rio de Janeiro.

Posso dizer que, no que tange aos principais desafios colocados no Relatório Delors (2005) sobre educação (acesso, permanência, qualidade e equidade), o SESC tem denotado êxito nas orientações relativas ao acesso e à permanência. Não se vê, por exemplo, matrícula sendo negada em nenhum Regional a nenhum indivíduo que necessite de serviços educacionais, salvo, obviamente, por motivo de falta de vaga. As vagas são inteiramente preenchidas e não há nenhum motivo especial, selecionado como critério, para excluir demanda excedente. Vale lembrar que a cada ano quase 100% dos SESC Regionais têm se esforçado imensamente para ampliar suas vagas e sua capacidade de uso em todos os serviços, especialmente em educação.

Restam os aspectos da qualidade e da equidade. Nestes aspectos também me permito dizer, com boa margem de segurança, que o trabalho do SESC fica acima da média nacional. Para tal afirmação, baseio-me em minha experiência como pesquisadora em Educação em muitas

Publicado em: SANTOS, M. P. dos. Inclusão pela educação: gênero, etnia e juventude. In: MELO, Victor e e TAVARES, Carla (orgs). **O Exercício Reflexivo do Movimento: Educação Física. Lazer e Inclusão Social**. Rio de Janeiro: Shape. 2006. ISBN85-85253-88-6, pp.226-240

redes municipais e estaduais do Brasil. A proposta pedagógica de toda a educação do SESC é sócio-interacionista e tem como preocupação central a educação para a cidadania desde a mais tenra idade. É dentro deste referencial que o SESC trabalha, igualmente, a questão da equidade. Esta é entendida não no sentido de tornar igual a todos – o que seria absolutamente impossível e indesejável em um mundo verdadeiramente democrático, onde a pluralidade de experiências e existências precisa ser condição fundamental. Equidade na cultura “sesquiana” significa diferenciar para garantir a todos um acesso e permanência de qualidade. Individualizar para universalizar.

Penso que SESC ainda tem desafios a encarar e explorar, felizmente, pois que estes lhe emprestam seu próprio sentido de existência. Creio que o maior deles seja, em acompanhando a corrida da globalização, tornar-se uma instituição de excelência na área. Ou seja: penso que o SESC poderia investir um pouco mais sua energia e recursos em transformar a si mesmo em produtor do conhecimento, para além daquilo que já faz, qual seja, da tarefa de prestar serviços sociais.

O SESC possui, em todos os estados do país, um campo empírico de práticas de excelência que ainda é pouco explorado e divulgado, e que está em freqüente processo de expansão e aprimoramento. Quando digo explorado, quero dizer utilizado como fonte de inspiração para que se gerem conhecimentos concretos e rigorosos sobre práticas excelentes em educação. Se o SESC puder acoplar à sua missão também a tarefa da investigação científica e da divulgação de suas descobertas, seu potencial como Centro de Referência não somente para o Brasil como também para o mundo, seria imensamente maior e mais ricamente potencializado.

Para tanto, suas Atividades em educação poderiam ser ampliadas. Ter-se-ia que investir um pouco mais em ações à distância para se ganhar tempo preparando-se para a excelência da prática de investigação/avaliação constante. Uma tarefa que representaria um desafio, certamente, mas também perfeitamente possível, dado o alto nível de assessoramento técnico de que já dispõe, haja vista o grau de aprofundamento de seus servidores e o imenso campo de aplicação de que dispõe nos estados da federação. O que o SESC precisaria fazer seria focalizar um pouco mais suas ações e objetivos em aprimorar/atualizar ainda mais e constantemente seus conhecimentos e experiências e divulgá-los com a responsabilidade social que o SESC, como empresa para-estatal que se constitui, já possui há 6 décadas.

Publicado em: SANTOS, M. P. dos. Inclusão pela educação: gênero, etnia e juventude. In: MELO, Victor e e TAVARES, Carla (orgs). **O Exercício Reflexivo do Movimento: Educação Física. Lazer e Inclusão Social**. Rio de Janeiro: Shape. 2006. ISBN85-85253-88-6, pp.226-240

Em alguns anos, penso (porque creio para ver), que o SESC se constituiria em um Centro de Referência teórica e prática provavelmente inigualável, tomando como base, inclusive, Centros Internacionais, como a escola de Genebra e outros. Temos a prática. Temos conhecimentos. Falta-nos aprimorar sua sistematização em teorias, em conhecimento científico, que inspirarão ações cada vez mais afirmativas e de excelência. E por que não?

Referências:

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. **Los estudiantes y la cultura**. Barcelona, Labor, 1967.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. **Reproduction in education, society and culture**. 2ed. London: Sage Publications, 1990.

CARDOSO, Fernando Luiz. **O que é orientação sexual?** São Paulo: Brasiliense, 1996.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

DELORS, Jacques (org.) **A Educação para o século XXI: questões e perspectivas**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I. A Vontade de Saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1977.

_____. **Microfísica do poder**. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. **Vigiar e Punir**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

_____. **A Ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1998.

FURLANI, Jimena. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. Políticas identitárias na educação sexual. In: GROSSI, Pillar et al. **Movimentos Sociais, educação e sexualidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

GODINHO, Tatau (et al.). **Trajetória da mulher na educação brasileira: 1996-2003**. Brasília: INEP, 2006.

LAPASSADE, Georges. **Grupos, Organizações, Instituições**. São Paulo: Cultrix. 1977.

LOURO, Guaraci Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

SANTOS, Mônica Pereira dos & PAULINO, Marcos Moreira. Discutindo a Organização de uma Proposta de Educação Inclusiva na Formação de Professores In: **Anais do VI Colóquio**

Publicado em: SANTOS, M. P. dos. Inclusão pela educação: gênero, etnia e juventude. In: MELO, Victor e e TAVARES, Carla (orgs). **O Exercício Reflexivo do Movimento: Educação Física. Lazer e Inclusão Social**. Rio de Janeiro: Shape. 2006. ISBN85-85253-88-6, pp.226-240
sobre questões curriculares – II Colóquio Luso-brasileiro sobre questões curriculares – Currículo: Pensar, sentir e diferir. 16 a 19 de agosto de 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a.

_____. (org.) **Antropologia do ciborg: as vertigens do pós-humano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b.

_____. **Documentos de Identidade – uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

THORNE, Barrie. **Gender Play: Girls and Boys in School**. New Brunswick, New Jersey: Rutgers University Press, 1993.