



**UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA**

**CENTRO DE ARTES E LETRAS**

**CURSO DE GRADUAÇÃO**

**EM LETRAS – ESPANHOL/LITERATURAS A DISTÂNCIA**

## **Inclusão Social e Cidadania**

**6º Semestre**

**PRESIDENTE DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL**  
**Dilma Vana Rousseff**

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**Fernando Haddad**  
*Ministro do Estado da Educação*

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA**  
**Felipe Martins Müller**  
*Reitor*

**Dalvan José Reinert**  
*Vice-Reitor*

**Maria Alcione Munhoz**  
*Chefe de Gabinete do Reitor*

**André Luis Kieling Ries**  
*Pró-Reitor de Administração*

**José Francisco Silva Dias**  
*Pró-Reitor de Assuntos Estudantis*

**João Rodolpho Amaral Flôres**  
*Pró-Reitor de Extensão*

**Orlando Fonseca**  
*Pró-Reitor de Graduação*

**Charles Jacques Prade**  
*Pró-Reitor de Planejamento*

**Helio Leães Hey**  
*Pró-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa*

**Vania de Fátima Barros Estivaleta**  
*Pró-Reitor de Recursos Humanos*

**Fernando Bordin da Rocha**

*Diretor do CPD*

### **COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

**Fabio da Purificação de Bastos**

*Coordenador CEAD*

**Paulo Alberto Lovatto**

*Coordenador UAB*

**Roberto Cassol**

*Coordenador de Pólos*

### **CENTRO DE ARTES E LETRAS**

**Pedro Brum Santos**

*Diretor do Centro de Artes e Letras*

**Maria Tereza Nunes Marchesan**

*Coordenadora do Curso de Graduação de Letras – Espanhol/Literaturas a Distância*

### **ELABORAÇÃO DE CONTEÚDO**

**Tatiana Valéria Trivisan**

*Professora pesquisadora/conteudista*

### **EQUIPE MULTIDISCIPLINAR DE PESQUISA E DESENVOLVIMENTO EM TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO APLICADAS À EDUCAÇÃO**

**Elena Maria Mallmann**

*Coordenadora da Equipe Multidisciplinar*

**Alcir Luciany Lopes Martins**

**Débora Marshall**

**Francisco Mateus Conceição**

**Giséli Duarte Bastos**

**Lívia de Castro Côrtes**

**Valquíria de Moraes Pereira**

*Técnicos em Assuntos Educacionais*

**Marcelo Kunde**

*Técnico em Programação Gráfica*

**Rodrigo Exterckötter Tjäder**

*Técnico em Informática*

### **RECURSOS EDUCACIONAIS**

**Luiz Caldeira Brant de Tolentino Neto**

*Coordenação*

**Evandro Bertol**

*Designers Gráficos*

**Carlo de Moraes Pozzobon**

*Estagiário Ilustração*

### **ATIVIDADES A DISTÂNCIA**

**Ilse Abegg**

*Coordenação*

**Daniele da Rocha Schneider**

*Professora-pesquisadora UAB*

### **TECNOLOGIA EDUCACIONAL**

**Andre Zanki Cordenonsi**

**Giliane Bernardi**

*Coordenadores/Professores-pesquisadores UAB*

**Bruno Augusti Mozzaquatro**

**Edgardo Gustavo Fernández**

**Leandro Moreira Crescencio**

**Rosiclei Aparecida Cavichioli Lauermann**

**Tarcila Gesteira da Silva**

*Professores pesquisadores*

**Álvaro Augustin**

**Leandro Cargnelutti**

*Estagiários do Suporte Moodle*

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL  
CURSO DE LETRAS/ESPANHOL – EaD/UFSM**

**DISCIPLINA: INCLUSÃO SOCIAL E CIDADANIA  
(Carga Horária - 45h)**

**APRESENTAÇÃO DA DISCIPLINA**

Em uma sociedade em que a tecnologia assim como os progressos científicos tem contribuído para que as pessoas conheçam diferentes culturas com seus modos de organização peculiares, parece estar cada vez mais evidente que o ser humano é multifacetado e caracterizado pela diversidade. A diversidade se refere à variedade e convivência de ideias, características ou elementos diferentes entre si, em determinado assunto, situação ou ambiente. Está ligada aos conceitos de pluralidade, multiplicidade, diferentes visões ou abordagens, heterogeneidade e variedade. E, por vezes, pode ser encontrada na comunhão de contrários, na intersecção de diferenças, ou ainda, na tolerância mútua.

Pensar a diversidade vai além do reconhecimento do outro. Significa, sobretudo, pensar a relação entre eu e o outro, uma vez que a diversidade, em todas as suas manifestações, é inerente à condição humana: somos sujeitos sociais, históricos e culturais e, por isso, diferentes. Isso não significa negar as semelhanças.

Entretanto, a existência de pontos comuns entre os diferentes grupos humanos não pode conduzir a uma interpretação da experiência humana como algo invariável. Cada construção cultural e social possui uma dinâmica própria, escolhas diferentes e múltiplos caminhos a serem trilhados (GOMES, 2005).

