

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DE GÊNERO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EaD GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA**

GABRIELA SOUZA SCHEBELLA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ABORDAGEM DE TEMAS RELACIONADOS A
MARCADORES SOCIAIS DA DIFERENÇA PARA POTENCIALIZAR UM
AMBIENTE EDUCACIONAL INCLUSIVO**

FLORIANÓPOLIS

2016

GABRIELA SOUZA SCHEBELLA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ABORDAGEM DE TEMAS RELACIONADOS A
MARCADORES SOCIAIS DA DIFERENÇA PARA POTENCIALIZAR UM
AMBIENTE EDUCACIONAL INCLUSIVO**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola vinculado ao Instituto de Estudos de Gênero do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina. Apresentado como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Gênero e Diversidade na Escola (GDE).

Orientadora: Prof. Ms. Carla Peres Souza

FLORIANÓPOLIS

2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Schebella, Gabriela Souza

Formação de Professores: : abordagem de temas relacionados a marcadores sociais da diferença para potencializar um ambiente educacional inclusivo / Gabriela Souza Schebella ; orientador, Carla Peres Souza - Florianópolis, SC, 2016.

60 p.

Monografia (especialização) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Curso de Gênero e Diversidade na escola.

Inclui referências

1. Formação Continuada. 3. Marcadores Sociais da Diferença. 4. Relações de Poder . 5. Educação Inclusiva. 6. Michel Foucault. I. Souza, Carla Peres. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Gênero e Diversidade na escola. III. Título.

GABRIELA SOUZA SCHEBELLA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ABORDAGEM DE TEMAS
RELACIONADOS A MARCADORES SOCIAIS DA DIFERENÇA PARA
POTENCIALIZAR UM AMBIENTE EDUCACIONAL INCLUSIVO**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito para
obtenção do título de Especialista em
Gênero e Diversidade na Escola (GDE).

Aprovado em 17 de dezembro de 2016.

Coordenação do Curso:

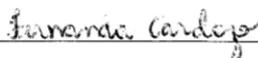


Olga Regina Zigelli Garcia

Banca Examinadora:



Paula Cabral



Fernanda Cardozo



Morgana Zardo von Mecheln

AGRADECIMENTOS

A minha mãe, que sempre foi o mais importante apoio em minha caminhada acadêmica, dando suporte incondicional e adaptando sua própria vida para auxiliar nas minhas obrigações de mãe, profissional e dona de casa, bem como fornecendo tranquilidade e energia para seguir em frente com meus estudos. Sem ela, tenho plena consciência que nada disso teria sido possível.

Aos meus dois irmãos que, sendo academicamente mais experientes do que eu, a todo momento estiveram dispostos a dar conselhos valiosos que aperfeiçoaram tanto meu processo de estudo quanto o desenvolvimento deste Trabalho de Conclusão de Curso.

Aos meus filhos, Carlos e Isabel, por compreender minhas ausências e dedicação constante aos estudos e tarefas durante estes dois anos de realização desta especialização.

A minha orientadora, que também foi uma grande professora ao apontar constantemente os melhores caminhos para eu, por mim mesma, fazer as escolhas mais pertinentes e desenvolver este trabalho tal qual idealizei. Onde ao mesmo tempo em que me ensinou autonomia para pesquisar, respeitou meus conhecimentos e não deixou que se perdesse minha identidade durante todo processo, fez com que me sentisse amparada e acolhida pela sua sabedoria tão maior.

A minha tutora presencial, que tantas vezes se dispôs a me atender e auxiliar em finais de semana e horas inapropriadas, onde seu único objetivo era colaborar comigo sanando dúvidas e minimizando minhas dificuldades.

Por fim, aos professores das treze disciplinas que compuseram o programa do curso pelos tantos conhecimentos compartilhados e experiências de aprendizagem oportunizadas a cada chat, fórum e encontro presencial. Em especial à professora Olga, pela paciência e disposição, inclusive promovendo chats extras ao final do curso para diminuir as dúvidas e ansiedades do início da elaboração do TCC.

Registro aqui, ainda, um agradecimento especial pelo financiamento dado ao Curso de Especialização EaD em Gênero e Diversidade na Escola da Universidade Federal de Santa Catarina (GDE/UFSC) através do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE) gerido pela SECADI/MEC (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação) na gestão da presidenta Dilma Rousseff (2011-2015), sem o qual seria impossível a operacionalização de um curso de dois anos de duração em cinco cidades de diversas regiões do estado de Santa Catarina.

Agradeço, sobretudo, os investimentos que durante os últimos 13 anos possibilitaram a expansão de políticas públicas de combate à fome, ao racismo, sexismo, lesbofobia, homofobia, transfobia e ao capacitismo. Infelizmente, a conjuntura política no último ano quase impossibilitou a conclusão desta 3ª edição do GDE, sobretudo depois da extinção da SECADI, que foi criada em 2004 e que possibilitou a realização de centenas de cursos com temáticas que versavam sobre diferenças, desigualdades e direitos humanos em todo o Brasil. Uma política de governo que infelizmente não se concretizou em uma política de Estado, ao contrário, vem sendo extinguida e criminalizada por diversos setores conservadores na sociedade. Que essa especialização seja lembrada como um espaço de resistência e de luta por uma sociedade mais justa e igualitária.

RESUMO

Este trabalho de pesquisa baseia-se em reflexões acerca das relações de poder estudadas por Michel Foucault relacionando-as à atual existência de marcadores sociais da diferença nas relações sociais como um todo e, conseqüentemente, no ambiente escolar contemporâneo. Nesse contexto, o professor ocupa um importante papel de mediador para superação dessa realidade. Para tanto, compreende-se que esse profissional precisa apropriar-se de conhecimentos que lhe deem subsídios para desenvolver propostas pedagógicas que promovam a formação integral e cidadã. Baseado nisso, a pesquisa qualitativa aqui desenvolvida, a partir de um estudo de caso apoiado em pesquisa documental, procurou verificar se as discussões acerca dos marcadores sociais foram contempladas, explícita ou implicitamente, nas formações realizadas no ano de 2015 com os profissionais que atuam em uma rede pública de ensino catarinense, indicando o que e sob que ótica foram abordadas nesse contexto específico. Para realização desse estudo foram exploradas as informações contidas em documentos do banco de dados dessa rede referentes a esse período de formação. Durante a coleta de dados percebeu-se a presença de discussões relacionadas à temática em algumas das formações realizadas, o que possibilitou aprofundar a compreensão acerca de quais marcadores estiveram presentes e que enfoque foi adotado sobre cada um em tais formações. A metodologia utilizada para análise dos dados foi a Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Com ela foi possível verificar que discussões relacionadas a seis marcadores, de alguma forma, foram abordadas em vinte e sete formações realizadas na rede de ensino estudada, de um total de sessenta e três formações. Assim, foram encontrados nos dados pesquisados indícios da presença dos seguintes marcadores sociais da diferença: Étnico-Racial, de Cultura, de Classe, de Deficiência, de Geração e de Estética. Os dados revelam que tais marcadores estiveram presentes nas discussões durante as formações da rede de ensino estudada de formas diversas e sob diferentes enfoques. Alguns foram explorados explicitamente, com maior profundidade e abrangência, enquanto que outros marcadores aparecem de forma insipiente nos documentos analisados. Há, ainda, marcadores indicados pelos referenciais dessa pesquisa como fundamentais ao trabalho pedagógico para formação integral e cidadã que não foram detectados nos dados. Conclui-se que aspectos importantes de alguns marcadores sociais da diferença foram abordados, mas também há ausência de outros que poderiam colaborar com a superação de realidades em que as relações de poder ainda se fazem presentes tanto no contexto escolar quanto no contexto social maior. Portanto, essa pesquisa revela a importância de serem contempladas nas formações discussões acerca dos marcadores sociais e relações de poder deles advindos para, assim, atingir também os demais sujeitos por meio da escola. Já que este é um ambiente ideal para busca da desconstrução de pensamentos e ações fundados em estereótipos, que originam preconceitos e atos de discriminação, contribuindo para formação integral e cidadã.

Palavras-chave: Marcadores sociais. Diversidade. Ambiente Escolar. Professores. Formações continuadas.

ABSTRACT

This research is based on reflections about the power relations studied by Michel Foucault relating them to the current existence of social markers of difference in social relations as a whole and, consequently, in the contemporary school environment. In this context, teacher takes an important role of mediator to overcome this reality. Therefore, it is understood that this professional needs to appropriate the knowledge that gives him subsidies to develop pedagogical proposals that promote the integral and citizen formation. Based on that, the qualitative research developed here, starting from a case study supported by documentary research, sought to ascertain whether discussions on social markers were contemplated, explicitly or implicitly, in the formations held in the year 2015 with the professionals who work in public school system in Santa Catarina, indicating what and under what light they were approached in this specific context. For this study, the information contained in documents of the database of that system for that formation period was explored. During data collection it was noticed the presence of discussions related to the theme in some of the formations conducted, which allowed to deepen the understanding about which markers were present and what approach was adopted on each one in such formations. The methodology used to analyze the data was the Content Analysis of Bardin (2011). It was possible to verify that discussions related to six markers, somehow, were approached in twenty seven formations conducted in the studied system, of a total of sixty three formations. So, were found in the data searched evidence of presence of the following social markers of difference: Ethnic-Racial, of Culture, of Class, of Disability, of Generation and of Esthetic. The data reveal that the markers are presented in the discussions during the formations of the studied school system in different ways and under different approaches. Some were explored explicitly, with greater depth and scope, while other markers appear insipidly in the analyzed documents. There are also markers indicated by the references of this research as fundamental to the pedagogical work for integral and citizen education that were not detected in the data. It is concluded that important aspects of some social markers of difference were approached, but there is also the absence of others that could collaborate with the overcoming of realities in which the relations of power are still present, both in the school context and in the larger social context. Accordingly, this research reveals the importance, to be included in the formation courses, discussions about social markers and their power relations for, thus, also reach the other subjects through the school. Since this is an ideal environment for the search of the deconstruction of thoughts and actions based on stereotypes, originating prejudice and acts of discrimination, contributing to integral and citizen formation.

Keywords: Social Markers. Diversity. School Environment. Teachers. Continuous Formation.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Lista das fontes de dados	30
QUADRO 2 – Categorias de análise	32
QUADRO 3 – Organização e compreensão dos dados da pesquisa	34

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

CEAD – Centro de Educação a Distância

DSM-5 – Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais)

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ERER – Educação para as Relações Étnico-Raciais

FURG – Fundação Universidade Federal do Rio Grande

ISO - International Organization for Standardization (Organização Internacional para Padronização)

LDBEN – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

OHSAS - Occupational Health and Safety Assessment Services (Serviços de Avaliação de Segurança e Saúde Ocupacional)

PSE – Programa de Saúde na Escola

TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade

TEA – Transtorno do Espectro Autista

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

MINHA HISTÓRIA E ESCOLHA DO TEMA DO TRABALHO DE PESQUISA....	12
1 INTRODUÇÃO	14
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	17
2.1 A Relação de poder de Foucault	17
2.2 Compreendendo os Marcadores Sociais.....	20
2.3 A presença das relações de poder e dos marcadores sociais no ambiente escolar.....	34
2.4 A formação de professores para trabalhar com marcadores sociais.....	36
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	40
3.1 As fontes de dados	41
3.2 O método de Análise de Conteúdo	42
3.3 As categorias de análise	43
4 ORGANIZAÇÃO E COMPREENSÃO DOS DADOS	45
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
6 REFERÊNCIAS	58

MINHA HISTÓRIA E ESCOLHA DO TEMA DO TRABALHO DE PESQUISA

Conclui a graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura Plena pela Fundação Universidade Federal de Rio Grande (FURG) no ano de 2004. Paralelamente aos estudos, e mesmo após minha formatura, atuei entre os anos de 2003 e 2011 na área de Recursos Humanos de uma empresa privada, realizando treinamento de equipes e montagem de material didático para implantação e atualização de processos da ISO (International Organization for Standardization) 9001 (Sistema de Gestão de Qualidade), 14001 (Sistema de Gestão Ambiental) e 18001 (ou OHSAS - Gestão da Segurança e Saúde Ocupacional), que são conjuntos de normas de padronização internacional para um determinado serviço ou produto. Atividade esta que me levou, no mesmo ano do término da graduação, a ingressar na Especialização em Gestão Empresarial pela mesma instituição federal, finalizando-a dois anos depois (2006), bem como em outros cursos de capacitação e organização para segurança e sustentabilidade dos negócios. Percebendo a grande satisfação profissional em lidar na área de RH com processos de ensino-aprendizagem nos cursos preparatórios de equipes, e aproveitando os conhecimentos adquiridos na graduação, foi que nos anos 2009 e 2010 cursei a Especialização em Gestão de Pessoas pela Faculdade Anhanguera Educacional.

Logo após o término da segunda especialização, paralelamente com o nascimento de meu segundo filho e montagem dos materiais didáticos para implantação da ISO 14001 e 18001, já em andamento na mesma empresa privada, me mudei para Florianópolis-SC com minha família e continuei a realizar tais atividades a distância até 2011, quando me desvinculei. Apesar de ainda ter trabalhado um período curto outra empresa privada com o mesmo tipo de prestação de serviço em Florianópolis, foi a partir de então que a atuação na área original de formação começou a ser cogitada, visto que sentia falta da rotina de elaboração de materiais didáticos e participação em formação de equipes. Com isso, a partir de 2012, comecei a atuar como professora em caráter temporário nas redes Estadual e Municipal, tanto na Educação Básica como na Técnica. Além de, paralelamente, atuar como bolsista CAPES pelo convênio UAB/CEAD/UDESC, sendo tutora a distância ou professora pesquisadora nas diferentes disciplinas da área de Linguagem no Curso de Graduação em Pedagogia a distância. Atividades estas que realizo até a data presente. Sendo justamente nessa atuação em sala

de aula que questionamentos surgiram e passaram a ser cada vez mais latentes nessa minha nova caminhada profissional, sendo estes relacionados à inclusão e desenvolvimento da cidadania e criticidade dos discentes a partir do planejamento de aulas que, ao mesmo tempo em que contemplassem os conteúdos programáticos pré-estabelecidos, colocassem nas discussões realidades e desigualdades sociais, bem como direitos e deveres dos cidadãos. No entanto, para tanto, era necessário que conhecimentos além do senso-comum e de fontes confiáveis fossem adquiridos, para assim poder disseminá-los com responsabilidade. Então, como docente, percebi que caberia a mim mesma procurar as respostas em diferentes fontes para todas essas dúvidas, visto que os cursos e formações até então realizados não traziam esclarecimentos. E foi nessa busca particular por informações que, em 2015, eu soube da Especialização oferecida pela UFSC em Gênero e Diversidade na Escola e, ao ler seu programa, percebi que muitas das respostas às minhas perguntas poderiam estar neste estudo.

Por fim, em 2016, nesse curso, após o acesso a muitas informações até então desconhecidas e levantamento de discussões extremamente pertinentes para repensar o papel docente, suas limitações e poder de interferência na mudança da sociedade para uma melhor e mais igualitária é que, já durante uma disciplina da terceira fase do curso, me deparei com os interessantíssimos estudos de Michel Foucault e sua teoria da relação de poder. Que, apesar de ter sido desenvolvida no século passado, trazia um discurso surpreendentemente contemporâneo e que, se bem analisado, poderia ser visto justamente como o resultado do contexto social da atualidade, onde a diversidade gera marcadores da diferença entre os indivíduos e, justamente tais rotulações interferem na relação entre esses, dão mais ou menos poder perante a sociedade em que estão inseridos.

