

<https://doi.org/10.18593/r.v49.32927>

Enfrentamento de estigmas e preconceitos na Educação Superior

Confronting stigma and prejudice in Higher Education

Afrontar la estigmatización y los prejuicios en la enseñanza superior

Maria Aparecida Alves Sobreira Carvalho¹

Instituto Federal da Paraíba; Docente.
<https://orcid.org/0000-0003-2055-955X>

Verônica Moraes Ximenes²

Universidade Federal do Ceará; Docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia.
<https://orcid.org/0000-0003-3564-8555>

Resumo: Com o desenvolvimento da Política de expansão e interiorização da Educação Superior, teve acesso um grupo historicamente excluído de estudantes negros, pardos, quilombolas, indígenas aldeados, pobres e estudantes com deficiência, trazendo novos desafios à docência. Considerando este contexto e a herança colonial e elitista que modelou à docência da Educação Superior, temos como objetivo deste artigo analisar as concepções e desenvolvimento dos saberes docentes para o enfrentamento dos estigmas e preconceitos neste nível de ensino. Metodologicamente realizamos um ensaio teórico de natureza qualitativa, reflexiva e interpretativa, dividida em duas categorias de análise: desenvolvimento dos saberes docentes e saberes docentes nas tendências filosófico-políticas da educação. A análise teórica indica pista para o enfrentamento dos estigmas e preconceitos na Educação Superior:

¹ Psicóloga; Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará; Professora do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), em Sousa, PB.

² Psicóloga; Doutora em Psicologia pela Universidad de Barcelona; Pós-Doutora em Psicologia pela UFRGS; Docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará; Pesquisadora do CNPq PQ-2.

necessidade de construção de saberes profissionais mediados por uma formação continuada e colaborativa, com reflexão sobre a própria prática e a educação tradicional na qual fomos formados, desenvolvendo os saberes disciplinares para além dos conteúdos em um currículo que articule a ciência aos problemas reais do contexto, descortinando os apagamentos históricos e epistemológicos que silenciaram grupos e culturas. No desenvolvimento dos saberes experienciais, é necessário aprofundar a conexão de cada docente com a sua história, facilitando o acolhimento de si mesmo e a possibilidade de rever crenças que inferiorizam o outro, assumindo envolver-se na construção de práticas libertadoras.

Palavras-chave: formação de professores; direitos humanos; saberes docentes; estigmas; preconceitos.

Abstract: The expansion and internalization of higher education has given access to a historically excluded group of black, brown, quilombola, indigenous, poor and disabled students, bringing new challenges to teaching. Considering this context and the colonial and elitist heritage that has shaped teaching in higher education, the aim of this article is to analyze the conceptions and development of teaching knowledge to confront stigma and prejudice at this level of education. Methodologically, we carried out a theoretical essay of a qualitative, reflective and interpretative nature, divided into two categories of analysis: the development of teaching knowledge and teaching knowledge in the philosophical-political trends of education. The theoretical analysis indicates clues for tackling stigmas and prejudices in higher education: the need to build professional knowledge mediated by continuous and collaborative training, reflecting on one's own practice and the traditional education in which we were trained, developing disciplinary knowledge beyond content in a curriculum that links science to the real problems of the context, uncovering the historical and epistemological erasures that have silenced groups and cultures. In developing experiential knowledge, it is necessary to deepen each teacher's connection with their own history, facilitating self-acceptance and the possibility of revising beliefs that inferiorize the other, assuming involvement in the construction of liberating practices.

Keywords: teacher training; human rights; teaching knowledge; stigmas; prejudices.

Resumen: La expansión e internalización de la educación superior ha dado acceso a un grupo históricamente excluido de estudiantes negros, pardos, quilombolas, indígenas, pobres y discapacitados, lo que ha traído nuevos desafíos a la enseñanza. Considerando este contexto y la herencia colonial y elitista que ha moldeado la enseñanza en la educación superior, el objetivo de este artículo es analizar las concepciones y el desarrollo del conocimiento docente para enfrentar el estigma y el prejuicio en este nivel de enseñanza. Metodológicamente, realizamos un ensayo teórico de carácter cualitativo, reflexivo e interpretativo, dividido en dos categorías de análisis: el desarrollo del saber docente y el saber docente en las corrientes filosófico-políticas de la educación. El análisis teórico indica pistas para enfrentar estigmas y prejuicios en la educación superior: la necesidad de construir conocimiento profesional mediado por la formación continua y colaborativa, reflexionando sobre la propia práctica y la educación tradicional en la que fuimos formados, desarrollando conocimiento disciplinar más allá de los contenidos en un currículo que vincule la ciencia con los problemas reales del contexto, develando las borraduras históricas y epistemológicas que han silenciado a grupos y culturas. En el desarrollo del conocimiento experiencial, es necesario profundizar la conexión de cada docente con su historia, facilitando la aceptación de sí mismo y la posibilidad de revisar creencias que inferiorizan al otro, asumiendo el involucramiento en la construcción de prácticas liberadoras.