As reflexões contemporâneas sobre a temática da diversidade cultural, nos seus diversos recortes (negros, índios, mulheres, deficientes, homossexuais, classe social, idosos, deficientes, entre outros), concentram uma discussão fundamental sobre como promover o reconhecimento e o respeito às diferenças humanas no ordenamento social. As lutas pelo direito à diferença, apesar de intensificadas no novo milênio com o fenômeno da globalização, não são novas. A luta pelo direito às diferenças sempre esteve relacionada com a luta dos grupos e movimentos que colocaram e continuam colocando em xeque um determinado tipo de poder, a imposição de um determinado padrão de homem, de política, de religião, de arte, de cultura. Também esteve próxima às

diferentes respostas do poder em relação às demandas dos ditos diferentes. Respostas que, muitas vezes, resultaram em formas violentas e excludentes de se tratar o outro: colonização, inquisição, cruzadas, escravidão, etc (Ibid).

Os movimentos sociais desempenham um papel central na institucionalização da diversidade. Diversos autores defendem que os movimentos sociais buscam ressignificar a diferença baseando-se na perspectiva da dignidade e dos direitos humanos, rompendo sua compreensão como algo exótico, desviante ou desvantajoso. A Declaração Sobre a Diversidade Cultural votada e adotada em 2001 por todos os países membros da UNESCO afirma a diversidade cultural como patrimônio de toda a humanidade, e ressalta a necessidade do respeito às diferenças entre as manifestações culturais de diferentes povos.

Na construção do diálogo para convivência e para a garantia e expansão dos direitos de cidadania é importante o papel da educação, pois as instituições educativas são instituições culturais, onde se entrecruzam todas as manifestações de diversidade. A recente legislação brasileira para a educação básica e superior ressalta a importância de escolas e universidades como um espaço sociocultural e institucional responsável pelo trato pedagógico do conhecimento e da cultura. Nesse sentido, é chamada a atuar com a pluralidade e reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abrir espaços para a manifestação e valorização das diferenças.

São significativos os progressos nas áreas de diversidade e equidade, com melhores oportunidades educacionais e maior disponibilidade de informações necessárias a educadores que ensinam grupos de estudantes diversos. Entretanto, a promoção de ambientes educacionais flexíveis e sensíveis às necessidades singulares de todo aluno não é uma tarefa fácil no âmbito da educação tradicional.

Nesse sentido, pensar e discutir esses temas, que serão abordados na **Disciplina de Inclusão Social e Cidadania**, ainda mais desenvolvida em um Curso de formação de professores, como é o caso de Letras – Espanhol – poderá auxiliar no processo de (re)conhecimento da diversidade e das diferenças como possibilidades reais de práticas educativas inclusivas e cidadãs.

Para isto, a partir dos objetivos da disciplina, propomos cinco Unidades que contemplarão a inclusão social, as relações de gênero, a educação para e no envelhecimento, a inclusão dos alunos com deficiências e, por fim, as questões raciais e a educação. As Unidades serão trabalhadas em semanas assim distribuídas:

- **Unidade A:** O texto da Unidade aborda a Identidade e Inclusão como Construções

Sociais, a partir das ideias de Samira Kauchakje;

- **Unidade B:** Reflete sobre a formação de professoras, relações de gênero e sexualidade: um caminho para a construção da igualdade. Para isso, nos apoiamos nas reflexões de Daniela Auad;

- **Unidade C:** Convida a compreender uma nova temática relacionada ao envelhecimento humano e populacional. Apresentamos um texto, a partir da compreensão de Marcos Augusto de Castro Peres, intitulado - A Andragogia no Limiar da Relação entre Velhice, Trabalho e Educação;

- **Unidade D:** Discute as ideias de Maria Helena Michels referente à atual proposição política para a educação que se sustenta em três eixos, quais sejam, gestão, formação de professores e inclusão, que, articulados entre si, atribuem à escola uma nova organização;

- **Unidade E:** As questões raciais são debatidas no texto - Discriminação Racial e Educação, de autoria de Luciane Ribeiro Dias.

# UNIDADE A

## Introdução

Neste texto temos a preocupação de discutir o processo de inclusão social dos grupos sociais minoritários na perspectiva da conquista de direitos. As chamadas minorias (mulheres, homossexuais, pessoas com necessidades especiais, negros, índios, latinos, idosos, crianças, entre tantos outros recortes de gênero, étnico, ou geracional), assim são consideradas porque trazem, inscrito nos corpos, algum atributo identificado como diferente em relação ao grupo social hegemônico e/ou porque não expressam ou não fazem parte dos grupos detentores de poder, embora possam manifestar, por meio de sua organização, o poder social.

## Identidade e Inclusão como Construções Sociais<sup>1</sup>

As formas de convivência entre os diversos grupos sociais (majoritários, minoritários) - entre as diversas identidades - no interior das sociedades ou nas relações internacionais, é um aspecto importante para perceber se tais sociedades são mais ou menos inclusivas. Ao longo da história e também numa mesma época, podemos agrupar três formas ideais (como tipo ideal weberiano) de convivência social: a exclusão pela morte, pelo abandono (o que, quase sempre, significa uma condenação à morte) e pelo encarceramento ou institucionalização; a convivência regulada através da produção de espaços específicos, em separado, para as pessoas “com diferenças”, tais como ruas, ônibus, bairros, escolas, etc. reservados para uma determinada etnia, para as mulheres ou para as pessoas com necessidades especiais (a convivência regulada é também percebida quando as pessoas do grupo social minoritário, mesmo ocupando o espaço público ou estando incluídas nas políticas públicas, o fazem de forma diferenciada ou estigmatizante); a inclusão como um processo de um movimento dinâmico e permanente que reconhece a diversidade humana e tem como fundamento a igualdade na participação e na construção do espaço social, compreendida como um direito.