A partir deste momento, ficou muito claro que tal contexto não só é digno de ser estudado como necessário, visto que é claramente perceptível tanto tal diversidade quanto a relações de poder com base nessa diversidade no ambiente escolar contemporâneo, o qual vinha vivenciando nos últimos anos. Com isso, nos três semestres seguintes do curso, estudos de outras disciplinas que poderiam colaborar com a pesquisa ou registros a respeito da relação de poder do estudioso relacionando-o com o ambiente escolar passaram a ser selecionados e estudados com mais cuidado e profundidade, pois o tema de pesquisa deste trabalho já havia sido escolhido.

1 INTRODUÇÃO

Pensar em questões que envolvam marcadores sociais da diferença no cenário brasileiro é algo fundamental para o entendimento do ambiente educacional contemporâneo, visto que tais marcadores estão fortemente presentes no cotidiano dos indivíduos e, conseqüentemente, também acabam sendo difundidos no ambiente escolar pelos diferentes representantes dessa esfera (inclusive professores). A partir dessa perspectiva, observa-se que aquele que se enquadra nas figuras pré-estabelecidas como “adequadas” possuem maior credibilidade, respeito e, por fim, poder de atuação ao circular nos diferentes contextos sociais.

Focando no ambiente educacional, os vestígios desses marcadores que contribuem para tais relações de poder são constantemente evidenciados em comportamentos de professores e estudantes, agregados àqueles vivenciados em outros espaços sociais que, muitas vezes, geram atitudes excludentes e comportamentos preconceituosos. Para pensar na superação dessa realidade, é preciso que se busquem modos de melhor compreensão deste cenário para elaboração de propostas pedagógicas de abordagem. Tal questão remete à reflexão de qual a importância de professores possuírem conhecimentos acerca dos marcadores sociais da diferença para, então, considerá-los em seus planejamentos, promovendo uma formação integral e cidadã, atendendo aos princípios e fins da Educação, como previstos pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), que salienta ser:

Art.2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância; [...]. (BRASIL, 1996, Cap. I).

É justamente considerando os princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência no ambiente escolar, com respeito à liberdade e acolhimento às diferenças, que este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) se propôs a investigar se há a inclusão do estudo e reflexão acerca dos marcadores sociais da diferença em formações docentes para professores em uma rede de ensino. Partindo das discussões sustentadas por Michel

Foucault, em que as relações de poder têm ligação estreita com status convenções pré-estabelecidas social e historicamente que demarcam e classificam os indivíduos, e acreditando que vigoram até os dias atuais é que buscou-se responder a seguinte problemática: *Como as discussões acerca dos marcadores sociais foram contempladas nas formações de professores desta rede pública de ensino no ano de 2015?*

Nesse processo, o foco de análise foram todos os cursos destinados aos professores realizados nessa rede, independente de suas áreas, por acreditar-se que todas as disciplinas escolares são capazes de inserir em seu conteúdo programático pré-estabelecido temáticas e discussões relevantes socialmente.

Esse estudo buscou olhar para questões específicas do contexto educacional, mas que se relacionam de alguma forma a organização social como um todo. O olhar para a formação de professores tornou-se uma possibilidade profícua de pensar como essa pode influenciar nas relações sociais de modo geral, qualificando-as e promovendo a valorização das diferenças. Sendo assim, aqui se compreende a escola como lugar privilegiado de fomento às mudanças sociais e superação de posturas preconceituosas, visto que os profissionais da educação exercem papel social fundamental, uma vez que são reconhecidos como articuladores das mudanças necessárias a partir de práticas pedagógicas que promovem a reflexão e compreensão acerca das diferenças entre os seres humanos. Esses, então, podem auxiliar na superação de discursos e práticas discriminatórias dentro e fora da escola, principalmente no que diz respeito à qualificação dos sujeitos com base em seu gênero, cor, crença, orientação sexual, entre outros. Essa realidade, algumas vezes, encontra-se refletida dentro dos espaços educacionais, na ordem no discurso e vigilância (FOUCAULT, 1999), podendo gerar punição e exclusão àqueles que não respeitam essas relações de poder historicamente alicerçadas. Portanto, olhar para o contexto educacional e as discussões que ocorrem nos encontros de formação pode auxiliar a pensar modos de superação dessa realidade, promovendo espaços inclusivos. Com isso, o objetivo dessa pesquisa foi compreender como as discussões acerca dos marcadores sociais foram contempladas nas formações de professores no ano de 2015, em uma rede pública de ensino catarinense. No entanto, para alcançá-lo, tornou-se necessário traçar alguns objetivos específicos, sendo eles:

1. Estudar os registros e outras informações pertinentes às formações do ano de 2015 para seleção das relacionadas direta ou indiretamente ao tema em estudo;
2. Verificar quais marcadores sociais esteve presentes nas discussões de tais formações e qual enfoque é revelado pelos documentos estudados.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

As seções que seguem apresentam os pressupostos teóricos que embasam o presente estudo. Por meio dessa revisão de literatura buscou-se apresentar discussões acerca da relação de poder a partir de Michel Foucault, os aspectos relacionados aos marcadores sociais, reflexões acerca de tais temáticas no contexto educacional e questões relacionadas à formação de professores.

2.1 A relação de poder de Foucault

O francês Paul-Michel Foucault nasceu em 1926 e faleceu em 1984 aos 57 anos. Em sua trajetória de vida se graduou em História, Filosofia e Psicologia, sendo considerado um dos filósofos mais polêmicos de todos os tempos por exercer um olhar crítico sobre si mesmo em seus estudos, que se desenvolviam acerca do triângulo poder-direito-verdade. Suas teorias envolvendo as áreas de Psicologia e Psiquiatria, tratam principalmente de questões do biopoder e sociedade disciplinar, através de três técnicas independentes, porém sucessivas e incorporadas umas pelas outras: do discurso, do poder e da subjetivação (FERREIRINHA; RAITZ, 2010, p. 368).

Em seu livro denominado *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*, Foucault fala das relações de poder, vigilância e punição socialmente desenvolvidas ao longo dos séculos, partindo de uma análise comparativa de tais relações, relatando que a partir do século XIX, no campo da lei, as punições aos indivíduos “culpados” passam a ter uma configuração “menos diretamente físicas, uma certa discricção na arte de fazer sofrer, um arranjo de sofrimentos mais sutis, mais velados e despojados de ostentação [...]” (FOCAULT, 1999, p. 12), passando a ser apenas um novo ato de procedimento ou de administração. No entanto, a partir deste novo cenário das relações de poder e punições, tal situação “deixa o campo da percepção quase diária e entra no da consciência abstrata [...]”, e mais, “sua eficácia é atribuída à sua fatalidade, não à sua intensidade visível” (FOCAULT, 1999, p.13). Nesse sentido, apresenta que a certeza de ser punido é que desviaria o homem do crime, fazendo assim com que a justiça não mais assumisse publicamente a parte de violência que está ligada a seu exercício. E foi com tais transformações das relações de poder e “penalidades incorpóreas” que:

O sofrimento físico, a dor do corpo não são mais os elementos constitutivos da pena. O castigo passou de uma arte das sensações insuportáveis a uma economia dos direitos suspensos. Se a justiça ainda tiver que manipular e tocar o corpo dos justicáveis, tal se fará à distância, propriamente, segundo regras rígidas e visando a um objetivo bem mais “elevado”. Por efeito dessa nova retenção, um exército inteiro de técnicos veio substituir o carrasco, anatomista imediato do sofrimento: os guardas, os médicos, os capelães, os psiquiatras, os psicólogos, os educadores [...]. (FOUCAULT, 1999, p.15).

A partir de tal realidade surge na primeira metade do século XIX a relação de poder e ação de punição que não se fazem mais no corpo do penalizado, restando para punir algo que ampara sequelas até mais devastadoras e duradouras do que o corpo, ou seja,

[...] não é mais ao corpo que se dirige a punição, em suas formas mais duras, sobre o que, então, se exerce? A resposta dos teóricos — daqueles que abriram, por volta de 1780, o período que ainda não se encerrou — é simples, quase evidente. Dir-se-ia inscrita na própria indagação. Pois não é mais o corpo, é a alma. À expiação que tripudia sobre o corpo deve suceder um castigo que atue, profundamente, sobre o coração, o intelecto, a vontade, as disposições. (FOUCAULT, 1999, p. 20)

Foucault (1999), ainda, entra na discussão acerca do que é disciplina e o que a diferencia de outros conceitos relacionados à relação de poder, afirmando que a “disciplina é uma anatomia política do detalhe” (p.166) e esclarecendo que:

[...] o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas”. [...] Diferentes da escravidão, pois não se fundamentam numa relação de apropriação dos corpos; é até a elegância da disciplina dispensar essa relação custosa e violenta obtendo efeitos de utilidade pelo menos igualmente grandes. Diferentes também da domesticidade, que é uma relação de dominação constante, global, maciça, não analítica, ilimitada e estabelecida sob a forma da vontade singular do patrão, seu “capricho”. Diferentes da vassalagem que é uma relação de submissão altamente codificada, mas longínqua e que se realiza menos sobre as operações do corpo que sobre os produtos do trabalho e as marcas rituais da obediência. Diferentes ainda do ascetismo e das “disciplinas” de tipo monástico, que têm por função realizar renúncias mais do que aumentos de utilidade e que, se implicam em obediência a outrem, têm como fim principal um aumento do domínio de cada um sobre seu próprio corpo. O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se

determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. (FOUCAULT, 1999, p.164)

A partir de então, tal conceituação de “disciplinas”, como bem cita o filósofo, se enquadraria a todo tipo de instituições disciplinadoras – como quartéis, fábricas, prisões, hospitais psiquiátricos e escolas – que, a partir de dado momento de seus estudos, são colocadas como “instituições de sequestro”, visto que são “instituições capazes de capturar nossos corpos por tempos variáveis e submetê-los a variadas tecnologias de poder” (VEIGA-NETO, 2003, p. 91 apud FERREIRINHA; RAITZ, 2010, p.378). O autor assim as chama-as por entender que a reclusão submetida, não pretende propriamente "excluir" o indivíduo recluso em sua instituição, mas, sobretudo, "incluir-lo" num sistema normalizador (AGUIAR, 2015, s.p.).

A esse respeito, Foucault traz o conceito de saber-poder a partir da ideia de panoptismo, explicando que:

O Panóptico funciona como uma espécie de laboratório de poder. Graças a seus mecanismos de observação, ganha em eficácia e em capacidade de penetração no comportamento dos homens; um aumento de saber vem se implantar em todas as frentes do poder, descobrindo objetos que devem ser conhecidos em todas as superfícies onde este se exerça. (FOUCAULT, 1999, p. 228)

Pensando no conceito de Panóptico de Foucault (1999) exposto acima, e relacionando-o com as instituições anteriormente classificadas como sendo “instituições de sequestro” é inevitável a percepção de um sistema normalizador que interfere no comportamento dos indivíduos ali enquadrados na posição de observados. Sob essa perspectiva não há como não pensar no papel da escola, nas relações que nela se estabelecem e nas possibilidades que essa possui em reforçar ou superar as diversas relações de poder que hoje compõe as organizações sociais.

Dentro das relações histórica e socialmente estabelecidas há aquelas que possuem marcas profundas, pautadas na categorização dos sujeitos, o que faz surgir às discussões acerca dos marcadores sociais da diferença e que influenciam e, muitas vezes geram, as relações de poder supracitadas. Pensando sob a ótica dos direitos humanos e de que todos os indivíduos devem ser respeitados e possuir igualdade de direitos, sem sofrer discriminações ou impedimentos originários de características físicas, sociais, culturais, religiosas, entre outras, é que na atualidade discute-se a perspectiva inclusiva, devendo essa ser o ideário das instituições sociais e de formação, como as escolas.

2.2 Compreendendo os Marcadores Sociais

Na busca por estabelecer uma definição de marcadores sociais da diferença, que venha ao encontro dos anseios da pesquisa proposta e traga consigo exemplos claros de sua amplitude, é que cita-se aqui a elucidação trazida por Zamboni:

Marcadores sociais da diferença são sistemas de classificação que organizam a experiência ao identificar certos indivíduos com determinadas categorias sociais. Em termos de raça, por exemplo, os indivíduos podem ser classificados como negros ou brancos, morenos ou mulatos, asiáticos ou indígenas. Cada uma dessas categorias de classificação está associada a uma determinada posição social, possui uma história e atribui certas características em comum aos indivíduos nela agrupados. O mesmo vale para gênero (homens e mulheres, machões e princesas, travestis e transexuais), sexualidade (hétero e homossexuais, gays e lésbicas, bissexuais e sadomasoquistas), classe (ricos e pobres, classe média e proletariado, profissionais liberais e moradores de rua) e geração (jovens e idosos, adultos e adolescentes, coroas e crianças), entre outros. Não existe uma lista fechada e definitiva dizendo quais são os marcadores sociais da diferença. (ZAMBONI, 2016, p. 13-15)

Assim, não existindo uma lista fechada do que se enquadra como marcador social da diferença, também não se encontram conceitos explícitos para os diferentes e específicos marcadores de diferença reconhecidos nos contextos sociais. O que pode ser encontrado são diversos textos que citam estes diferentes marcadores mas, sempre, considerando o conceito geral já explicado por Zamboni (2016) adaptando a uma especificidade ali analisada, trazendo como base para tal adaptação a definição geral de que toda forma de rotulação/classificação que diferencie os indivíduos dentro de uma característica – seja por uma condição física, estética, cultural, de pensamento e gostos diferentes – e hierarquizando socialmente, dando-lhe mais ou menos status/prestígio, é um marcador deste ou daquele tipo. Zamboni (2016, p. 15) cita aqueles que frequentemente têm sido “estudados e se mostrado fundamentais para compreender a sociedade brasileira contemporânea”. Esse mesmo autor aborda, ainda, que “desigualdades entre os homens não são naturais. Elas são construídas socialmente e precisam ser contextualizadas em termos de tempo e espaço”, com isso acaba-se percebendo também que:

[...] os marcadores sociais da diferença nunca aparecem de forma isolada, eles estão sempre articulados na experiência dos indivíduos, no discurso e na política. Finalmente, os sistemas de classificação estão intimamente ligados às relações de poder. Estão, portanto, sempre em disputa - das relações pessoais à política internacional. (ZAMBONI, 2016, p. 15)

Dentro desta perspectiva, Zamboni (2016, p. 15) reforça que:

Os seres humanos se mostram como diferentes uns dos outros das mais diversas formas e em múltiplas dimensões. Mostram-se diferentes nos formatos, cores e proporções corporais, nos usos do corpo e da linguagem, nas maneiras de se alimentar, de se vestir e de consumir bens e nos meios de se relacionar com outros - seja em esportes, seja em brigas ou em práticas sexuais. Cada indivíduo compartilha com outros algumas dessas características e não as compartilha com outros. Entre essas características, algumas têm um peso profundo na definição da experiência dos indivíduos. Elas estão ligadas a relações de poder e sistemas de dominação mais amplos, sendo responsáveis pela produção e reprodução de desigualdades. É para refletir sobre esse tipo de diferença que a perspectiva dos marcadores sociais da diferença foi elaborada.

As colocações do autor atentam para o fato de que todo e qualquer indivíduo, de uma forma ou de outra, acaba sempre se igualando e diferenciando de outros que o cercam em algum aspecto, gerando uma interminável produção de desigualdades que amparam relações de poder hierarquizadas e, por fim, acabam interferindo nas experiências interpessoais e definindo o papel de cada um destes indivíduos no contexto social.