Palabras-clave: formación de profesores; derechos humanos; saberes pedagógicos; estigmas; prejuicios.

Recebido em 17 de julho de 2023

Aceito em 24 de maio de 2024

1 INTRODUÇÃO

Neste ensaio teórico buscamos analisar as concepções e desenvolvimento dos saberes docentes para o enfrentamento dos estigmas e preconceitos na Educação Superior, quando novas demandas surgiram pela mudança de perfil dos estudantes decorrente da política de expansão e interiorização empreendida pelo governo Lula (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016). No governo Lula ocorreu um expressivo investimento na Educação Superior, não somente na rede privada. Na Rede Federal de Educação Profissional e nas Universidades Federais foram criadas novas instituições, com ampliação das existentes, criação de novos campi e de novos cursos, contratação de docentes, bem como, a implantação de políticas de ações afirmativas. Dentre as ações afirmativas podemos citar o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), a modificação do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), a plataforma digital SISU (Sistema de Seleção Unificada)

O governo da Presidenta Dilma Rousseff (2011-2016) continuou a expansão da Educação Superior com ampliação das Universidades Federais e dos Institutos Federais, criação do Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (Proies), do Prouni e do FIES. Também instituiu a Lei de Cotas nas Universidades Federais e Institutos Federais para estudantes oriundos do ensino público e estudantes de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo. Estas políticas públicas produziram mudanças no perfil dos estudantes, criando “importantes oportunidades de mobilidade

social para alunos trabalhadores, de baixa renda, pretos, pardos, indígenas e filhos de pai sem escolaridade.” (Ristoff, 2014, p. 746), favorecendo o aumento do acesso de negros(as), pardos, quilombolas, indígenas aldeados, pobres e estudantes com deficiência (ANDIFES, 2019). Porém, o aumento do acesso à Educação Superior não garante a democratização deste nível de ensino quando perdurou por dois séculos classes homogêneas, pouca diversidade cultural e social. Benedict (2013) lembra que as pessoas são condicionadas pelos costumes, que as instituições adotam um olhar estereotipado, moldando o comportamento e a forma de experienciar a vida, repetindo costumes aprendidos em sua comunidade. Neste sentido, a mudança de perfil dos estudantes na Educação Superior desafia profundas mudanças nos saberes docentes, quando muitas vezes se invisibilizou alvos de estigmas e preconceitos.

Neste artigo, definimos os saberes docentes a partir de Tardif (2014, p. 54) como “saber plural, saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, o saber docente é, portanto, essencialmente heterogêneo”. Muitas pesquisas têm usado essa terminologia “saberes docentes”, sendo os autores mais citados, segundo Barbosa Neto e Costa (2016), Tardif, Nóvoa, Pimenta e Freire. Para Block e Rausch (2015, p.254), Tardif, Pimenta e Freire tem “constantes pontos de convergência e reciprocidade” em suas tipologias e categorizações dos saberes docentes, em que acrescentamos Nóvoa, entendendo que não existem graves conflitos conceituais. Dentre os autores citados, Tardif (2014) traz uma delimitação mais detalhada de tipos de saberes, separando didaticamente em quatro tipos: saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais, que serão detalhados

ao longo do texto. A heterogeneidade e pluralidade dos saberes é pensada sem hierarquia entre eles, sem destaque por grau de importância ao entender que cada um enriquece o mundo sem comprometer a autonomia e importância de cada um. Assumindo, dessa forma, a utopia em aprender outros conhecimentos sem esquecer e valorizar os próprios, em relações de igualdade que se compreendem como incompletas.