Os direitos são formação e produtos históricos (VALADÃO, 1997) e são o resultado da relação entre sociedade civil (por meio, em especial, de ações coletivas) e Estado (através das políticas e instituições públicas). Em nossa perspectiva, entre as ações

---

1 Texto baseado no artigo de Samira Kauchakje – Tempos Gerais - V. 3, 2001.

coletivas os movimentos sociais ganham destaque, na medida em que, especialmente, por meio deles,

novos direitos vão sendo propostos e conquistados e o cumprimento dos direitos estabelecidos vai sendo exigido, no plano das garantias individuais, dos direitos coletivos (associativistas), das conquistas sociais, dos direitos de 'terceira geração' (étnicos, de gênero, etários, ambientais...) (SCHERER-WARREN, 1999, p. 38).

Os direitos são conquistados, ampliados ou garantidos nesta relação entre as demandas da sociedade e as políticas do Estado, tendo como resultado almejado a sua inscrição na constituição e a regulamentação na legislação. No entanto, apesar de ser este o objetivo geral das lutas por direitos, a sua inscrição em leis e a sua implementação pelas políticas e condições objetivas que o garantam não são suficientes, pois, sua garantia reside, principalmente, na mudança de valores e de mentalidade de uma sociedade. Existindo esta mudança, existe também a possibilidade de que mesmo em situações conjunturais de desrespeito a direitos já conquistados ou almejados, haja mobilizações sociais para a retomada ou busca de seu exercício. Ao contrário, mesmo que os direitos tenham sua inscrição em artigos constitucionais e na legislação, se eles não fazem parte dos valores e da mentalidade daquela sociedade, então, muito provavelmente, na dinâmica das relações sociais (no cotidiano das instituições familiares, escolares, de trabalho etc.) tais direitos serão olvidados e desrespeitados.

Além disso, numa sociedade em que há acentuada desigualdade social, os direitos das pessoas que fazem parte das chamadas minorias tendem a ser reiteradamente desrespeitados. A desigualdade social potencializa outras formas de injustiça social, como as baseadas na diferença. No Brasil, um país extremamente desigual (TOURAINÉ, 1999; HOBBSBORN, 1995), tais minorias têm a experiência cotidiana desta realidade que se concretiza nas diversas formas e facetas da exclusão.

A história da luta pelos direitos vai tanto em direção da sua ampliação (mais direitos, novos direitos), como da sua abrangência ou universalização (inclusão de mais pessoas e grupos sociais no exercício dos mesmos). Neste sentido, os direitos podem ser divididos entre os civis, políticos, sociais e contemporâneos ou novos. Os direitos civis, cujo marco é o século XVIII, são direitos individuais e dizem respeito à liberdade pessoal, de pensamento, de religião e à liberdade econômica; os direitos políticos (consagrados nas mobilizações do século XIX) se referem à liberdade de associação em partidos e aos direitos eleitorais de amplas camadas da população; os direitos sociais advêm dos movimentos sociais do século XX e estão voltados à coletividade, são basicamente os direitos à educação, à habitação, à saúde e à alimentação; os direitos contemporâneos



(novos ou de terceira e quarta geração) são, em grande parte, um legado dos novos movimentos sociais que a partir de meados do século XX apresentam demandas por direitos específicos relativos ao gênero, à etnia, à faixa etária, bem como pelos direitos das futuras gerações, os ligados às questões ambientais, pacifistas e ao patrimônio genético.

Interessante notar que com relação aos primeiros direitos (civis, políticos e sociais) somos herdeiros das lutas pela sua conquista, mesmo que na atualidade o seu exercício não seja efetivo e nem de “uma vez para sempre” (como é fácil perceber no caso dos direitos sociais, negados à grande maioria da população mundial e, também, dos direitos políticos, em vários países inexistentes, sofrendo revezes ou parcialmente garantidos), mas somos herdeiros ao menos, e isto não é pouco, da mudança de valores e de mentalidade que estas lutas sociais trouxeram. Com relação aos últimos - os novos direitos – somos protagonistas, isto é, participamos de sua elaboração e implementação e dos debates e desafios por eles acarretados.

É preciso observar, também, que os primeiros fazem referência ao direito à igualdade e os últimos ao direito à diferença.

O direito à diferença visa atender as demandas identitárias dos novos movimentos sociais, tais como o feminista, os étnicos e, inclusive, o movimento das pessoas com necessidades especiais. Estes movimentos carregam uma dualidade: o envolvimento nas questões de justiça social e das relações mais igualitárias (característica que têm em comum com os movimentos mais tradicionais); e a referência ao que lhes é peculiar enquanto elemento de distinção - a demanda pelo reconhecimento de identidades específicas. Isto nos permitiria interpretar que tais movimentos estão, ao mesmo tempo, no registro das lutas democráticas e/ou socialistas, por meio da reafirmação da igualdade (TOURAINÉ, 1998a); e no registro do campo conservador pela afirmação e consentimento com a ideia da diferença (PIERUCCI, 1990).

Na verdade, a ideia da diferença ligada tradicionalmente a reações e políticas conservadoras reconhece diferenças como desigualdades e, num mesmo movimento, “parte da certeza sobre a diferença” e, numa escala valorativa, rejeita os considerados diferentes (afirmando enfaticamente, por exemplo, que “naturalmente” as pessoas negras não são iguais às pessoas brancas ou a mulher não é igual ao homem, nos direitos, dignidade, lugar social...).