Nesse contexto destacam-se três discussões importantes, relacionadas ao estereótipo, preconceito e a discriminação. O estereótipo “consiste na generalização e atribuição de valor (na maioria das vezes, negativo) a algumas características de um grupo, reduzindo-o a essas características e definindo os “lugares de poder” a serem ocupados” (CARRARA, 2009, p.26). Já o preconceito é “a rejeição no campo do pensamento. Opinião ou ideia preconcebida sobre algo ou alguém, sem conhecimento ou reflexão; prejulgamento”. (GEIGER, 2011, p. 1099).

Se o estereótipo e o preconceito estão no campo das ideias, a discriminação está no campo da ação, ou seja, é uma atitude. É a atitude de discriminar, de negar oportunidades, de negar acesso, de negar humanidade. Nessa perspectiva, “a omissão e a invisibilidade também são consideradas atitudes, também se constituem em discriminação” (CARRARA, 2009, p. 28).

Dentro desse cenário que apresenta um grande leque de possibilidades de comportamentos sociais, que poderiam ser enquadrados como marcadores sociais de diferença, considerando sua definição mais ampla, é preciso estudar mais profundamente e destacar daqueles claramente perceptíveis na sociedade contemporânea e que acabam influenciando mais profundamente nas relações de hierarquia comumente pré-

estabelecidas culturalmente. No entanto, torna-se importante ressaltar que na continuidade desse trabalho serão apresentadas algumas dessas definições, não sendo estas apenas relacionadas à categorias de dominação e subalternidade, de preconceito e discriminação, visto que elas também constituem como subjetividades que emergem da diversidade humana e social, marcando relações de identidade e alteridade. Nesse sentido, pode-se dizer que os marcadores listados a seguir não são apenas fonte ou objeto de práticas discriminatórias, mas também categorias para elucidar a diversidade não raramente aparecendo correlacionados.

- **Marcador de gênero:** relacionado à diferenciação negativa ou inferiorização da posição social e/ou profissional feminina por identidades construídas historicamente e que protegem as desigualdades, sendo reproduzidas através de símbolos e valores que a sociedade mantém desde os tempos primitivos (GRAUPE; BAGAGNOLO, 2015, p.16). Ou seja, sua existência está relacionada à categorização de gênero ligada a um campo social, sendo entendida como “um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, sendo um primeiro modo de dar significado às relações de poder” (WOLFF; SILVA; PEDRO, 2015, p. 9). O resultado de tal marcador são preconceitos e discriminações envolvendo o machismo que, segundo Geiser (2011, p. 875), é a “opinião ou procedimento discriminatório que nega à mulher as mesmas condições sociais e direitos do homem”; além da misoginia, que é o desprezo ou aversão a mulheres; o sexismo, que são as atitudes ou comportamentos que envolvam preconceito sexual, tanto no machismo como feminismo; e, ainda, o feminicídio, que

[...] é a instância última de controle da mulher pelo homem: o controle da vida e da morte. Ele se expressa como afirmação irrestrita de posse, igualando a mulher a um objeto, quando cometido por parceiro ou ex-parceiro; como subjugação da intimidade e da sexualidade da mulher, por meio da violência sexual associada ao assassinato; como destruição da identidade da mulher, pela mutilação ou desfiguração de seu corpo; como aviltamento da dignidade da mulher, submetendo-a a tortura ou a tratamento cruel ou degradante. (BRASIL, 2013, p.1004).

Realizando uma breve análise dos termos utilizados para denominar as violências exercidas contra mulheres, principalmente no que diz respeito ao feminicídio, torna-se claro até onde as ações de crueldade e violação dos direitos humanos podem chegar com base no exercício do marcador de gênero.

• **Marcador étnico-racial:** este marcador social está ligado a diferenças relacionadas à cor da pele e identidades étnico-culturais, bem como a discriminações e desigualdades dadas por estas questões. Segundo Silveira e Silveira (2012, p.109) o conceito de raça, socialmente construído, é um elemento muito importante no processo de reconhecimento ou distanciamento entre grupos sociais, sendo frequentemente associados a uma relação entre estereótipos físicos e características culturais, historicamente produzidas. É exatamente quando tal elemento ocupa o papel de desenvolvedor de uma relação de distanciamento, sendo gerada pelo racismo, que caracteriza-se pelo “tratamento desigual e injusto ou violência contra pessoas que pertencem a grupo, etnia ou cultura diferente [...]”, o que manifesta-se pela “postura de desprezo e/ou discriminação em relação a um desses grupos” (GEIGER, 2011, p.1148). O etnocentrismo, concepção de que “os valores de sua própria sociedade como os únicos parâmetros válidos para julgar outras culturas e sociedades” (GEIGER, 2011, p. 621), também podem gerar tal distanciamento.

Para melhor entendimento desta relação entre raça e etnia pode-se recorrer às colocações de Maggie (2015), baseadas nos estudos de Segato (2006), em que salienta que, dentro desta perspectiva relacional, existem três tipos distintos de preconceitos e discriminações raciais:

1. O racismo que articula **raça com etnia** que seria aquele que discrimina um grupo étnico-racial por sua diferença fenotípica (as características físicas do sujeito) com um patrimônio cultural particular;
2. O racismo de **raça sem etnia** se caracteriza pela discriminação contra pessoas com fenótipos raciais específicos como cor da pele, tipo de cabelo e formato do rosto, lábios e nariz, sem que façam parte de um grupo que tenha um patrimônio cultural diferenciado;
3. Por último, o racismo que se funda na **etnia sem raça**, e se manifesta contra pessoas que pertencem a povos marcados pelo cultivo e transmissão de um patrimônio cultural particular e devido aos processos de mestiçagem ao longo da história colonial, não exibem traços raciais (fenotípicos) que as/os distinguem da população de sua região ou nação (MAGGIE, 2015, p.13).

Atualmente, as questões de raça e etnia, bem com as culturas afro-brasileira e indígena, são obrigatoriamente abordadas no ambiente escolar com base na lei 11.645/2008, que altera o artigo 1ª da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), incluindo a obrigatoriedade da abordagem das temáticas “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” decretando que:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira. (BRASIL, 2008, Art.26-A)

No mesmo ano da aprovação de tal lei, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial elaborou o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o chamado de “Documento ERER” onde são estabelecidas orientações de conteúdos a serem incluídos e trabalhados, bem como as necessárias modificações nos currículos escolares, em todos os níveis e modalidades de ensino, sob a alegação de que:

[...] os preceitos enunciados na nova legislação trouxeram para o Ministério da Educação o desafio de constituir em parceria com os sistemas de ensino, para todos os níveis e modalidades, uma Educação para as Relações Etnicorraciais, orientada para a divulgação e produção de conhecimentos, bem como atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade etnicorracial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira. (BRASIL. 2008, p.9)

A partir disso, é possível perceber a importância de abordar tal temática nas formações para professores da rede de ensino brasileira.

- **Marcador cultural:** muito similar ao marcador de raça no que diz respeito à etnicidade. Engloba todo tipo de diferenciação entre os indivíduos por conta de sua cultura particular, inclusive se enquadrando perfeitamente no terceiro item de racismo-etnocentrismo explicado por Maggie (2015) no marcador anterior. Um exemplo claro de que a questão cultural, quando vista de forma preconceituosa, gera um marcador de diferença que causa interferência direta em relações sociais é a seguinte colocação:

Quando duas pessoas se relacionam, a origem étnica é um dos fatores levado em conta em seu agir, diz respeito a sua postura diante do outro. Neste caso, a etnia soma-se a condição econômica (sua classe social), ao gênero, a aspectos geracionais, entre outros, como componentes de identificação social. A imagem que antecede o inter-conhecimento permitido pelo convívio social, é

constituída a partir destas referências, as quais instituem um pré-conceito em relação ao outro. (SILVEIRA; SILVEIRA, 2012, p.109).

Representantes clássicos desse marcador são os diversos casos documentados de preconceito à cultura africana, indígena e oriental no Brasil. Os genocídios são mencionados na legislação nacional como ato criminoso.

Quem, com a intenção de destruir, no todo ou em parte, grupo nacional, étnico, racial ou religioso, como tal: a) matar membros do grupo; b) causar lesão grave à integridade física ou mental de membros do grupo; c) submeter intencionalmente o grupo a condições de existência capazes de ocasionar-lhe a destruição física total ou parcial; d) adotar medidas destinadas a impedir os nascimentos no seio do grupo; e) efetuar a transferência forçada de crianças do grupo para outro grupo. (BRASIL, 1956, Art. 1).

Não raro ouve-se falar em etnocídios, que é a “destruição sistemática da cultura e dos costumes de uma etnia por grupo étnico de formação diferente” (GEIGER, 2011, p. 621). Além desses, o xenofobismo também pode ser citado como um aspecto resultante do marcador cultural, onde há a discriminação do indivíduo exclusivamente pelo fato deste ser estrangeiro e adotar costumes não coincidentes com os do local onde está inserido.

Outra forma de exercer um marcador de cultura está relacionado à diferenciação de indivíduos não só por questões étnicas mas, também, simplesmente por serem adeptos a costumes e/ou modos de vida não condizentes com os padrões culturalmente estabelecidos por determinada sociedade. No Brasil, exemplos conhecidos de vítimas do preconceito e discriminação por conta do modo de vida escolhido são ciganos, caipiras, idosos, e outras minorias históricas (MOREIRA, 2009), mesmo que estes sejam de maioria quantitativa e nacionalidade brasileira, por isso é possível dizer que a questão étnica e de raça nem sempre são as únicas peculiaridades para gerar o preconceito e discriminação cultural. Segundo Sposati (2013, p. 215) isso se dá porque “a sociedade constrói e transmite valores que nem sempre são fundados na democracia, na justiça e na igualdade. Muitas vezes são valores em defesa de uma certa forma de vida, que não é alcançável ou desejável por todos”. Ou seja, nem sempre o modo de vida socialmente adotado como o ideal pela maioria é o que algumas pessoas se identificam, mesmo que essas pertençam à mesma cor e nacionalidade. Com isso, não conseguem e nem desejam segui-la, já que o modo de vida considerado realmente ideal por essas minorias refere-se muito mais à sua própria criação, história, crença/filosofia e necessidades pessoais, tendo

questões culturais, financeiras e até físicas por trás destas escolhas, como é o caso de deficientes físicos, idosos e outros exemplos já citados anteriormente.

O idoso, por exemplo, é culturalmente discriminado por algumas vezes não considerar em seu modo de vida alguns modismos e tecnologias, não atendendo a alegação de que “as pessoas precisam evoluir com o mundo”. No entanto, os idosos possuem um pensamento e rotina que condiz com suas experiências vividas em outros tempos (em que o comportamento exigido e visão do papel familiar e social dos indivíduos por vezes eram diferentes). Pensando nessa perspectiva, fica claro que algumas vezes pode-se tornar difícil se adaptarem ao modo de vida atual como quem já nasceu e cresceu sob esse novo ambiente “rodeado de modernidades”. É preciso compreender que existem diferenças entre a organização em diferentes gerações, o que pode gerar um preconceito geracional.

Devido a tais constatações é que se torna extremamente importante no ambiente escolar tanto ações pedagógicas junto aos jovens do ensino regular para a erradicação desse pensamento histórico e culturalmente estabelecido, como no sistema da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para conscientização e preparação de seus docentes para considerar em seus planejamentos de ensino as peculiaridades do público idoso, que tem presença bastante frequente. Nesse sentido, Marques e Pachane (2010) destacam que:

Ao atentar para as especificidades do público atendido e levando em conta o alto contingente de idosos nas salas de aula de educação popular, consideramos de suma importância por parte dos educadores da EJA o conhecimento das potencialidades e necessidades desse grupo, o que passa, entre outros aspectos, pelo conhecimento de suas condições físicas e psicológicas, bem como de suas especificidades culturais. (MARQUES; PACHANE, 2010, p. 487).

A necessidade destas ações se dá pelo fato de que considerar estes sujeitos e suas experiências de vida, seu olhar do mundo e crenças, adequando o estudo a tal realidade em sala de aula, é uma forma eficaz de inclusão e acolhimento no ambiente escolar voltado para eles.

• **Marcador de classe:** associado à discriminação do indivíduo com base em sua condição financeira e classe social¹ que, por consequência, gera um pré-conceito de que este deve ser menos valorizado ou não aceito em ambientes onde circulam pessoas com

¹ Aqui entendida como “camada social (em sociedade assim estruturada) que tem em comum o poder aquisitivo e consequentemente nível de vida, o nível de participação econômica na sociedade e os interesses e comportamentos daí advindos” (GEIGER, 2011, p.341).

melhores condições. Pensamento este que gera uma privação de direitos básicos como o de ir e vir. Com isso, pode-se dizer que, conforme salienta Guizzo e Felipe (2011, p.7), a partir de suas pesquisas:

Assim como pertencer a determinada raça/cor, pertencer a uma classe social produz pertencimentos e diferenciações. Características como ser rico/a, bem vestidos/as são incluídas, na concepção das crianças como importantes para alguém ser tomado como bonito/a. Interessante observar que, para o grupo de crianças pesquisado, a questão do “ter” foi tido como aspecto relevante na definição de quem é bonito/a. Poder comprar ou ter roupas, acessórios e objetos desejados significa adquirir uma certa identidade.

Dessa forma, a discriminação e preconceito acerca do caráter ou valoração dos sujeitos são realizados a partir daquilo que é perceptível visualmente, atrelado à qualidade dos bens que possui ou aparência, pois essas estão atreladas às condições financeiras. Sposati (2013, p.113-114) ressalta que

O preconceito elitista e de classe é base para que outros preconceitos surjam. Ele associa dinheiro, sucesso e poder como fatores que dividem a sociedade entre proprietários e poderosos e pobres desafortunados. As diferenças sociais entre os pobres e os remediados, não somente por suas posses, mas também por conta do grau de integração das pessoas nos modelos de vida dos grupos privilegiados [...].

Nesse contexto, cabe ainda salientar que o exercício constante do marcador de classe contribui consideravelmente para uma maior condição de vulnerabilidade social daqueles desafortunados por conta da discriminação que, direta ou indiretamente, gera a descrença de que a sociedade baseia-se em valores éticos como justiça e igualdade. Gomes e Pereira (2005, p.360) esclarecem que:

A situação socioeconômica é o fator que mais tem contribuído para a desestruturação da família, repercutindo diretamente e de forma vil nos mais vulneráveis desse grupo: os filhos, vítimas da injustiça social, se veem ameaçados e violados em seus direitos fundamentais. A pobreza, a miséria, a falta de perspectiva de um projeto existencial que vislumbre a melhoria da qualidade de vida, impõe a toda a família uma luta desigual e desumana pela sobrevivência. As consequências da crise econômica a que está sujeita a família pobre precipitam a ida de seus filhos para a rua e, na maioria das vezes, o abandono da escola, a fim de ajudar no orçamento familiar. Essa situação, inicialmente temporária, pode se estabelecer à medida que as articulações na rua vão se fortalecendo, ficando o retorno dessas crianças ao convívio sócio-familiar cada vez mais distante.

Com base nas colocações acima é que a escola assume um papel fundamental no combate do marcador social de classe pela fomentação de discussões que abordem temas relacionados à cidadania e desenvolvimento de projetos educativos que promovam a busca por sociedades apoiadas no princípio da cidadania e justiça social.