Mas, o direito à diferença demandada pelos novos movimentos sociais não faz parte do campo conservador, e sim do campo progressista (em particular, a partir dos anos 60) onde adquire o sentido do respeito às singularidades, necessidades e

identidades específicas em consideração à diversidade humana. Seria um contraponto à intolerância, para além do exercício da “simples” tolerância (que faz parte do ideário liberal), pois, supõe convivência e inter-relação importantes.

De forma semelhante, a noção da inclusão social está ligada à ideia do direito à igualdade que, desde pelo menos o século XVIII, baliza as lutas sociais e um ideal político e de sociabilidade para a construção de sociedades mais democráticas e/ou igualitárias, e é somente a partir de meados do século XX que somos protagonistas de uma guinada que vincula as lutas pela inclusão com o direito à diferença. Isto não está isento de consequências no mínimo perturbadoras em termos teóricos, e com possibilidades abertas para as relações societárias.

Uma das razões para esta perturbação é que mesmo no campo progressista e tendo como porta-voz os novos movimentos sociais, as demandas pelo direito à diferença não estão isentas de riscos quanto às consequências sociais indesejáveis para os próprios protagonistas. Por um lado, a afirmação da diferença, na polifonia das vozes sociais, pode vir a fortalecer o sentido conservador, acarretando uma fragmentação da sociedade civil pelo crescimento das reações fundamentalistas e da xenofobia. Por outro lado, a afirmação da diferença pelas próprias minorias, representada na demanda pelo respeito a identidades específicas (dos surdos, das pessoas com necessidades especiais decorrentes da cegueira ou da visão subnormal, de mulheres, dos homossexuais, dos negros, entre outros), pode proporcionar a redução das relações destas minorias (destas identidades) com o resto da sociedade (TOURAINE, 1998b) - inclusive a redução das relações com outros (e entre) os próprios grupos sociais minoritários, não raro, também sofrendo processos de discriminação, exclusão e violência - diminuindo, assim, os espaços de solidariedade e favorecendo a formação de “tribos identitárias” (SHERER-WARREN, 1999, p. 13) em detrimento da busca de caminhos e de formas de lutas sociais conjuntas para a ampliação da igualdade como direito.

Contrariando sua motivação primordial, o direito à diferença pode contribuir para o revigoramento ou formação de sociedades e mentalidades excludentes, (a exclusão dos diferentes), seja através do revigoramento da exclusão das minorias pelo grupo social hegemônico, ou através da exclusão ocorrida entre os próprios grupos sociais minoritários, justificada pelas especificidades de suas demandas identitárias. Este processo que poderíamos denominar de “guetização”, engendrado ou fortalecido pelas próprias minorias, é percebido na busca da reafirmação e do “orgulho” pela identidade construída (CASTELLS, 1999), e pode levar à construção de espaços sociais exclusivos que dêem conta da manifestação destas identidades, como, por exemplo, espaços de

resgate da cultura de determinadas etnias, de escolas somente para surdos, de lugares sociais particulares para mulheres, homossexuais ou para idosos. Entretanto, não se pode deixar de considerar que neste processo de “guetização” pelas (e entre) as próprias minorias existe o viés da resistência e, algumas vezes, também, do ressentimento pelas violências sofridas, como momentos e estratégias das suas lutas sociais.

Disto decorre que a possibilidade das lutas sociais pelo direito à diferença contribuam para a formação de sociedades e mentalidades inclusivas, adquirindo fortemente o sentido progressista, estaria na mediação deste direito com o princípio da igualdade na ocupação e na construção do espaço social. Princípio que funda padrões de civilidade nas relações sociais.

Não são as ideias e práticas baseadas na diferença, mas sim as que consideram a igualdade que fundamentam a civilidade nas relações societárias, pois, o direito à igualdade supõe que as demandas, a palavra, a língua, o modo de ser, viver e de expressar de cada um (individualmente ou considerado num coletivo) têm legitimidade e igual lugar no cenário social. Cenário construído não da relação harmoniosa entre os que se identificam como iguais (excluindo os considerados diferentes), mas sim nos embates e conflitos entre diferenças que estão baseados e têm como fundamento primordial àquela igualdade.

Ao contrário, isto é, no ambiente de intolerância ou desconsideração pelas diversidades, identidades e diferenças, o direito à igualdade também pode contribuir para sociedades e mentalidades excludentes (no sentido menos de exclusão dos diferentes e mais de exclusão das diferenças). De fato, a ênfase acentuada na igualdade, quando desligada do empenho pela liberdade e pela justiça, apresenta o espectro do autoritarismo e da busca de homogeneização.

Disto decorre que as lutas sociais pelo direito à igualdade, compreendido como fundamento do processo de inclusão social e como princípio fundador de civilidade nas relações sociais (no interior das famílias, escolas, locais de trabalho, nos espaços de convivência lúdica, no trânsito etc.), estão mediadas pelo reconhecimento da diferença e da diversidade humana.

Estas reflexões nos levam a afirmar que a cidadania substancial dos diversos grupos sociais e identidades presentes numa sociedade, e até mesmo a cidadania planetária, passa pelo fortalecimento e pelo estreitamento da relação - bela, conflituosa e complexa - entre o direito à igualdade e o direito à diferença.

## **Referências Bibliográficas**

BOBBIO, Norberto. Estado, Governo, sociedade; Para uma Teoria Geral da Política. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

DOIMO, Ana Maria. Movimento Popular no Brasil pós-70: Formação de um Campo Ético-Político. FFLCH-USP, 1993. Tese de Doutorado,

CASTELLS, Manuel. O Poder da Identidade. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COHEN, Regina. & DUARTE, Cristina. Segregação e Exclusão Sócio-Espacial, 1995, (mimeo).

HOBBSBAWN, Eric. A Era dos Extremos: O Breve Século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KAUCHAKJE, Samira. Identidade e Inclusão como Construções Sociais. In: Revista Tempos Gerais, v. 3, p. 1-8, 2001.

PIERUCCI, Antonio. Flávio. Cidades da Diferença. In: Tempo Social: Revista Sociologia, São Paulo, USP, n.2, v.2, 2º. sem, 1990.

SHERER-WARREN, Ilse. Cidadania sem Fronteiras: Ações Coletivas na era da Globalização. São Paulo: Hucitec, 1999.

TOURAINÉ, Alain. Crítica da Modernidade. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. Igualdade e Diversidade: O sujeito Democrático. São Paulo: EDUSC, 1998a.

\_\_\_\_\_. Poderemos Viver Juntos? Iguais e Diferentes. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998b.

\_\_\_\_\_. Depois das Jornadas Negras. Folha de São Paulo, São Paulo, 27 jun. 1999.

VALADÃO, Vanda. Bussinger. Fundamentos dos Direitos Humanos. In: Revista Serviço Social e Sociedade. n. 53, mar.1997.

## **UNIDADE B**

### **Formação de professoras, relações de gênero e sexualidade: um caminho para a construção da igualdade<sup>2</sup>**

**Daniela Auad<sup>3</sup>**

#### **Introdução:**

Perceber a escola como lugar privilegiado para a construção da igualdade é discurso recorrente das profissionais da Educação, sejam pesquisadoras ou professoras de todos os níveis de ensino. E, se por um lado, sabe-se que o discurso constitui parte da realidade, somente ele não basta para transformá-la. Continuamente, há de se voltar à atenção para as práticas e elementos de nosso cotidiano que, ao passarem despercebidamente, expressam e reforçam concepções cristalizadas acerca das relações que estabelecemos dentro e fora da escola. Faz-se necessário demarcarmos de que igualdade esta se falando, ou seja, a quem está se querendo igualar e em que. E, ainda, quais as ações a serem tomadas para atingir tal objetivo. Ao longo deste texto, estarei referindo-me específica e predominantemente à igualdade no que tange as relações de gênero.

Para tal, cabe questionar como se estabelecem tais relações na escola. Como são vivenciadas e percebidas por professoras, alunos e alunas? Qual a importância da adoção de gênero, por parte das professoras, para lidar com o cotidiano escolar? O que é, afinal, gênero? Assim, pretendo fornecer alguns elementos para a compreensão dessas questões ao sistematizar, brevemente, aspectos teóricos considerados básicos para o desenvolvimento do tema; problematizar situações próprias do cotidiano escolar à luz do referencial de gênero; e refletir sobre a adoção deste nas intervenções das professoras na educação de meninos e meninas.

#### **Tentativas de apreensão de um conceito de gênero**

Pesquisadoras e grupos de estudos têm buscado estabelecer um conceito do que

---

<sup>2</sup> Disponível: Centro Acadêmico Professor Paulo Freire. Ano da publicação - 2008.

<sup>3</sup> Pós-doutora pela Universidade Estadual de Campinas – PUC/Campinas, 2008.

seja gênero e este é, sem sombra de dúvida, um terreno de controvérsias e até de certa nebulosidade. Contudo, é imprescindível adotar algumas noções acerca de gênero (ainda que iniciais e passíveis de reformulações e correções) para desenvolver reflexões que possam contribuir para o conhecimento e o debate sobre o tema.

Gênero não é sinônimo de sexo (masculino ou feminino), mas corresponde ao conjunto de representações que cada sociedade constrói, através de sua História, para atribuir significados, símbolos e características para cada um dos sexos. Assim, as diferenças biológicas entre homens e mulheres são interpretadas segundo as construções de gênero de cada sociedade. No momento em que uma criança do sexo masculino nasce e ouvimos dizer “É menino!”, assistimos à primeira interpretação de uma série, que, de diferentes formas, moldará suas experiências, vivências, enfim, o modo como dar-se-á sua inserção e participação no meio social. Ser homem ou mulher e pertencer ao gênero masculino ou feminino envolve, em nossa sociedade, criar uma identidade em oposição ao do sexo que não é o seu (o sexo “oposto”), distanciando-se dele e negando-o.

O modo como percebemos cada um dos gêneros pressupõe oposição e polaridade. O feminino é, na maioria das vezes, associado à fragilidade, à passividade, à meiguice e ao cuidado. Ao masculino corresponde agressividade, espírito empreendedor, força e coragem. Muitos são os adjetivos que podemos citar, mas fato é que a maioria dos atributos presentes em um gênero está excluída automaticamente do outro. A ideia de oposição entre os gêneros conduz, dentre várias consequências, a outras ideias equivocadas. Citemos duas delas:

I - todos os homens de uma mesma sociedade são iguais, assim como todas as mulheres também o são, como se não houvesse diferenças entre homens e mulheres de uma mesma sociedade e entre homens e mulheres de sociedades diferentes.