• **Deficiência:** este marcador social da diferença refere-se ao preconceito e discriminação a um indivíduo baseando-se em alguma diferença física, intelectual ou comportamental que ele possua, mesmo que não haja qualquer justificativa para este comportamento, visto que tal condição não o impede de socializar e ter garantido seus direitos como cidadão. Neste contexto, para melhor entendimento, pode-se recorrer às discussões de Diniz (2007, p. 8) com relação a pessoas com deficiência e o comportamento recorrente na sociedade frente às essas pessoas. A autora salienta que o “que existe são contextos sociais pouco sensíveis à compreensão da diversidade corporal como diferentes estilos de vida”.

Ela, ainda, complementa que a condição histórico-cultural que perpetua este pensamento discriminatório é que torna a deficiência um marcador de diferença muito recorrente, inclusive na sociedade contemporânea. Ainda, como uma representante de pessoas com deficiência, tenta esclarecer qual seria a forma correta de ver a deficiência:

A concepção de deficiência como uma variação do normal da espécie humana foi uma criação discursiva do século XVIII, e desde então ser deficiente é experimentar um corpo fora da norma. O corpo com deficiência somente se delinea quando contrastado com uma representação de o que seria o corpo sem deficiência. Ao contrário do que se imagina, não há como descrever um corpo com deficiência como anormal; A Anormalidade é um julgamento estético e, portanto, um valor moral sobre os estilos de vida. Há quem considere que um corpo cego é algo trágico, mas há também quem considere que essa é uma entre várias possibilidades para a existência humana. (DINIZ, 2007, p. 8).

O conceito de deficiência, assim, se constitui como algo estabelecido socialmente, a partir de certas opções e tentativa de categorização dos indivíduos, sem levar em conta a subjetividade de tal conceito, visto que a condição máxima do ser humano é justamente a diferença entre os sujeitos. Todos diferem, nos pensamentos, nas atitudes, nos formatos, nas formas de expressão e compreensão do mundo, o que torna impossível estabelecer o que de fato seria o normal e o anormal, essa convenção criada pela humanidade.

Assim, esse marcador, apesar de ser nomeado como “deficiência”, também contemplará todas as formas de preconceito devido a especificidades apresentadas pelos indivíduos, sejam elas as próprias deficiências (físicas, intelectuais ou sensoriais) ou, ainda, transtornos, síndromes, altas habilidades/superdotação e qualquer outra peculiaridade de caráter permanente que possa lhe desfavorecer nas relações sociais dentro e fora da escola (LUNARDI, 2005; AINSCOW, 2009).

• **Marcador de sexualidade:** ocasiona o preconceito, rejeição e discriminação de um ou mais indivíduos por sua orientação afetiva sexual, identidade de gênero ou expressão de gênero. Moretti-Pires e Vieira (2015, p. 16) apresentam que a orientação afetiva sexual “refere-se a quem você é fisicamente e emocionalmente atraído, baseado na relação entre o seu sexo/gênero e o da outra pessoa”. Já a identidade de gênero “é a forma como você, na sua cabeça, pensa sobre você mesmo. É a química que compõe você (ex. níveis hormonais) e como você interpreta isto”. Por fim, a expressão de gênero “é a maneira como você demonstra seu gênero (baseado em papéis tradicionais) através da sua forma de agir, vestir, se comportar e interagir”.

Em casos mais graves, a consequência do marcador de sexualidade pode ser a homofobia, que é

[...] comportamento patológico variável de cultura para cultura, cujas manifestações podem oscilar da simples má vontade em relacionar-se socialmente com membros desta minoria sexual, até formas extremas de preconceito e discriminação, como sentimentos de raiva ou atitudes agressivas contra os *gays*. (MOTT, 1988 apud GOMES; FEHLBERG, 2014, p. 4).

Além disso, pode ocasionar atitudes de lesbofobia, que pode ser ocasionado de um duplo preconceito, ou seja, “a lésbica sofre uma violência particular advinda de um duplo menosprezo, pelo fato de ser mulher e pelo de ser homossexual” (GOMES; FEHLBERG, 2014, p.4), e a transfobia, que “consiste no preconceito e/ou discriminação em razão da identidade de gênero de pessoas transgêneros, travestis e transexuais” (DE JESUS, 2012 apud GOMES; ZAMPROGNO, 2016, p. 18). Ainda podem ocorrer estas três formas de discriminação concomitantemente, sendo denominada popularmente LGBTfobia.

• **Marcador de religião:** relacionado a não aceitação de indivíduos com opção ou crenças religiosas distintas, bem como aos com falta de religiosidade (adeptos do ateísmo). Tal marcador é tão recorrente a nível mundial que está resultando em sérios problemas de intolerância religiosa, genocídios e, em casos ainda mais graves, guerras entre países e entre populações do mesmo país (guerras civis). Dentro desse contexto, é esclarecedora a explicação de Silva e Ribeiro (2007) acerca dessa relação tão antagonista, tensa e intolerante entre as diferentes religiões:

A busca pelo sagrado é inerente ao ser humano. Nesta busca, a divindade pode ser compreendida e interpretada das mais diferentes formas. Na multiplicidade de expressões religiosas, sejam estas mais ou menos introspectivas, cada grupo

afirma a sua verdade acerca do conhecimento divino. Nas três grandes religiões proféticas (judaísmo, cristianismo e islamismo) há uma divindade comum, representada por nomes diferentes. Apesar da gênese comum, a afirmação da universalidade e da verdade revelada de cada uma destas religiões sempre como o princípio, meio e fim de salvação provocam sentimentos de intolerância entre estas e contra outros grupos que expressam sua espiritualidade de forma diferente. A moral proclamada por estas religiões também determina uma visão de mundo, geralmente preconceituosa e pragmática que pode conduzir a um sentimento de intolerância que atinge a mulher, os grupos homossexuais, os adeptos de religiões de origem africana, etc. O histórico de colonização do Brasil também nos mostra um retrato de intolerância e de dominação, com justificativa religiosa cujas opções são ou a conversão ou a morte. (SILVA, RIBEIRO, 2007, p. 6)

No caso do Brasil, este se declara por meio dos documentos oficiais como um Estado Laico/Secular, ou seja, aquele que (teoricamente) não permite a interferência de correntes religiosas em decisões e ações sociopolíticas e culturais (inclusive nas escolas públicas do país). Tendo como princípio a imparcialidade em assuntos religiosos, não apoiando ou discriminando nenhuma religião e, ainda, defendendo a liberdade religiosa a todos os seus cidadãos. Para tanto, tal condição está amparada no Capítulo I da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que diz que “é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias” (BRASIL, 1988, Art. 5).

• **Marcador de geração:** este marcador diz respeito a preconceito e discriminação contra indivíduos exclusivamente por conta da idade/faixa etária, em especial os idosos, sendo reconhecido como Idadismo. A existência desse marcador normalmente se dá quando, preconceitualmente, os idosos são vistos como não atraentes para socialização e convivência por possuírem pensamentos ultrapassados ou, ainda, partindo da ideia de que “não sabem mais de nada”. Como esclarece Marques (2016), as “atitudes idadistas” assumem três componentes essenciais:

Em primeiro lugar, o idadismo está associado às crenças aos *estereótipos* que temos relativamente ao grupo das pessoas idosas. Refere-se à tendência para percebermos todas as pessoas de uma determinada idade como um grupo homogêneo, que se caracteriza muito frequentemente por determinados traços negativos como, por exemplo, a incapacidade e a doença.

Em segundo lugar, as atitudes idadistas estão relacionadas com o *preconceito* ou os sentimentos que temos em relação a este grupo etário. O idadismo pode manifestar-se através de sentimentos de desdém em relação ao envelhecimento e às pessoas mais velhas, embora, muitas vezes, assuma formas mais disfarçadas como a piedade ou o paternalismo.

Finalmente, podemos pensar que o idadismo inclui também um componente mais comportamental e que está relado com os outros atos afetivos de

discriminação em relação às pessoas idosas. São muitos os exemplos de discriminação na nossa sociedade, mas talvez o mais exemplificativo seja o abuso e os maus tratos que têm como alvo os indivíduos deste grupo etário.

É importante compreender que o idadismo não pode ser definido apenas de modo individual, mas sobretudo ao nível institucional e cultural. O idadismo não é apenas uma atitude negativa, individualizada em relação às pessoas idosas, mas espelha os nossos valores culturais mais profundos e as práticas culturais mais profundas e as práticas institucionais da nossa sociedade. (MARQUES, 2016, p. 9).

A partir desta perspectiva de Marques pode-se dizer que os casos de preconceitos e discriminações contra idosos comumente ocorridos no Brasil, algumas vezes relatados pela mídia e muitas outras ocorrendo silenciosamente, são resultado de valores e práticas culturais e institucionais da sociedade brasileira como um todo, que são passadas de geração para geração até mesmo inconscientemente. Onde todo aquele com certa idade e aparência envelhecida, somado ao modo de vida mais coincidente com o de tempos anteriores como, por exemplo, não adeptos a tecnologias e modismos – fugindo do estereótipo visto como ideal e atraente (jovial, moderno e bonito) – são constantes vítimas do preconceito de geração, sendo no mínimo homogeneamente rotulados como ultrapassados, incapazes de lidar com o mundo moderno em diversos aspectos e desinteressantes. Situação esta que interfere diretamente na autoestima e socialização desses indivíduos, que não se sentem incluídos socialmente em diferentes ambientes, muitas vezes desistindo de circular em lugares onde poderia perfeitamente estar, Podendo ser citado, inclusive, o ambiente escolar.

Couto et al (2009, p. 510) complementa as colocações da autora supracitada, salientando que usualmente os idosos são associados a estereótipos negativos, o que contribui fortemente para a manutenção desta percepção social negativa e homogênea que se tem acerca do envelhecimento, em que são relacionados à condição de “solitários e dependentes”.

Indo mais a fundo neste tema, Salgado (2002) ainda atenta para o fato de que, devido a desigualdade populacional de gênero e expectativa de vida das últimas décadas, existe maior proporção de mulheres do que homens com idade avançada, assim os problemas e mudanças que acompanham essa etapa de vida são predominantemente femininos. Portanto, pode-se dizer que “a velhice se feminilizou” (p.7) e, com isso, a discriminação enfrentado por elas é em dobro, pois além de serem discriminadas por preconceitos gerofóbicos (serem idosas), também são discriminadas por serem mulheres

(sexismo), confirmando a afirmação anterior de que diferentes marcadores aparecem frequentemente correlacionados. Assim, o “contexto social atual ensina e perpetua o descrédito na mulher idosa, começando com a representação da mulher velha nas histórias clássicas como bruxas, feias e malvadas” (LESNOFF-CARAVAGLIA, 1984 apud SALGADO, 2002, p.9). Isso gera atitudes em que a mulher idosa acaba sendo “maltratada e vista como uma carga” (SALGADO, 2002, p.9), além de algumas vezes ser tratada como invisível, cujas necessidades emocionais, econômicas e físicas permanecem, em sua maioria, ignoradas.

- **Marcador estético:** as discussões desse marcador vão ao encontro das discussões do marcador de deficiência, como mencionado por Diniz (2007), bem como dos marcadores de classe, geração e étnico-racial. Indo além, pois inclui o julgamento estético do período histórico vivido que diferencia, ridiculariza ou exclui qualquer indivíduo que não esteja enquadrado nos padrões pré-estabelecidos socialmente como ideal de beleza física e/ou aceito como “representação da contemporaneidade”, podendo ser citado como exemplo o fato da pessoa ser magra, gorda, idosa, com cabelos de cores ou tipos determinados, baixa, alta, utilizar óculos ou aparelho dentário, entre outros. Na atualidade é comum ouvir histórias noticiadas nos meios de comunicação de massa a respeito de situações em que esse marcador é responsável pela ridicularização, exclusão e outras atitudes discriminatórias contra indivíduos que, segundo seus ofensores, se enquadram em alguma das características supracitadas. Tal situação gera um grande desconforto às vítimas que, muitas vezes, acabam aderindo a medidas extremas para encerrar essa condição.

Nos diversos ambientes, e principalmente no escolar, onde parece recorrente, quando essa situação tem como foco o mesmo indivíduo de forma metódica e repetitiva, torna-se uma perseguição popularmente conhecida como *Bullying*, sendo compreendido como “toda forma de agressão, intencional e repetida, sem motivo aparente, em que se faz uso de poder ou força para intimidar ou perseguir alguém, que pode ficar traumatizado, com baixa autoestima ou problemas de relacionamento”. (GEIGER, 2011, p. 247).

Na Constituição Federal de 1988 já era previsto que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros

residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1988, Art. 5). A prática desse tipo de discriminação e ações delas decorrentes foi incluída como crime no Código Penal em 2013. Em 2015, a Lei 13.185 estabelece que

No contexto e para os fins desta Lei, considera-se intimidação sistemática (*bullying*) todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas (BRASIL, 2015, Art.1).

As discussões acerca do *bullying* no ambiente educacional e dos diversos casos existentes na atualidade evidenciam ser de extrema importância a realização de um trabalho de conscientização a respeito da existência desses marcadores, objetivando sua eliminação. A Lei 13.185/2015, em seu artigo 4º define os objetivos do *Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying)* para todo o território nacional, contemplando a participação da escola, sendo eles:

- I - prevenir e combater a prática da intimidação sistemática (**bullying**) em toda a sociedade;
- II - capacitar docentes e equipes pedagógicas para a implementação das ações de discussão, prevenção, orientação e solução do problema;
- III - implementar e disseminar campanhas de educação, conscientização e informação;
- IV - instituir práticas de conduta e orientação de pais, familiares e responsáveis diante da identificação de vítimas e agressores;
- V - dar assistência psicológica, social e jurídica às vítimas e aos agressores;
- VI - integrar os meios de comunicação de massa com as escolas e a sociedade, como forma de identificação e conscientização do problema e forma de preveni-lo e combatê-lo;
- VII - promover a cidadania, a capacidade empática e o respeito a terceiros, nos marcos de uma cultura de paz e tolerância mútua;
- VIII - evitar, tanto quanto possível, a punição dos agressores, privilegiando mecanismos e instrumentos alternativos que promovam a efetiva responsabilização e a mudança de comportamento hostil;
- IX - promover medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência, com ênfase nas práticas recorrentes de intimidação sistemática (*bullying*), ou constrangimento físico e psicológico, cometidas por alunos, professores e outros profissionais integrantes de escola e de comunidade escolar. (BRASIL, 2015, Art. 4).

Ainda, define que “É dever do estabelecimento de ensino, dos clubes e das agremiações recreativas assegurar medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate à violência e à intimidação sistemática (*bullying*)” (BRASIL, 2015, Art.5). Isso se faz necessário porque, conforme salienta Fante (2010, p.36) o *bullying* tem como marca constitutiva “o desrespeito, a intolerância e o preconceito - que impregna as

relações humanas em todas as sociedades - contra alguma característica que destaca ou diferencia a vítima dos demais”. Isso revela que tal tema relacionado aos marcadores sociais da diferença vem gerando problemas sociais de proporções catastróficas.

A partir dos marcadores sociais aqui apresentados é que nesse trabalho o olhar será dado sobre a escola, a partir da formação de professores para lidarem com tais discussões e contribuírem com o desenvolvimento de ambientes educacionais e sociais inclusivos. Para melhor compreender o contexto em que essa pesquisa buscou se debruçar apresentamos a seguir a revisão do referencial levando em consideração o ambiente escolar.

2.3 A presença das relações de poder e dos marcadores sociais no ambiente escolar

Retomando as discussões do papel da disciplina como “controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade” (FOUCAULT, 1999, p. 164), recorre-se a Ferrerinha e Raitz (2010) quando se busca discutir o ambiente escolar contemporâneo. Essas autoras apresentam que há uma continuidade da essência das relações apontadas pelo filósofo na realidade atual pela simples comparação. Deixam claro que a forma de se manifestar mudou ou foi suavizada, mas a essência da relação de poder², vigilância e punição persistem.