II - os homens sempre dominam e as mulheres sempre são dominadas. E, se por um lado, é verdade que os indivíduos do sexo masculino detêm maior e mais diversificado poder em nosso meio, por outro não há como afirmar que as mulheres não detêm qualquer poder. Ambos os sexos exercem diferentes e variadas formas de poder. O que é importante notar é que o poder é distribuído de maneira desigual entre os sexos e as diferenças sexuais são um forte critério nessa distribuição, tornando-se sinônimos de desigualdades. São exemplos disso as distinções salariais entre homens e mulheres, com a mesma qualificação e ao ocuparem um mesmo cargo, ou a existência de profissões “de mulher” (como é ainda considerado o Magistério) e outras exercidas majoritariamente por homens.

Relativizar e problematizar o que temos percebido, até o presente momento, como

diferenças naturais e essenciais não significa anular ou, por outro lado, exaltar as diferenças entre homens e mulheres. A igualdade inclui e depende do reconhecimento da existência da diferença; se os indivíduos e grupos fossem idênticos não haveria necessidade de buscar a igualdade. Contudo, devemos ter claro que as diferenças não são “faltas”, carências ou pontos negativos, são apenas diferenças e não implicam, necessariamente, em desigualdade. O que percebemos como diferenças e a associação destas com a desigualdade (tornando-as, erroneamente, sinônimas) são frutos de construções sociais e históricas.

Questionar o que percebemos como diferenças entre meninos e meninas, homens e mulheres, e como tais diferenças são naturalizadas pode concorrer para a explicitação e luta contra as desigualdades. A fragilidade, por exemplo, será mesmo algo inato nas meninas, assim como a agressividade dos meninos? Por que a função primeira das mulheres é cuidar dos filhos e a dos homens “ganhar a vida”? Por que é “natural” que uma menina queira ser professora e goste de crianças? Por que os meninos “não podem” brincar com bonecas e as meninas não jogam futebol com eles? Por que, em algumas escolas, há uma velada pressão para que as professoras usem aventais e alunos e alunas usem uniformes? Por trás disso estarão apenas as questões que dizem respeito a não sujar nossas roupas de giz e garantir a segurança dos alunos e alunas? O quanto e como a escola é implicada na produção e reprodução desses processos de desigualdade e de diferenciação “cristalizada” dos sujeitos?

Prestar atenção às questões relativas às relações de gênero e sexualidade, assim como desejar construir a proclamada igualdade, envolve lançar mão de novas concepções e de novos recursos de trabalho; problematizar o que, muitas vezes, percebemos como natural e “harmônico”; e considerar elementos que até agora foram silenciados na realidade escolar, como os corpos dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, sua sexualidade, seus desejos e sentimentos. Para considerar tais aspectos há de se realizar investimentos pessoais e ter “disposição” para saber como nos constituímos em atores sociais, professoras e professores, mães e pais, filhas e filhos, trabalhadoras e trabalhadores, mulheres e homens. Queremos saber disso? Sobre isso? (Lopes, 1994, p.29).

### **Cotidiano escolar e Gênero**

Esta ilustração encontrada em um livro didático soa como algo banal diante de nossos olhos ou suscita algumas questões? Se tomarmos, primeiramente, a figura da menina vestida nos deparamos com um visual absolutamente arcaico e fantasioso,

distante do modo como vestem-se as meninas atualmente. Contudo, a cena mais preocupante corresponde à menina sem roupa. Com uma fisionomia envergonhada e constrangida, ela tenta esconder-se e comprime o próprio corpo, expressando, desta maneira, os preconceitos criados e recriados junto às crianças acerca de seus corpos, seus sentimentos e sensações. Vale notar que o sexo da criança retratada é feminino. O que reforça a ideia de que as meninas, mais do que os meninos, devem “preservar” o próprio corpo e guardá-lo dos olhos alheios, e até dos próprios olhos, remontando uma dupla moral que apregoa algum exibicionismo e o “desleixo” para o corpo masculino e o pudor e asseio para o corpo feminino.

Tal ilustração expressa, ainda, um lugar comum nos livros dedicados às crianças: procura-se ignorar a existência do corpo, utilizando-se de estratégias para disfarçar e esconder as partes ditas vergonhosas e, assim, negar a sexualidade infantil, na tentativa de preservar a criança da sexualidade reservada aos adultos (BARROSO, 1980, p.45).

Ora, ao educarmos, somos responsáveis pelos alunos e alunas como “pessoas inteiras”, unidades que devem ser respeitadas e preservadas sempre e a qualquer idade. Tais pessoas são constituídas por corpos, emoções, desejos, vontades e sensações. Isso não se explica em meio à precisão de determinados conteúdos ou disciplinas, mas se aprende, se conhece e se sente mediante as muitas vivências, aí inclusas as horas passadas na escola. Nessa perspectiva, cabe à escola trabalhar corações e mentes, mas também os corpos; sem perceber estes como meros invólucros.

O corpo guarda marcas, inscritas através da educação: nas proibições, permissões, vergonhas, coragem, medos, dores, prazer, receios, ousadias, distanciamento e aproximações... O corpo tem seus sonhos, projetos e fantasias. O corpo sou eu. Por isso há tanto a conversar, a aprender, a conhecer (Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual - GTPOS, 1995, p.44).