Ferreirinha e Raitz (2010) trazem uma interessante análise falando do aparelho institucional no pensamento de Michel Foucault, analisando instituições atuais sobre a ideia do panoptismo, ou seja, como aparelhamento disciplinar que, “funciona como uma espécie de laboratório de poder” e “graças a seus mecanismos de observação, ganha eficácia e capacidade de penetração no comportamento dos homens” (FOUCAULT, 2008, p.167 apud FERREIRINHA; RAITZ, 2010, p.379). E mais, relacionam comportamentos docentes e configurações espaciais da sala de aula da época de Foucault com as adotadas, muitas vezes, na atualidade, salientando seguintes semelhanças:

A ordenação por fileiras, a colocação de cada aluno em suas tarefas e provas, o alinhamento de classes por idade, a classificação de conteúdos, as questões classificadas e tratadas por ordem de dificuldade potencializam resultados,

² Poder relaciona-se a uma palavra ou ação que exprime força, persuasão, controle, regulação etc. (FERREIRINHA; RAITZ, 2010).

comportamentos e valores de mais valia. (FERREIRINHA; RAITZ, 2010, p. 380)

SOUZA (2006) discute em sua pesquisa as contribuições de autores de diversas áreas no que se refere às relações entre crianças e adolescentes em sala de aula, analisando temas como a relação das crianças com as diferenças de classe, raça, gênero e outros marcadores sociais, além das hierarquias de poder estabelecidas em sala de aula e as concepções infantis sobre heteronormatividade. Esse trabalho oferece um olhar de como os docentes podem estar abordando estes temas a partir da compreensão que tem da perspectiva dos estudantes.

Essa mesma autora coloca em pauta a recriação ou não pelos sujeitos de estereótipos a partir do seu contexto, interação social entre os envolvidos no mesmo e a maneira como percebem os propósitos da interação, ressaltando que:

Os enunciadores utilizam as palavras a fim de causar efeitos específicos em contextos particulares, enquanto os receptores levam em conta uma gama de fatores ao interpretarem a informação que recebem: o contexto físico, quem é o enunciador, sua relação com ele e as intenções percebidas. (SOUZA, 2006, p.173)

Apesar de sua discussão focar principalmente o gênero, ela traz colocações que podem perfeitamente ser consideradas em qualquer tipo de marcador social, já que o gênero ali exaltado também é um marcador muito presente no ambiente escolar, gerando comportamentos que, de alguma forma, diferenciam as pessoas. Analisando atentamente o trecho acima, percebe-se que a estereotipização não é algo que se fortalece apenas com filosofias repassadas através de palavras, mas também pelo ambiente que se cria em sala de aula e na escola, por pequenos comportamentos e relações estabelecidas entre os sujeitos, ocorrendo de uma forma silenciosa. Essas, muitas vezes, até marcam mais do que qualquer palavra.

Isso justifica refletir sobre o que se aborda em sala de aula, mas também com a forma como se abordam tais conceitos. Swann (1992 apud SOUZA, 2006, p. 172) atenta para o fato de que o “social é incorporado na linguagem”, organizando nos estudantes conceitos e relações com expectativas sociais, demarcando diferenças entre as pessoas.

Uma educação que pretende gerar o respeito mútuo e fomentar a igualdade de direitos e oportunidades para todos, considerando que diferenças são inerentes aos seres humanos, busca mediar tais relações. Para tanto, considera-se importante que os professores se apropriem de conhecimentos básicos acerca de questões relacionadas à

diversidade, independente da área a qual atue. O professor precisa estar preparado para abordar tais questões de forma segura, fundamentada e atualizada, compreendendo sua função de promotor de conhecimentos e desenvolvimento da capacidade crítica dos estudantes, numa perspectiva democrática de educação.

Vale salientar que o professor, como sujeito também ideológico, tem o papel de apresentar tais temáticas de modo a não realizar defesa de posições antidemocráticas, que reforçam preconceitos que precisam ser superados na sociedade contemporânea. A partir disso, o foco desse trabalho torna-se a formação dos professores, entendendo que olhar para as discussões e reflexões acerca dessas temáticas nesses momentos de encontros e pesquisas podem contribuir para o estabelecimento de ambientes acolhedores e inclusivos em que haja a valorização das diferenças e eliminação das diferentes formas de discriminação.

2.4 A formação de professores para trabalhar com marcadores sociais

A formação de docentes mediadores de discussões e ações que envolvam a diversidade torna-se fundamental para que o ambiente educacional desempenhe seu papel social de promoção de uma sociedade inclusiva. Borges e Meyer (2008) trazem um importante contribuinte no sentido de reforçar possibilidades de mediação. Em sua pesquisa acerca de um curso de formação para docentes, intitulado “Educando para a Diversidade”, focado no marcador social de gênero, trazem informações coletadas que contribuem com discussões a respeito de marcadores sociais da diferença de forma geral, já que num primeiro momento é ressaltada a importância de cursos de formação do gênero, visto que ainda é comum professores/as e funcionários do corpo administrativo, além dos próprios jovens, tolerarem ou mesmo praticarem diversas formas de discriminação e violência³ sob a justificativa de que se trata de “brincadeira” e “coisa de jovens”, “sem importância” (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004 apud BORGES; MEYER, 2008, p. 65). Acrescentam, ainda, que, por muitas vezes, “as professoras atuam como vigilantes [...] incutindo comportamentos que elas também aprenderam como mais apropriados para meninos ou meninas” (BORGES; MEYER, 2008, p. 65).

³ Aqui violência é compreendida como toda ação verbal ou física que acarretem danos físicos ou morais.

Um fato que chama atenção na referida pesquisa, é que a cada edição os participantes apresentavam-se cada vez mais jovens, o que poderia explicar o crescente interesse pelo curso como “uma mudança em termos de valores de uma geração a outra”, que talvez possa ser o fator gerador, também, de mudança na forma de ver a diversidade, sendo mais respeitosa por uma nova perspectiva no âmbito dos direitos humanos. (BORGES; MEYER, 2008, p. 68). A partir de tal constatação, procurou-se entender o que os professores percebiam como dificuldades que os levaram a buscar capacitação no curso e que efeitos esses problemas produziram em suas atividades docentes, sendo as respostas mais obtidas as seguintes:

- 1) A possibilidade de construir redes de apoio e ajuda mútua de atuação contra a discriminação em suas escolas (alianças políticas);
- 2) Encontrar parcerias em função das dificuldades de abordar e desenvolver esse tema em suas escolas (possibilitando promover oficinas sobre a temática);
- 3) Conhecer outras formas de intervenção sobre o tema na escola e na sala de aula;
- 4) Aprimorar conhecimentos sobre o tema [...];
- 5) Aprender estratégias de intervenção nas escolas para cada um dos níveis de formação;
- 6) Acesso a material didático específico [...];
- 7) Ter acesso a experiências de sucesso na abordagem [...] como tema transversal nas escolas. (BORGES; MEYER, 2008, p.69)

Tais argumentos desnudam uma grande carência que os professores enfrentam para uma abordagem segura, científica e que gerem efeitos positivos acerca de temas anteriormente tabus, mas que na atualidade são fundamentais para eliminação de marcadores sociais da diferença. No entanto, com as contribuições trazidas por Borges e Meyer (2008), percebe-se que olhar para a formação de professores pode ser uma possibilidade profícua para superar tal carência e influenciar a organização social como um todo, qualificando as relações sociais e promovendo a valorização das diferenças, a partir da elaboração de propostas pedagógicas que promovam a formação integral e cidadã.

Indo ao encontro das colocações de Borges e Meyer (2008), Zucchetti (2011) também apresenta os resultados de outra pesquisa interinstitucional que se ocupou dos discursos de professores acerca das diferenças e inclusão, tratando ambos como fenômenos sociais visíveis na escola e salientando, a partir disso, que há desconforto por parte dos docentes no que se refere à diferença e à diversidade e, talvez por isso, a prática de professores seja um espaço de múltiplas resistências e reivindicações (ZUCCHETTI,

2011, p. 197). No decorrer de sua pesquisa a autora esclarece que as informações coletadas com os informantes referiam-se basicamente a temas como: políticas públicas e conhecimentos relativos às legislações envolvendo inclusão social, concepções que embasam a formação acadêmica na área da inclusão e das diferenças, prática do professor e seu diálogo com as legislações chamadas afirmativas, cotidiano do trabalho com os sujeitos incluídos e uma reflexão sobre as experiências de inclusão na sala de aula e experiências de formação pedagógica e em serviço incentivando práticas inclusivas e reflexão sobre a escola como espaço de inclusão. A partir do retorno recebido dos docentes participantes da pesquisa, Zucchetti (2011) destaca que:

[...] questões referentes às políticas públicas estão marcadas pelo descrédito dos professores pesquisados. Ao mesmo tempo que se percebe que poucos conhecem as políticas de caráter afirmativo com a profundidade necessária à docência. O estudo das mesmas, por parte dos informantes, se atém aos casos em que se faz necessário prestar concurso público, por exemplo. Isso nos permite ressaltar uma relação instrumental com a legislação em vigor. 1. *Li as leis para concurso, são bem elaboradas, mas não são cumpridas devidamente*, diz o informante; 2. *Não conheço [as leis] vou buscar sempre que necessário, quando tiver dúvidas*. As formas como os professores constroem sentidos sobre o aluno diferente também são passíveis de apreensão nas falas dos informantes. O senso comum, a ausência de discussão e o desconhecimento de questões de base sobre o tema parecem ser alguns dos sentidos produzidos pelos professores pesquisados sobre a inclusão. 1. *Todos são sujeitos que precisam ser incluídos, inclusive eu*. Quanto à ausência de discussão do tema no âmbito da escola algumas expressões são utilizadas para exemplificar: 1. *Tudo é muito superficial*; 2. *Não há objetividade*; 3. *Nunca se discute*; 4. *Não temos feito discussões aprofundadas*. (ZUCCHETTI, 2011, p. 205)

Ou seja, segundo os participantes da referida pesquisa, ainda há muito a ser discutido com os professores nas formações docentes a respeito de inclusão. Percebe-se a necessidade de desmistificar tal fenômeno educacional, para auxiliar professores na compreensão de que temáticas de cunho social fazem parte do trabalho pedagógico e, portanto, devem ser foco de reflexão e de elaboração de práticas fundamentadas, sendo também responsabilidade do professor, além dos sistemas de ensino, buscar por sua implementação na escola. Afirmção que se sustenta pela colocação a seguir:

De imediato, é necessário reafirmar que os discursos capturados estão sendo construídos numa trama de espaços de formação: a inserção no mundo acadêmico, a formação em serviço, a própria prática, a informação que é veiculada em jornais e revistas, especializados ou não, e noutros espaços de circulação dos professores. Essa heterogeneidade dos espaços formativos, como afirmado, se por um lado imprime a riqueza da diversidade que poderia se traduzir na construção do percurso do fazer docente, por outro inquieta os professores que percebem esses espaços como fragmentados e pouco didáticos. 1. *Muito ainda falta*; 2. *Há falta de especialização*; 3. *É preciso um suporte maior*. Nessa recursividade à falta, a disposição pessoal dos professores

interfere de forma decisiva, considerando-se a perspectiva de uma prática inclusiva. Sem apoio, propostas tímidas são realizadas como ação prática que, em geral, vêm desacompanhadas de reflexão. (ZUCCHETTI, 2011, p. 205-206)

Com as colocações feitas pelos entrevistados e que foram reproduzidas no trecho acima da pesquisa de Zucchetti, percebe-se que há uma inquietação latente por parte dos docentes, gerada pela falta de informações a respeito de inclusão e diversidade. Inquietação esta que possivelmente interfere de forma direta nas ações inclusivas que poderiam ser desenvolvidas no ambiente escolar.

A partir das reflexões e pesquisas teóricas realizadas nesse Trabalho de Conclusão de Curso é que se delineou a proposta de estudo mais aprofundada acerca da formação continuada de professores e da abordagem dos temas relacionados aos marcadores sociais das diferenças nesses espaços de reflexão em uma rede pública de ensino, buscando compreender quais marcadores foram foco de formações e quais abordagens adotadas. Torna-se importante ressaltar que, inicialmente foram realizadas leituras para aprofundamento nas teorias do Michel Foucault, detendo-se nas colocações trazidas pela grande obra do seu segundo momento, denominada *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Posteriormente, pela leitura de artigos e livros que tratem dos estudos deste teórico relacionados à relação de poder e interligando-os à discriminação e preconceito social, bem como tais comportamentos relacionados a tais teorias na sociedade contemporânea e, conseqüentemente, no ambiente escolar.

Tal caminho foi percorrido para embasar a pesquisa realizada num segundo momento, caracterizada pela coleta e compreensão dos dados, bem como os principais resultados alcançados, que são descritos com detalhes nas seções seguintes.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O estudo aqui apresentado classifica-se como qualitativo, em que através de uma pesquisa documental foi possível encontrar os dados que levaram a compreensão do fenômeno em estudo. Além disso, caracteriza-se como um estudo de caso, pois enfocou a organização da formação continuada de professores de uma rede específica, que possui aspectos de organização comumente não encontrados nas demais redes de ensino.

A escolha pela pesquisa qualitativa justificou-se porque essa abordagem permitiu a imersão do pesquisador no contexto do objeto de estudo (DEMO, 1985) para compreender as diversas dimensões que o compõe, sendo ele o ambiente de formação continuada da rede de ensino objeto desse estudo.

O estudo de caso é uma abordagem metodológica de investigação especialmente adequada quando procuramos compreender, explorar ou descrever acontecimentos específicos de um dado contexto, o que neste caso foi feito na referida rede pública de ensino catarinense. Dessa forma, todos os resultados alcançados na pesquisa proposta são aplicáveis apenas ao contexto estudado, generalizações demandariam uma pesquisas em redes com outras organizações, o que não foi realizado aqui. Para compreender o fenômeno em estudo foi observada uma amostra relativa às formações realizadas no ano de 2015 na referida rede.

Acerca da análise documental adotada, Lüdke e André (1986) apresentam que essa constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, desnudando aspectos novos de um tema ou problema. As autoras ainda apresentam que em uma análise documental os dados são extraídos de documentos, que podem ser registros de diferentes gêneros. A partir destas colocações, a pesquisa qualitativa aqui realizada teve como documentos analisados aqueles que contêm os registros acerca dos encontros de formação continuadas de professores, arquivados no banco de dados da rede pública de ensino, referentes ao ano de 2015.

Para realização da análise de tais documentos foi adotado a metodologia denominada de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), que possibilita um olhar criterioso sobre as fontes de dados, em busca de elementos que caracterizam o fenômeno em estudo. Esse método oferece subsídios a interpretação e síntese dos principais

aspectos observados, embasando a elaboração de conclusões a partir de uma processo de categorização. Na continuidade serão apresentados outros detalhes.

3.1 As fontes de dados

A seleção das fontes se deu através da coleta no banco de dados da rede de ensino estudada, no que tange a formação de professores do Ensino Fundamental. Nele havia sessenta e três registros dos encontros de formação oferecidos no ano de 2015 aos professores da rede, tanto como parte da carga-horária de trabalho como por adesão, contemplando diferentes cargos e funções, além de diversas áreas da educação. Desse rol inicial foram selecionados apenas os encontros que, de alguma forma em suas informações, apresentavam questões que se relacionavam as discussões de marcadores sociais das diferenças, seja de forma direta ou indiretamente. O olhar nesse momento foi norteado pelos referenciais dessa pesquisa, já apresentados anteriormente. Essa seleção resultou em vinte e sete documentos, que são as fontes de dados a serem estudados na continuidade do estudo, sendo os códigos e títulos de tais formações apresentados no quadro a seguir:

CÓDIGO	TÍTULO DA FORMAÇÃO
F2946	Formação Continuados dos Professores do Primeiro Segmento da EJA.
F2947	Formação Continuada dos Professores Auxiliares que atuam na EJA.
F2948	Formação Continuados dos Professores do Segundo Segmento da EJA.
F2962	As Múltiplas Dimensões das Artes no Contexto Escolar II.
F2966	Formação para Qualificação da Prática dos Professores Auxiliares do Ensino Fundamental.
F2967	Ensino Currículo e Avaliação da Aprendizagem no Quarto ano do Ensino Fundamental.
F2968	Ensino Currículo e Avaliação da Aprendizagem no Quinto ano do Ensino Fundamental.
F2969	Formação Continuada de Professores do Apoio Pedagógico.
F2972	Atendimento Educacional Especializado para Deficiência Múltipla.
F2973	Matriz Curricular para Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica.
F2975	Biblioteca – Espaço de Produção Cultural.
F2981	Aprendendo Libras.
F2982	Estrutura e Funcionamento do Serviço do Professor Auxiliar de Libras.
F2983	Estrutura e Funcionamento do Serviço do Professor Auxiliar de Educação Especial.
F2988	Curso de Libras Básico.
F2989	Curso de Libras I.
F2990	O Especialista como Articulador do Sucesso da Aprendizagem no Espaço Escolar.
F2991	IV Fórum de Alimentação e Nutrição do PSE
F3008	Tecnologia Assistiva para Alunos com Cegueira.
F3011	A Educação Física no Contexto da Educação Complementar.
F3012	Transtorno do Espectro Autista: Atuação na Perspectiva da Educação Inclusiva
F3016	O Papel da Educação Complementar na Formação Integral.
F3031	Jogo Elos Construindo Coletivos.
F3037	O Ensino de Ciências da Natureza para Estudantes Cegos e Baixa Visão.
F3046	Seminário de Literatura.

F3049	Transtorno do Espectro Autista: Atuação na Perspectiva da Educação Inclusiva.
F3087	Curso de Libras II.

Quadro 1: Lista das fontes de dados

Fonte: Banco de dados da rede de ensino pública estudada

3.2 O método de Análise de Conteúdo

Segundo Bardin (2011, p. 38), a “análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça. [...] é uma busca de outras realidades através das mensagens.” Essa organização possibilita a exploração de dimensões que não haviam sido consideradas no início da pesquisa, permitindo ampliar a compreensão dos resultados alcançados a partir do próprio contexto em estudo. Dessa forma, buscou-se encontrar vestígios de outras mensagens inclusas para uma reinterpretação do que traz os documentos estudados. Essa metodologia prevê a seguinte organização do processo: 1. a pré-análise; 2. a exploração do material; e, por fim, 3. o tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação. (BARDIN, 2011, p. 121).

Dessa forma, no primeiro momento foi realizada a organização para a análise, constituindo-se na pré-análise do conteúdo, ou seja, a exploração inicial dos documentos fontes de dados. Nessa pesquisa, isso significou a leitura atenta de todos os sessenta e três registros das formações realizadas em 2015, coletados no banco de dados da rede de ensino pesquisada, incluindo formações continuadas e cursos por adesão, tendo o referencial teórico como norteador do olhar sobre tais fontes. A partir dessa pré-análise foi possível estabelecer as fontes de dados. Para tanto, ao longo da leitura minuciosa, foram grifadas em cada documento as expressões que se relacionavam explícita ou implicitamente ao tema marcadores sociais da diferença. Assim, ao fim da pré-análise restaram somente vinte e sete formações com grifos, constituindo nas fontes de dados.

O segundo momento da metodologia, que subentende a exploração do material, se deu inicialmente pela tentativa de estabelecer a quais marcadores sociais essas formações contemplaram. Os indícios de relação das discussões das formações com os marcadores sociais das diferenças estudados no referencial teórico dessa pesquisa é que deram origem às categorias de análise aqui definidas, essas passaram a ser os marcadores que emergiram dos dados, sendo essas consideradas categorias definidas *a posteriori*. Com essa categorização estabelecida foi possível realizar a organização dos dados, como

descrito por Bardin (2011), sendo destacados fragmentos dos documentos das formações, os quais foram classificados nas categorias elaboradas.

Importante ressaltar que, na construção de tipologias, como é o caso das categorias aqui desenvolvidas, que sintetizam um vasto campo teórico em torno do conceito de marcadores sociais da diferença, essas são provisórias e têm como função a sistematização teórica e de análise. Assim, a partir de tal entendimento e de posse de todos os fragmentos relacionados a cada categoria, foi possível partir para a última etapa, o tratamento dos resultados, em que se elaborou um texto síntese de compreensão de cada categoria, levando a uma interpretação fundamentada.

Dessa forma, foi possível transitar do significante para o significado dos dados, o que ajudou a compreender melhor o fenômeno em estudo e descobrir que informações estão sendo veiculadas acerca dos marcadores sociais da diferença nas formações da rede de ensino foco desse estudo. Bardin (2011, p. 36) defende que a Análise de Conteúdo possibilita

[...] compreender o sentido da comunicação (como se ela fosse um receptor normal), mas também e, principalmente, desviar o olhar para uma outra significação, uma outra mensagem entrevista através ou ao lado da mensagem primeira.

A partir disso, o resultado dessa elaboração apresenta-se em um texto síntese com a compreensão dos dados sobre o que vem sendo veiculado sobre marcadores sociais da diferença, considerando diferentes dimensões que podem influenciar no contexto educacional.

3.3 As categorias de análise

Como supracitado, durante a Análise de Conteúdo foram elaboradas categorias de análise, as quais possibilitaram estudar mais profundamente os registros das vinte e sete formações selecionadas durante a pré-análise.

A análise de conteúdo assenta implicitamente na crença de que a categorização (passagem de dados em bruto a dados organizados) não introduz desvios (por excesso ou por recusa) no material, mas que da conhecer índices invisíveis, ao nível dos dados brutos. (BARDIN, 2011, p. 113).

Assim, as categorias estabeleceram os critérios de seleção, organização e compreensão dos dados, possibilitando a fragmentação do material analisado. Bardin (2011) apresenta que no momento de organização dos dados por categorias, são

estabelecidos os “elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamentos segundo gênero (analogia), com os critérios previamente definidos.” (p.111).

A seguir apresenta-se o quadro com as categorias definidas a partir do estudo dos dados, as quais são os marcadores sociais da diferença, com vistas às discussões sobre as relações de poder que nessas se originam, sendo reconhecidas a partir do referencial teórico desse trabalho. Além disso, para cada categoria é anunciada a caracterização dos extratos dos documentos que nelas foram classificados, como segue:

Categoria	Caracterização
C1: Marcador Étnico-Racial	Extratos que abordem questões que envolvam a diversidade a partir da cor da pele, origem e identidades étnico-culturais, bem como preconceitos e discriminações advindas dessas questões.
C2: Marcador de Cultura	Extratos que de alguma forma mencionem o estudo de comportamentos culturalmente exercidos, modos de vida distintamente adotados e as questões culturais que estão por trás destas escolhas. Também, as implicações sociais vindas desses comportamentos, seja no ambiente familiar, escolar ou comunidade em que os sujeitos estão inseridos. Por fim, temas relacionados a identidades e/ou patrimônios culturais e ações sociais/educacionais para o aprendizado e desenvolvimento cultural.
C3: Marcador de Classe	Sempre que os extratos remeterem a hierarquização com base na diversidade de condição financeira e posição social e a interferência que essa diversidade causa nas relações sociais. Além de ações para enfrentamento de tal hierarquização para inclusão escolar e social.
C4: Marcador de Deficiência	Todos os extratos que mencionem questões acerca de alguma deficiência, transtornos, síndromes, altas habilidades/superdotação ou qualquer outra peculiaridade de caráter permanente que possa lhe desfavorecer nas relações sociais ou relacionadas à educação inclusiva e educação especial, seja pelo atendimento especializado, elaboração de recursos específicos ou ações que promovam acessibilidade.
C5: Marcador de Geração	Extratos que se relacionem ao ensino de pessoas adultas e/ou idosas e o contexto social e cultural que envolve a relação entre indivíduos de gerações/ faixas etárias distintas.
C6: Marcador Estético	Extratos que remetam a discussões acerca da aparência de forma geral e aspectos que influenciam na estética e aparência física (não relacionadas com deficiência).

Quadro 2: Categorias de análise

Fonte: Elaborado pela autora a partir das reflexões teóricas realizadas anteriormente

4 ORGANIZAÇÃO E COMPREENSÃO DOS DADOS

Nessa seção apresenta-se o momento da organização dos dados pela fragmentação dos documentos analisados. São apresentados os quadros de organização e análise dos dados, um quadro para cada categoria. No momento de classificação dos extratos nas categorias, para cada categoria foi realizada uma nova leitura dos vinte e sete documentos e desses selecionados os fragmentos que se referiam à categoria em foco. Os fragmentos selecionados tanto traziam expressões que se relacionavam aos marcadores sociais de diferença estudados explicitamente como de forma implícita. Vale ressaltar que há fragmentos que foram classificados em mais de uma categoria, uma vez que atendiam a caracterização já descrita para cada uma delas.

Cada extrato é apresentado acompanhado da identificação de sua origem, constando o código da formação a que pertence, a página do documento e a linha em que o fragmento se localiza na página, o que permite fácil localização se houver necessidade.

A partir de todos os extratos referentes a cada categoria, foi possível elaborar, logo em seguida, um texto síntese de compreensão dos dados referente a cada uma delas. O que permitiu, a luz dos referenciais escolhidos, verificar que informações sobre os marcadores sociais foram abordadas nos cursos de formação oferecidos na rede de ensino estudada no ano de 2015, direta ou indiretamente.

Categoria	Fragmentação	Texto síntese
C1: Marcador Étnico-Racial	<p>“Relacionar os aspectos culturais e artísticos identitários [...]” (F2962, p.1, linha 10)</p> <p>“Identidades Culturais” (F2962, p.1, linha 13)</p> <p>“[...] documentos da ERER [...]” (F2966, p. 3, linha 8-9);</p> <p>“Educação para as relações Étnico-Raciais” (F2969, p.2. linhas 16-17);</p> <p>“[...] viver e pensar as diferentes culturas, em especial a africana e indígena, bem como entender as diferentes contribuições dos povos” (F2973, p. 1, linhas 9-12);</p> <p>“Educação das Relações Étnico-Raciais” (F2973, p. 1, linha 15);</p> <p>“História das Áfricas e culturas afro-brasileiras” (F2973, p. 1, linha 17);</p> <p>“[...] perspectiva da ERER” (F2973, p. 1, linha 18);</p> <p>“[...] portarias ERER” (F2990, p.1, linha 17);</p>	<p>Em relação a esta categoria, dos vinte e sete documentos fontes de dados, que equivalem a vinte e sete formações oferecidas aos profissionais da rede de ensino catarinense estudada, no ano de 2015, tal temática foi abordada em cinco deles.</p> <p>Destas formações, somente uma enfocou questões relacionadas a etnia (identidades culturais) de forma geral, sem destacar grupos específicos.</p> <p>Nas demais, a principal questão abordada foi em relação à Política do ERER, instituída em 2008, como obrigatória para ser trabalhada na Educação Básica, o qual aborda</p>

	<p>“A Educação das Relações Étnico-Raciais no contexto da educação complementar.” (F3016, p.1, linha 23).</p>	<p>questões relacionadas à origem étnica Afro-brasileira e Indígena.</p>
<p>C2: Marcador de Cultura</p>	<p>“Os sujeitos da EJA” (F2946, p.1, linha 9);</p> <p>“Os sujeitos da EJA” (F2947, p.1, linha 9);</p> <p>“Os sujeitos da EJA” (F2948, p.1, linha 9);</p> <p>“[...] diálogos culturais” (F2962, p.1, linha 7);</p> <p>“[...] aspectos culturais e artísticos identitários” (F2962, p.1, linha 10);</p> <p>“Identidades Culturais” (F2962, p.1, linha 13);</p> <p>“Patrimônio material e imaterial” (F2962, p.1, linha 14);</p> <p>“[...] convivência com o jeito de ser, viver e pensar as diferentes culturas” (F2973, p. 1, linhas 9);</p> <p>“[...] diferentes contribuições dos povos para a ciência, tecnologia e filosofia ocidentais” (F2973, p. 1, linhas 9);</p> <p>“[...] entendimento dos conflitos e contradições, repudiando todas as formas de preconceito, discriminação e violência” (F2973, p. 1, linhas 10-11);</p> <p>“[...] espaço cultural comunitário” (F2975, p.1, linha 7);</p> <p>“[...] manifestações culturais” (F2975, p. 1, linha 13);</p> <p>“[...] espaços culturais” (F3046, p.1, linha 7);</p> <p>“[...] cultura surda” (F3087, p.1, linha 10);</p> <p>“[...] história dos surdos e sua trajetória” (F3087, p.1, linha 12).</p>	<p>No que diz respeito a esta categoria, dos vinte e sete documentos de formações, tal temática foi abordada oito vezes.</p> <p>Dentre estas oito formações, quatro referiam-se a identidades culturais de grupos específicos, sendo três sobre o a cultura dos sujeitos da EJA e um sobre a cultura surda.</p> <p>Nas demais, houve uma abordagem mais generalista sobre culturas identitárias e comportamentais de diferentes grupos.</p> <p>Vale ressaltar que em uma dessas, complementarmente, também foi abordada a contribuição de diferentes povos ao desenvolvimento da ciência, tecnologia e filosofia, bem como discussões acerca dos conflitos resultantes de preconceitos, discriminações e violências por existirem tais diferenças.</p>
<p>C3: Marcador de Classe</p>	<p>“[...] papel social e político no desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas” (F3011, p.1, linhas 10);</p> <p>“[...] perspectiva da formação integral e do exercício da cidadania” (F3011, p.1, linhas 13);</p> <p>“Reconhecimento do outro na construção da autoimagem e autoestima” (F3031, p.1, linhas 12-14).</p>	<p>Das vinte e sete formações selecionadas, por abordar algum dos seis marcadores sociais aqui categorizados, foi encontrado em seus respectivos documentos apenas duas formações com abordagem referente a esta categoria. Nessas os temas tratados diziam respeito às múltiplas dimensões e valorização do ser humano, sob a perspectiva do desenvolvimento da cidadania e autoestima. A valorização com esse fim remete ao ser se sobrepor ao ter.</p>
<p>C4: Marcador de Deficiência</p>	<p>“[...] inclusão escolar do estudante com deficiência” (F2967, p. 1, linhas 18-19);</p> <p>“[...] inclusão escolar do estudante com deficiência” (F2968, p. 1, linhas 18-19);</p>	<p>No que diz respeito a esta categoria, dos vinte e sete documentos fontes de dados referentes às vinte e sete formações, tal temática foi a mais</p>