A questão não se esgota no modo como lidamos, ou melhor, como negamos o corpo na escola; ou como os livros didáticos abordam o tema. Ao contrário, as desigualdades de gênero, as tentativas de ocultar o caráter social e histórico dessas desigualdades (e não natural, como muitos podem ainda querer crer) e, conseqüentemente, a reprodução de tabus acerca da sexualidade expressam-se de diferentes e variadas maneiras, cotidianamente na escola. A construção de homens e mulheres mais livres, criativos e democráticos torna-se um ideal cada vez mais distante de nossas salas de aula.

Quantas vezes já dividimos as crianças, durante algum jogo, em “time das meninas” e “time dos meninos”? Para consolar algum aluno após um rotineiro tombo



dizemos “Vamos lá! Menino não chora!”? A escola em que lecionamos ministra aulas de Educação Física separadamente para meninos e meninas? Temos menos tolerância com as meninas diante do que consideramos indisciplina no ambiente escolar, uma vez que as julgamos, as idealizamos e as desejamos mais “quietinhas” e educadas? Ao abordar assuntos como “Família”, apresentamos algo que remonte aos comerciais de margarina que assistimos na televisão, nos quais o pai é o provedor, a mãe dona de casa e os filhos (de preferência um casal) são adultos miniaturizados? Ao tratar sobre “Profissões”, debatemos com alunos e alunas sobre a possibilidade de que aquilo que denominamos por “aptidão” possa corresponder, na verdade, a uma determinação profissional segundo os estereótipos de gênero? Quantas vezes já ouvimos frases como “O problema dessa escola é que tem muita mulher” ou “Essa escola tem problemas porque sempre que muitas mulheres se reúnem sai encrenca e fofoca”?

Questionarmo-nos acerca desses tópicos abre portas para relativizarmos aspectos há muito banalizados no cotidiano escolar e aspectos dados como naturais em nossas vidas também fora da escola. Se nos dispusermos a potencializar a escola como espaço privilegiado de construção da igualdade, nossos questionamentos e reflexões serão acompanhados de ações que expressem os desejos por uma sociedade na quais, homens e mulheres, possam expressar os seus corpos e expressar-se com os seus corpos; possam usar a imaginação e a criatividade, exercitando-se nas múltiplas e diferentes relações e experiências que poderão ter, sem mais estarem circunscritos em um campo de gênero masculino ou feminino. O Relatório da IV Conferência Mundial sobre a Mulher, realizada em Beijin (China), aponta um caminho:

A criação de um ambiente educacional e social onde homens e mulheres, meninos e meninas sejam tratados/as igualmente e encorajados/as a explorarem completamente seu potencial, respeitando a liberdade de pensamento, de consciência, de religião e de crença, e onde os recursos educacionais promovam imagens não estereotipadas de homens e mulheres pode ter resultado efetivo na eliminação das causas da discriminação contra as mulheres e de desigualdades entre as mulheres e os homens (ONU, 1995, p.29).

Se quisermos, realmente criar o ambiente educacional e social acima descrito e, conseqüentemente, atingirmos alguma emancipação dos estereótipos de gênero, penso que torna-se imprescindível termos professoras e professores conscientes do funcionamento desses estereótipos, tanto na escola como na sociedade em geral e, especialmente, em suas vidas de mulheres-professoras e homens-professores.

É mais difícil, senão impossível, lutar contra os preconceitos de alunos e alunas, se a professora toma atitudes discriminatórias. Como ela criará condições para que as

crianças e adolescentes conheçam e lidem com suas ideias, sentimentos, corpos e sensações, sem que tenha conhecido e lidado com ela mesma. Como semear a igualdade em alunos e alunas, se esta ainda não é, na professora, uma árvore frondosa?

Desloco, assim, o foco de nossa reflexão para a questão da Formação inicial e permanente de professoras e professores. Para as professoras e professores em processo de formação e para aquelas/es já em docência, quais as possibilidades que se abrem ao refletir sobre o próprio processo de formação? Qual a relação que se estabelece entre a escolha pelo Magistério e sua identidade de gênero?

Ao refletirem a respeito de sua formação, as alunas e alunos de Magistério e as professoras e professores podem questionar e tentar compreender a que corresponde tal “escolha”. Compreender que, muitas vezes, o “tornar-se mulher” e “tornar-se professora” constituem-se faces de uma mesma moeda, legitimando o consagrado ideário a respeito do que seja “propriamente” feminino. De que maneira a formação oferecida nos cursos de Magistério “complementa” a formação ministrada pela família junto a adolescente de forma a criar e recriar os papéis considerados tipicamente femininos de mãe e professora? Como os alunos de Magistério encaram o fato de abraçarem um curso e uma carreira considerados femininos?

Refletir sobre a própria formação, sobre como se deu a inserção em determinado gênero e como vivencia-se tais estereótipos possibilita a problematização de uma determinada visão do exercício da profissão, faz emergir o ser professor ou o ser professora levando-se em consideração sentimentos e afetos, emoções e desejos, e, como não poderia deixar de ser, levando-se em consideração o sujeito em suas determinações de sexo e gênero, idade, raça/etnia e corpo. Reduzir a vida escolar às dimensões unicamente racionais, além de empobrecer o leque de experiências escolares, beira a impossibilidade, pois professoras e professores são constituídos de inseparáveis esferas pessoal e profissional. Penso que a educação de professoras e professores deva fazer-se tanto pelo conhecimento das disciplinas que se ensina quanto pelo conhecimento de si.

Deste modo, repensar a Formação de Professores/as, à luz das relações de gênero, é parte do caminho que temos que trilhar para construirmos a igualdade na escola. E, ao contrário do que possamos pensar, tal tarefa se perfaz cotidianamente, ao questionarmos o porquê de sermos professoras e de quais elementos reveste-se a nossa docência. Como tornamo-nos mulheres-professoras ou homens-professores? Como vivenciamos nossa identidade feminina ou masculina? Como percebemos e lidamos com nossos corpos e com os corpos de outras pessoas? As respostas a estas perguntas

apontam caminhos para a construção da igualdade, caminhos que passam pela revisão das relações de gênero e da sexualidade na escola, e não só nela.

### **Referências Bibliográficas**

- BARROSO, Carmen. O corpo nos livros infantis. Trabalho apresentado na IV Bienal do Livro. São Paulo, agosto de 1980.
- GRUPO DE TRABALHO E PESQUISA EM ORIENTAÇÃO SEXUAL (GTPOS). Sexo se aprende na escola. São Paulo: Olho D'Água, 1995.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira. Pensar categorias em História da Educação e Gênero. Projeto História. São Paulo, n.11, 1994, p.19-29.
- NÓVOA, Antonio (org). Vidas de Professores. Portugal, Porto Editora, 1992.
- SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade. Porto Alegre, v.20, n.2, 1995, p.71-99.
- USP/NEMGE/CECAE. Ensino e Educação com igualdade de Gênero na infância e na adolescência - guia prático para educadores e educadoras. São Paulo, Projeto USP/PRONAICA, 1996.
- 

## **UNIDADE D**

Na **Unidade D** faremos uma retrospectiva sobre a Educação Brasileira, enquanto legislação Federal, especificamente, o processo que norteou a (re)qualificação da política educacional voltada a Escola. A origem desta iniciativa é em âmbito mundial, com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990. O Brasil, neste contexto, reorganiza sua política educacional, elaborando o Plano Decenal de Educação, em que, durante a década compreendida entre 1993 - 2003, três eixos estariam, articulados entre si, atribuindo à escola uma nova organização. Os Eixos, enfaticamente trabalhados no Plano Decenal de Educação, sustentaram-se na Gestão, Formação de Professores e Inclusão.

No eixo da Gestão observou-se o destaque dado à descentralização. A escola passou a ser centro da gestão administrativa e financeira, sendo responsabilizada pelo sucesso ou não da política educacional. Nessa perspectiva, os professores são considerados os gestores da educação e da escola e, uma de suas tarefas é a inclusão dos alunos que, historicamente, foram excluídos da escola.

Referente ao Eixo Formação dos Professores iniciou-se um processo

de qualificação dos docentes já na solicitação da Formação Superior no qual, ao final desta década, teriam de estar com a formação superior completa ou em processo de formação. Ao mesmo tempo, inúmeros cursos, palestras, seminários, voltados à capacitação tanto em nível médio como superior, contemplando discussões sobre a educação de alunos considerados deficientes.

Por fim, o Eixo da Inclusão que, propulsora de uma nova visão da escola, oportunizaria o respeito às diferenças, a diversidade social em todos os âmbitos da sociedade.

Para elucidarmos, com maior profundidade os Eixos que nortearam o Plano Decenal de Educação – Reforma Educacional Brasileira – especificamente a questão da Inclusão - apresentamos para discussão, o **Texto Gestão, Formação Docente e Inclusão: Eixos da Reforma Educacional Brasileira que Atribuem Contornos à Organização Escolar** (Texto integrante da Revista Brasileira de Educação vol.11 nº. 33, RJ - Sept./Dec. 2006) de autoria de Maria Helena Michels (Universidade Federal de Santa Catarina, Departamento de Estudos Especializados em Educação), um arquivo em **PowerPoint – Inclusão Slides** e vários **Vídeos** (disponíveis na interface da Unidade).

⇒ **Acesse o Link abaixo para Ler o Texto:**

**<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a03v1133.pdf>**

## UNIDADE E

O texto da **Unidade E**, última unidade da disciplina, apresenta uma discussão significativa sobre as questões relacionadas à discriminação racial e a educação, tanto no âmbito acadêmico quanto nos demais. A temática em questão tem sido objeto de um número crescente de publicações e estudos, favorecendo a abertura de espaços para discussões e busca de alternativas para minimizar a discriminação racial e o preconceito nas nossas escolas. Para nós, integrantes de um curso de formação de professores, como é o caso de Letras – Espanhol, discutirmos essas questões, faz-se pertinentes uma vez que o olhar do professor, para esse contexto, é um dos elementos fundamentais na tentativa de transcender possíveis crenças, modos de pensar ou julgar alunos, colegas – indivíduos da sociedade.

Desse modo, na Unidade E, apresentamos o **Texto - *Discriminação Racial e Educação*** (Revista da ANPED, GT: Afro-brasileiros e Educação/ n. 21) de **autoria de Luciane Ribeiro Dias Gonçalves** (Secretaria Municipal de Educação – Ituiutaba, UNIPAC – Tupaciguara, NEAB/UFU–Uberlândia) e **Ângela Fatima Soligo** (Disc. – UNICAMP). Também, um **Vídeo Lúdico** da Turma da Monica – **Os Azuis**.

⇒ **Acesse o Link abaixo para Ler o Texto:**

<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT21-2372--Int.pdf>