<p>“Ampliação de conhecimentos para realizar o Atendimento Educacional Especializado – AEE para estudantes com deficiência” (F2972, p. 1, linhas 8-9);</p> <p>“Atendimento Educacional Especializado – AEE; Tecnologia Assistiva; Deficiência Múltipla” (F2972, p.1, linha15);</p> <p>“História da Educação dos surdos” (F2981, p.2, linha 9);</p> <p>“Cultura e Comunidade Surda” (F2981, p.2, linha 10);</p> <p>“[...] educação escolar dos surdos, ensinando profissionais da área de surdez, favorecendo a comunicação e desempenho das atividades pedagógicas com alunos surdos, garantindo assim o respeito à diferença e à diversidade sociocultural” (F2981, p.1, linhas 16-17);</p> <p>“[...] aprofundamento de conhecimento que qualifique a atuação dos professores auxiliares de LIBRAS” (F2982, p.1, linhas 7-8);</p> <p>“Acessibilidade na escola; Surdez” (F2982, p.1, linhas 11);</p> <p>“[...] estudante com Deficiência Múltipla e o seu papel dentro das unidades Educativas” (F2983, p.1, linhas 9-10);</p> <p>“Deficiência Múltipla; Autismo” (F2983, p.1, linhas 13);</p> <p>“Capacitar educadores, funcionários e comunidade para se comunicarem através de LIBRAS” (F2988, p.1, linhas 7-8);</p> <p>“Histórico e legislação da LIBRAS [...]” (F2988, p.1, linha 12);</p> <p>“[...] discutir sobre a cultura surda” (F2989, p.1, linha 8);</p> <p>“[...] história dos surdos e sua trajetória, até os dias atuais” (F2989, p.1, linhas 10-12);</p> <p>“História dos surdos” (F2989, p.1, linha15);</p> <p>“[...] uso e produção dos materiais utilizados pelos alunos com cegueira” (F3008, p.1, linhas 11-12);</p> <p>“Adaptação de materiais; Sorobã” (F3008, p.1, linha 15);</p> <p>“[...] atuação junto à criança com Transtorno do Espectro do Autismo numa perspectiva inclusiva” (F3012, p.1, linhas 9-10);</p> <p>“História do estudo do Autismo; Transtorno do Espectro do Autismo (TEA); Atualidades na definição e classificação a partir do DSM-5” (F3012,</p>	<p>apresentada, sendo abordada em treze delas.</p> <p>Destas formações, somente duas trataram da Deficiência de forma generalista e relacionando com o termo “inclusão escolar” de forma geral.</p> <p>Na abordagem sobre Atendimento Educacional Especializado, que apareceu em duas formações, uma tratou de tal atendimento voltado a alunos com cegueira e a outra deu enfoque ao atendimento em casos de Deficiência Múltipla, aprofundando discussões sobre Tecnologia Assistiva.</p> <p>O tema que mais apareceu entre esses treze documentos envolvendo a categorização deficiência foi o da surdez, tendo cinco formações tratando desse tema especificamente. Nas demais, houve uma formação que tratou da cegueira e os materiais adaptados para pessoas com essa deficiência. Três formações abordaram aspectos vinculados ao estudante com autismo ou ao Transtorno do Espectro Autista.</p>
---	---

	<p>p.1, linhas 13-14);</p> <p>“Desenvolvimento típico e atípico; Conceitos fundamentais para identificar sinais de alerta no desenvolvimento; Indicadores precoces de TEA; Aspectos técnicos e éticos na relação com a família; Aspectos funcionais, comportamentais e sociais do TEA no contexto escolar” (F3012, p.1, linhas 15-17);</p> <p>“Inclusão escolar da criança com TEA” (F3012, p.2, linhas 12-13);</p> <p>“Atendimento Educacional Especializado para pessoas com Deficiência Visual; Recursos de Acessibilidade para Deficiência Visual” (F3037, p.1, linhas 14-15);</p> <p>“[...] atuação junto à criança com Transtorno do Espectro do Autismo numa perspectiva inclusiva” (F3049, p.1, linhas 9-10);</p> <p>“História do estudo do Autismo; Transtorno do Espectro do Autismo (TEA); Atualidades na definição e classificação a partir do DSM-5” (F3049, p.1, linhas 13-14);</p> <p>“Desenvolvimento típico e atípico; Conceitos fundamentais para identificar sinais de alerta no desenvolvimento; Indicadores precoces de TEA; Aspectos técnicos e éticos na relação com a família; Aspectos funcionais, comportamentais e sociais do TEA no contexto escolar” (F3049, p.1, linhas 15-17);</p> <p>“Inclusão escolar da criança com TEA;” (F3049, p.2, linhas 12-13);</p> <p>“[...] cultura surda” (F3087, p.1, linha 8);</p> <p>“[...] importância na cultura surda, ampliando a discussão sobre educação de surdos. Conhecer a história dos surdos e sua trajetória” (F3087, p.1, linhas 12-14).</p>	
<p>C5: Marcador de Geração</p>	<p>“Os sujeitos da EJA” (F2946, p.1, linha 9);</p> <p>“[...] prática pedagógica na EJA” (F2946, p.2, linha 7);</p> <p>“Os sujeitos da EJA” (F2947, p.1, linha 9); “Os sujeitos da EJA” (F2948, p.1, linha 9);</p> <p>“[...] prática pedagógica na EJA” (F2948, p.2, linha 7).</p>	<p>Das vinte e sete formações selecionadas, por abordar questões que se relacionam aos marcadores sociais aqui categorizados, três delas abordavam esta categoria. Tendo como enfoque os sujeitos da EJA e as práticas pedagógicas desenvolvidas para esse grupo específico, visto que o ensino a esses necessita ser adequado a sua faixa etária e experiência de vida.</p>
<p>C6: Marcador Estético</p>	<p>“Antropometria; Avaliação do estado nutricional” (F2991, p. 1, linha 12);</p> <p>“Antropometria” (F2991, p. 2, linha 14);</p> <p>“A dimensão pedagógica e social da alimentação” (F3016, p.1, linhas 22-23).</p>	<p>Questões relacionadas a esse marcador foram identificadas em apenas duas formações dentre as vinte e sete analisadas. O enfoque</p>

		trabalhado foi relacionado às diversas consequências dos hábitos alimentares e consequência destes hábitos para o corpo.
--	--	--

Quadro 3: Organização e compreensão dos dados da pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora

Apesar da não existência de “[...] uma lista fechada e definitiva dizendo quais são os marcadores sociais da diferença” (ZAMBONI, 2016, p.13), durante a análise dos dados, conforme ilustrado no Quadro 3, foram encontrados indícios, implícita ou explicitamente, da presença de discussões relacionadas aos marcadores: Étnico-Racial, de Cultura, de Classe, de Deficiência, de Geração e de Estética.

No que diz respeito ao Marcador Étnico-Racial, tal temática foi abordada em cinco das vinte e sete formações selecionadas, onde quatro tiveram foco na Lei 11.645/2008, que alterou o artigo 1ª da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), incluindo a obrigatoriedade da abordagem das temáticas “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Não ficou explícito se foram abordadas questões relacionadas a preconceitos e/ou discriminações advindas da relação raça/etnia (MAGGIE, 2015), estereótipos físicos e características culturais historicamente produzidas nem etnocentrismo, em que os valores de sua própria sociedade “são os únicos parâmetros válidos para julgar outras culturas e sociedades” (GEIGER, 2011, p. 621).

Discussões que se relacionam ao Marcador de Cultura aconteceram em oito formações realizadas e quatro delas teve como enfoque as identidades culturais de grupos específicos. Moreira (2009) apresenta a importância de conhecimentos acerca do comportamento ou modo de vida de algumas minorias históricas para reconhecer essas culturas como legítimas, o que contribui para superação de preconceitos e minimização de discriminações. Dessas formações, três consideraram a cultura dos sujeitos da EJA, coincidindo com as colocações de Marques e Pachane (2010). O outro grupo específico focado foi o da comunidade surda, discutindo as características de sua cultura, o que vem ao encontro das discussões de Diniz (2007) estudadas nesse trabalho. Nas outras quatro formações restantes desse marcador, os documentos analisados apontam para abordagens acerca de culturas indenitárias e comportamentais de forma generalista. Uma

delas, concomitantemente, trouxe discussões acerca das contribuições dos diferentes povos para o desenvolvimento da ciência/tecnologia/filosofia e dos conflitos resultantes de preconceitos, discriminações e violências. Sposati (2013, p. 215) defende que “a sociedade constrói e transmite valores que nem sempre são fundados na democracia, na justiça e na igualdade”, o que evidencia a importância dessa formação para compreensão da diversidade cultural.

O Marcador de Classe foi identificado nos dados de duas das vinte e sete formações selecionadas ao mencionar que objetivavam discutir o “desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas”, como revelado em um no extrato da F3011 (p.1, linhas 10). Isso porque acredita-se que uma das dimensões humanas é a de olhar para o outro e compreender que todos somos diferentes e sujeitos de direito, sendo o ser mais importante que o ter. No entanto, não foi possível perceber nas informações presentes nos documentos analisados qual amplitude e profundidade das discussões a esse respeito, visto que os extratos remeterem muito pouco à hierarquização com base na diversidade de condição financeira e posição social, nem o quanto de interferência que a diversidade financeira causa nas relações sociais. As discussões a esse respeito são fundamentais, pois, como apresentado por Guizzo e Felipe (2011, p. 7), “pertencer a uma classe social produz pertencimentos e diferenciações” e, ainda, como complementado por Sposati (2013), o preconceito elitista e de classe acaba sendo a base para que outros preconceitos surjam porque é ele quem associa dinheiro, sucesso e poder aos fatores divisores da sociedade bem demarcada por proprietários/poderosos versus pobres/desafortunados.

O Marcador de Deficiência foi mais recorrente nas vinte e sete formações realizadas, aparecendo por treze vezes e em diferentes perspectivas de estudo, indicando diversas temáticas, denotando certa abrangência em relação aos referenciais estudados nesse trabalho. No entanto, vale ressaltar que o foco das formações, em sua maioria, esteve nos estudantes com deficiência, não sendo recorrente o olhar para as demais especificidades de caráter permanente que geram dificuldades de aprendizagem e, por vezes, necessitam de atendimento especializado. Os documentos de duas formações revelaram o enfoque na temática geral da inclusão escolar, tendo o direito a educação de todas as pessoas foi abordado e vindo ao encontro do que defende Ainscow (2009). As demais debruçaram-se sobre discussões da Educação Especial, especificamente, e a

atuação dos profissionais dessa área e os estudantes público-alvo dessa modalidade da educação. Duas das treze formações discutiram o serviço do Atendimento Educacional Especializado (AEE) destacando o atendimento aos estudantes com deficiência múltipla e cegueira. Outra formação discutiu adaptações necessárias e específicas aos estudantes cegos. A surdez, que também é uma deficiência, foi tema de cinco formações, sendo discutido o modo de comunicação e cultura dos estudantes surdos. Os aspectos relacionados ao estudante autista e ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) foram temas de três formações, saindo do contexto que discutem as deficiências e explorando outros sujeitos público-alvo da Educação Especial que estão previstos na legislação atual. Lunardi (2005), utilizado nesse estudo como referência, apresenta a importância de discussões entre os profissionais da educação para reflexão e promoção das mudanças necessárias em diversas dimensões curriculares para promoção de contextos escolares inclusivos. Vale ressaltar que no ano de 2015 não houve nenhuma formação abordando as altas habilidades/superdotação e outras especificidades como Síndrome de Down, Dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), entre outras peculiaridades de caráter permanente que geram dificuldades de aprendizagem.

O Marcador de Geração foi identificado, dentre as formações pesquisadas, nos documentos de três delas. O enfoque dessas foi nos sujeitos da EJA e nas práticas pedagógicas desenvolvidas para esse grupo específico, considerando a necessidade de adequação a sua faixa etária e experiência de vida. Marques e Pachane (2010, p.487) salientam que, por haver um “alto contingente de idosos nas salas de aula de educação popular”, torna-se necessário olhar para as necessidades educacionais de tais sujeitos. Os hábitos dos idosos são distintos aos de alunos do ensino regular e, justamente por isso e para a compreensão de certos comportamentos deles advindos, é fundamental que se considere “potencialidades e necessidades desse grupo, o que passa, entre outros aspectos, pelo conhecimento de suas condições físicas e psicológicas, bem como de suas especificidades culturais” (MARQUES; PACHANE, 2010, p. 487).

O Marcador Estético foi identificado em duas formações, onde os documentos estudados revelaram que tal temática foi abordada de forma generalista e com foco em aspectos que influenciam no corpo (não relacionadas com deficiência). As discussões encontradas referem-se aos hábitos alimentares e as consequências desses para o corpo a

partir da abordagem da Antropométrica, que é a medida das dimensões das diversas partes do corpo humano para detecção precoce de alterações (ARAÚJO; CAMPOS, 2008, p. 219). A avaliação do estado nutricional também foi abordada, possibilitando a exploração de questões estéticas como obesidade, desnutrição (emagrecimento), entre outros aspectos resultantes da má alimentação (problemas na pele, cabelos, unhas, entre outros).

Destaca-se aqui que durante a análise e compreensão dos dados dessa pesquisa foi possível perceber que discussões relacionadas de alguma forma aos marcadores sociais da diferença estão presentes nas formações em serviço dos profissionais da referida rede de ensino. Cada marcador que emergiu do estudo dos dados deu origem a uma categoria de análise, que permitiu um estudo minucioso destes dados relacionando-os as características elencadas pelos referenciais dessa pesquisa. Percebeu-se que dados classificaram-se, por vezes, em mais de uma categoria elaborada, pois de alguma forma estes marcadores relacionavam-se entre si. Zamboni (2016, p. 13) indica que “marcadores sociais da diferença são sistemas de classificação que organizam a experiência ao identificar certos indivíduos com determinadas categorias sociais” podendo, assim, o mesmo indivíduo ser vítima de mais de um marcador, dependendo do papel social atribuído a essa pessoa por uma construção histórica, temporal e cotidiana. Devido a tudo isso que a escola pode ser considerada um importante lugar de ressignificação social e fomentação da igualdade.

Vale ressaltar, ainda, que não observou-se nas fontes de dados da pesquisa a existência de qualquer indício da abordagem de outros marcadores considerados importantes pelos referenciais estudados nesse trabalho, como o de Gênero, de Sexualidade e de Religião. Wolff, Silva e Pedro (2015, p. 9) apontam que as diferenças pautadas no sexo tornam-se o “primeiro modo de dar significado às relações de poder” e essas estão presentes em diversos contextos sociais ainda nos dias atuais, visto que são constituídas histórico e culturalmente. Já as discussões acerca da sexualidade tem grande importância devido a diversas discriminações existentes, como homo, lesbo e transfobia, que não raramente resulta em “formas extremas de preconceito e discriminação, como sentimentos de raiva ou atitudes agressivas contra os *gays*”. (MOTT, 1988 apud GOMES; FEHLBERG, 2014, p. 4). Nesse sentido, formações dos profissionais com

discussões de “gênero e sexualidade na educação pode ser importante para mudanças significativas nas práticas pedagógicas e sociais.” (GRAUPE; SOUZA GRAUPE, 2015, p.49), superando ações que auxiliam na perpetuação de atitudes discriminatórias e preconceituosas.

Por fim, o terceiro não mencionado nos documentos como foco das formações realizadas, denominado Marcador de Religião, tem sua importância de abordagem pelo fato do Brasil ser oficialmente um Estado Laico, onde o silêncio diante do fato de que a liberdade religiosa é garantida a todos os cidadãos do país pode contribuir para o desenvolvimento de uma

[...] visão de mundo geralmente preconceituosa e pragmática que pode conduzir a um sentimento de intolerância que atinge a mulher, os grupos homossexuais, os adeptos de religiões de origem africana, etc. [...] com justificativa religiosa cujas opções são ou a conversão ou a morte. (SILVA, RIBEIRO, 2007, p. 6).

A ausência de tais temáticas nas formações, a partir dos dados a que se teve acesso, pode estar relacionada ao fato de políticas públicas e documentos oficiais referentes à organização do sistema educacional brasileiro vir excluindo e até proibindo a exploração tanto de tais temáticas quanto de outros programas que norteiam a elaboração de propostas pedagógicas dos professores para abordá-las na escola, como é o caso das discussões de gênero e sexualidade. (GRAUPE; SOUZA GRAUPE, 2015).

Em 2014, por exemplo, a versão atualizada do Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014) não traz referência a abordagem das questões de gênero e diversidade (diferentemente de versões anteriores). Com isso, sob a justificativa de que a legislações estaduais e municipais não devem se sobrepor à federal, tanto o Plano Estadual de Educação (PEE) de Santa Catarina quando planos municipais abstiveram-se de abordar questões relacionadas a gênero e sexualidade. Ainda, em 08 de outubro de 2015, foi votado o texto do Estatuto da Família, o qual apresenta a definição de família como sendo oriundo da união entre um homem e uma mulher e, apesar da alegação de alguns deputados de que tal texto era discriminatório e preconceituoso, prejudicando todas as crianças de famílias homoafetivas, o texto foi aprovado. Com isso, tal Estatuto, juntamente com os Planos Nacional, Estadual e Municipais de Educação a abordagem de tais temas nas formações de professores e planejamentos de docentes foram suprimidas.

Já as discussões acerca do Marcador de Religião, abordando a diversidade religiosa e o direito a liberdade de crença religiosa (SILVA; RIBEIRO, 2007), pode não estar presente nos documentos analisados porque a rede de ensino estudada não possui disciplinas relacionadas ao Ensino Religioso. No entanto, essas discussões poderiam auxiliar a resolver conflitos por falta de compreensão das diferentes crenças, como apontado pelos pesquisadores supracitados.

Os referenciais dessa pesquisa amparam a compreensão de que a abordagem dos marcadores sociais da diferença na formação de profissionais da educação é fundamental para, assim, superar o grande desafio que é fazer da sala de aula um local de desenvolvimento da cidadania e enfrentamento de todo preconceito e discriminação social existente histórico e culturalmente. Logo, a partir da análise dos dados, conclui-se que há a necessidade de maior exploração das discussões sobre estes marcadores nas formações continuadas de professores na rede de ensino estudada, tanto no que diz respeito à abrangência quanto à profundidade, mesmo daqueles já trabalhados no ano de 2015. Essa necessidade se dá pela importância da superação de uma prática historicamente instaurada de hierarquização dos sujeitos com base em sua classe, credo, cor, orientação sexual, religião, condição física, gênero, entre outros, que gerada por estereotipações carregadas de preconceito.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho, foi possível perceber que publicações sobre marcadores sociais da diferença específicos, ainda no ano de 2016, são muito escassas (ZAMBONI, 2016). O que se encontra com maior frequência são discussões generalistas acerca do marcador social da diferença, talvez pelo fato de existir uma infinita possibilidade de adequação desse termo a um contexto específico. Por esse motivo, também foram encontradas dificuldades na seleção de materiais que conceituassem os marcadores selecionados com base em sua recorrência no ambiente escolar, sendo necessário recorrer às publicações que discutem terminologias específicas – como, por exemplo, relação de poder, preconceito, discriminação, racismo, etnicidade, homofobia, genocídio, feminicídio, bullying, etc. – que de alguma forma geram ou dão consequência à existência tanto no contexto social como no educacional de tais marcadores. Tais discussões no Brasil também têm influenciado políticas públicas e pesquisas, sendo consideradas como áreas de intervenção social.

Para tanto, percebe-se a necessidade de estudos mais aprofundados acerca das especificidades desses, principalmente sobre o impacto de cada um deles no contexto social, sob o enfoque dos marcadores sociais da diferença, o que poderia contribuir com a elaboração de formações para subsidiar a intervenção dos profissionais da escola. Acredita-se que a preparação dos profissionais que atuam no contexto educacional para atuação e discussão fundamentada acerca dos marcadores sociais da diferença seja de suma importância para promoção de mudanças que favoreçam a democracia e valorização das diferenças, objetivando a promoção de um ambiente educacional inclusivo. (BORGES; MEYER, 2008).

A pesquisa aqui apresentada se concentrou no estudo de alguns materiais existentes acerca dos marcadores sociais da diferença, mesmo que escassos e muitas vezes dotados de generalização. A tentativa durante a apresentação do referencial teórico foi o de elaborar, com limitações, uma discussão acerca das especificidades de alguns marcadores sociais da diferença que se acredita ser comumente encontrado em diversos contextos sociais, tendo como foco o contexto escolar e buscando estabelecer algumas definições. À luz dessas elaborações analisou-se o contexto específico de formação

continuada de profissionais que atuam na educação de uma rede de ensino catarinense, possibilitando compreender como essa rede em especial vem introduzindo reflexões relacionadas aos marcadores sociais da diferença apresentados.

Vale ressaltar que ainda seria necessário um maior aprofundamento nas definições e caracterização dos marcadores sociais da diferença para permitir o conhecimento de fato do que precisa estar presente em tais formações e quais podem colaborar com a superação de tais marcadores no contexto das práticas escolares para, assim, não reforçar relações de poder que promovem contextos antidemocráticos e discriminatórios. No entanto, esse aprofundamento não torna-se possível em tempo tão curto como o da elaboração de um TCC na especialização, sendo pretensão para pesquisas a serem realizadas posteriormente.

Os referenciais dessa pesquisa amparam a compreensão de que a abordagem dos marcadores sociais da diferença na formação de profissionais da educação é fundamental para, assim, superar o grande desafio que é fazer da sala de aula um local de desenvolvimento da cidadania e enfrentamento de todo preconceito e discriminação social existente histórico e culturalmente. Logo, a partir da análise dos dados, conclui-se que há a necessidade de maior exploração das discussões sobre estes marcadores nas formações continuadas de professores na rede de ensino estudada, tanto no que diz respeito à abrangência quanto à profundidade, mesmo daqueles já trabalhados no ano de 2015. Essa necessidade se dá pela importância da superação de uma prática historicamente instaurada de hierarquização dos sujeitos com base em sua classe, credo, cor, orientação sexual, religião, condição física, gênero, entre outros, que gerada por estereotipações carregadas de preconceito.

Acredita-se que tal conhecimento ajuda na atuação dos profissionais na escola, pois envolve a compreensão da importância de uma aproximação desses com realidades vividas pelos diversos sujeitos, entendendo que a formação humana e integral vai muito além dos conceitos de cada área do conhecimento e requisita o estabelecimento de contextos educacionais inclusivos. Tal contexto só é estabelecido a partir do respeito mútuo, da instauração de laços de confiança e da compreensão de que as diferenças só enriquecem as relações sociais, visto que somos todos diferentes nas características, porém iguais nos direitos e dotados muitas qualidades. Reconhecer as experiências

vivenciadas por todos os estudantes, suas formas de comunicação, potencialidades e necessidades poderá favorecer o desenvolvimento educacional e pessoal de todos os sujeitos do processo.

Portanto, com esse trabalho, foi possível ampliar os conhecimentos e discussões a que se teve acesso durante a realização dessa especialização, oportunizando perceber de forma fundamentada os comportamentos classificatórios/categorizadores dos indivíduos nos diversos espaços sociais. Olhar para o espaço escolar com esses conhecimentos, bem como perceber a presença das relações de poder existentes, ciente dos diferentes marcadores sociais que se fazem presentes, auxilia na percepção de que a escola é o reflexo da organização histórica, social e política da comunidade em que está inserida. Por outro lado, sob essa perspectiva, também alerta para o fato de que pode ser forte influenciadora de tal comunidade, tanto para manutenção quanto superação de pensamentos e comportamentos que levem a violência e exclusão, dependendo do posicionamento que adote. Dessa forma, o foco na formação continuada de professores deu-se por acreditar na necessidade da atualização e capacitação em serviço para que o panorama já estabelecido sofra impacto em curto prazo, visto que a maioria dos profissionais que estão atuando, e foram foco dessa pesquisa, já superaram a formação inicial na graduação. No entanto, vale ressaltar a crença de que a formação inicial também seria um canal profícuo a tais discussões, em que os professores iniciantes poderiam fomentar tais reflexões nos espaços que adentrarem.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Raquel Passeri. Sociedade Contemporânea Disciplinar: o pensamento Filosófico de Michel Foucault, uma abordagem a partir do livro Vigiar e Punir. **Psicologado**, 2015.

AINSCOW, Mel. Tornar a Educação Inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, Osmar et al (Orgs.). **Tornar a Educação Inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009.

ARAÚJO, Ana Cristina Tomaz; CAMPOS, Juliana Álvares Duarte Bonini. Subsídios para a avaliação do estado nutricional de crianças e adolescentes por meio de indicadores antropométricos. **Alimentos e Nutrição**, Araraquara, v.19, n.2, p. 219-225, abr./jun. 2008

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BORGES, Zulmira Newlands; MEYER, Dagmar Estermann. Limites e possibilidades de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia. **Ensaio**, Rio de Janeiro, 1993, v.16, n. 58, jan./mar, p. 59-76, 2008.

BRASIL. **Comissão Parlamentar Mista de Inquérito sobre Violência contra a Mulher: Relatório Final**. Brasília: Senado Federal, 2013.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei 11.645**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília: Casa Civil, 2008.

_____. Lei 13.185. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Brasília: Senado Federal, 2015.

BRASIL. **Lei nº 9394**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Casa Civil, 1996.

_____. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. 2008.

CARRARA, Sérgio. Educação, Diferença, Diversidade e Desigualdade. In: **Gênero e Diversidade na Escola: formação de professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais**. Livro de conteúdos. Brasília: MEC/SECAD; SPM; SEPPPIR; CLAM; BRITISH COUNCIL, 2009.

COUTO, Maria Paula P. de Paula; et al. Avaliação de Discriminação contra Idosos em Contexto Brasileiro – Ageísmo. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, out-dez, vol. 25, n. 4, p. 509-518, 2009.

- DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1985.
- DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. 1 ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- FANTE, Cléo. Bullying no ambiente escolar. **Revista Jurídica Consulex**, 325, 36-38. 2010.
- FERREIRINHA, Isabella Maria Nunes; RAITZ, Tânia Regina. As relações de poder em Michel Foucault: reflexões teóricas. **Revista de Administração Pública – FGV/EBAP**, Rio de Janeiro, mar./abr, p. 367-383, 2010.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 20 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- GEIGER, Paulo (Org.). **Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.
- GOMES, Eduardo Rezende de Almeida; FEHLBERG, Jamily. Lesbofobia: a construção de um novo conceito. **Psicologia & Foco**, v.4 (1), jul/dez 2014.
- GOMES, Maria Regina Lopes; ZAMPROGNO, Daniela Braga Araújo. Homofobia e Transfobia no Cotidiano Escolar: uma Análise do Plano Estadual de Educação do Espírito Santo. **Espaço do Currículo**, v.9, n.1, p.18-23, jan/abr. 2016.
- GOMES, Mônica Araújo; PEREIRA, Maria Lúcia Duarte. Família em situação de vulnerabilidade social: uma questão de políticas públicas. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 357-363, 2005.
- GRAUPE, Mareli; BRAGAGNOLLO, Regine. **As Diferenças de Gênero no Espaço Escolar**. Livro didático. Florianópolis: Instituto de Estudos de Gênero/Departamento de Antropologia/Centro de Filosofia e Ciências Humanas/UFSC, 2015.
- GRAUPE, Mareli; SOUZA GRAUPE, Lúcia Aulete Búrigo de. Unidade 1: Políticas Públicas de Gênero no Campo da Educação. In: GRAUPE, Mareli; BRAGAGNOLLO, Regine. **As Diferenças de Gênero no Espaço Escolar**. Florianópolis: Instituto de Estudos de Gênero / Departamento de Antropologia / Centro de Filosofia e Ciências Humanas / UFSC, 2015. Livro didático.
- GUIZZO, Bianca Salazar; FELIPE, Jane. Atravessamento de raça/cor e classe social: discriminações no âmbito da Educação Infantil. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 4, n.2, p. 70-83, 2011.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- LUNARDI, Geovana Mendonça Mendes. As práticas curriculares de sala de aula e a constituição das diferenças dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. 28ª Reunião Anual da ANPED. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2005.

MAGGIE, Yvonne. Noções de Raça, Racismo, Etnicidade e Desigualdades Raciais pela Igualdade. In: GROSSI, Miriam Pillar et al. **Especialização EaD em Gênero e diversidade na escola**. Livro IV, Módulo IV. Florianópolis: Copyart, 2015.

MARQUES, Denise Travassos; PACHANE, Graziela Giuste. Formação de educadores: uma perspectiva de educação de idosos em programas de EJA. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n.2, p. 475-490, maio/ago. 2010. MARQUES, Sibila. **Discriminação da Terceira Idade**. 1 ed. Lisboa: FFMS, 2016.

MOREIRA, Jamile Coelho. Conceito de minorias e discriminação. **Revista USCS**, Direito, ano X, n. 17, jul./dez, 2009.

MORETTI-PIRES, Rodrigo Otávio; VIEIRA, Marcelo. Diversidade sexual e atenção à saúde: os dilemas de um campo em (perpétua) (des)construção. In: LAGO, Mara Coelho de Souza; GARCIA, Olga Regina Zigelli; MAGRINI, Pedro Rosas. **Sexualidades: Dimensão Conceitual, Diversidade e Discriminação**. Livro didático. Florianópolis: Instituto de Estudos de Gênero/Departamento de Antropologia/Centro de Filosofia e Ciências Humanas/UFSC, 2015.

SALGADO, Carmen Delia Sánchez. Mulher idosa: a feminização da velhice. Estudos Interdisciplinares sobre o Envelhecimento - UFRGS, Porto Alegre, v. 4, p. 7-19, 2002.

SILVA, Clemildo Anacleto da; RIBEIRO, Mario Bueno. **Intolerância religiosa e direitos humanos: mapeamentos de intolerância**. 1 ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

SILVEIRA, Maria Íris C. Messias da; SILVEIRA, Paulo Roberto Cardoso da. As relações étnico-raciais e a diversidade cultural: implicações para a educação. In: **E-book do II Seminário Corpos, Gêneros, Sexualidades e Relações Étnico-Raciais na Educação** (recurso eletrônico), p.108-118. Uruguaiana: Unipampa, 2012.

SOUZA, Érica Renata de. Marcadores sociais da diferença e infância: relação de poder no contexto escolar. **Cadernos Pagu**, v. 26, jan./jun., p.169-199, 2006.

SPOSATI, Aldaiza. Feios, Sujos e Malvados. In: PINSKY, Jaime. (Org.). **12 Faces do Preconceito**. 11 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

WOLFF, Cristina Scheibe; SILVA, Janine Gomes da; PEDRO, Joana Maria. **Gênero: um conceito importante para o conhecimento do mundo social**. Livro didático. Florianópolis: Instituto de Estudos de Gênero/Departamento de Antropologia/Centro de Filosofia e Ciências Humanas/UFSC, 2015.

ZAMBONI, Marcio. Marcadores Sociais. **Sociologia Especial**, p. 13-18, 2016.

ZUCCHETTI, Dinora Tereza. A inclusão escolar vista sob a ótica de professores de Escola Básica. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 27, n. 02, ago., p.197-218, 2011.