A discussão empreendida, neste artigo, sobre os saberes docentes, assume como direção a educação intercultural, termo imerso em uma polissemia de conceitos com diferentes formas de compreensão e implicação na realidade. A cultura, segundo Benedict (2013), são os costumes e tradições que norteiam os comportamentos individuais, interferindo nas emoções e ideais de conduta, na personalidade e em toda a história de vida, não existindo sujeito fora do contexto e motivações culturais. Para se compreender como a cultura afeta sentimentos e comportamentos, segundo Williams (2011), o contexto das ações precisa ser analisado. Portanto, é urgente analisar a herança cultural que construiu socialmente estigmas e preconceitos que deram prestígio a determinados grupos e desmereceram continuamente outras histórias e modos de vida.

Retomando a polissemia de conceitos, temos as concepções de multiculturalidade, pluriculturalidade, interculturalidade funcional e interculturalidade crítica. Para Walsh (2005), a multiculturalidade se refere à existência de uma multiplicidade de culturas, desconsiderando o sistema de opressão que produziu as injustiças, defendendo uma sociedade sem conflitos por meio da subordinação e tolerância ao outro, conceito próximo da pluriculturalidade, que pressupõem a coexistência

de várias culturas no mesmo espaço territorial formando uma unidade nacional. A interculturalidade funcional tem sido usada no discurso oficial dos estados e organismos internacionais, similar ao multiculturalismo, procurando promover o diálogo e a tolerância, assimilando os grupos socioculturais subalternizados à cultura hegemônica. Nos aproximamos da perspectiva da interculturalidade crítica, concepção que surge na América Latina na década de 1970, como referência à educação escolar indígena, contribuição depois ampliada por várias experiências de educação popular e o movimento negro, que busca “promover relações positivas entre diferentes grupos culturais, enfrentar a discriminação, o racismo e a exclusão, formar cidadãos conscientes das diferenças e capazes de trabalhar juntos no desenvolvimento do país” (Walsh, 2005, p.4).

A interculturalidade crítica não se limita às mudanças dentro das instituições, mas discute um novo projeto de sociedade, orientado para a construção de outros modos de saber, de poder e de ser, tendo como base, relações culturais complexas, negociações e intercâmbios que procuram desenvolver uma interação entre pessoas, conhecimentos e práticas culturalmente diferentes, superando a tolerância, pois:

Tolerar significa suportar, aguentar, e essa não é uma relação de igualdade, mas de superioridade de uma cultura sobre a outra. O que se pretende é desenvolver relacionamentos cooperativos entre as diferentes culturas, em que sejam mantidas – e respeitadas – as identidades culturais. A intercultural não busca a hegemonia, mas o reconhecimento da diversidade. Os conflitos permanecem inclusive em nome da democracia, mas devem existir em uma condição de igualdade, onde as diferenças não se reflitam em preconceitos e discriminações (Vieira, 2001, p. 118).

A interculturalidade crítica discute um novo projeto de sociedade, reconhecendo os saberes docentes como construção social, fortemente marcados pela cor da pele, classe social, gênero, local de moradia, religião, dentre outros marcadores de diferença, atravessados pela herança colonial que contribuiu para difundir e consolidar uma cultura comum de base ocidental e eurocêntrica. Relações, muitas vezes, fundamentadas em estigmas e preconceitos, naturalizadas na Educação Superior, disseminando crenças de dominação e subordinação para sustentar uma ordem social perversa. Para Allport (1954, p. 9), o preconceito é “uma antipatia baseada numa falha e generalização inflexível”, baseada em estereótipos que justificam racionalmente a desigualdade, enquanto o estigma se apresenta como uma marca social onde o indivíduo está inabilitado para aceitação social plena” (Goffman, 1994). O preconceito, terminologia mais utilizada no campo da psicologia e o estigma, no campo da sociologia, se aproximam enquanto categorias que desmerecem os contextos, silenciando as individualidades e defendendo de forma rígida, valores morais.

Para aproximação dos desafios impostos aos saberes docentes, no contexto da lógica neoliberal que imprime profundas desigualdades, da estrutura colonial da Educação Superior e das políticas de formação docente, temos como objetivo neste artigo analisar as concepções e desenvolvimento dos saberes docentes para o enfrentamento dos estigmas e preconceitos na Educação Superior. Metodologicamente realizamos um ensaio teórico, que segundo Meneghetti (2011), valoriza qualitativamente o objeto estudado por sua natureza reflexiva e interpretativa, permitindo um novo enfoque sobre o tema. Dividimos a discussão em duas categorias de análise: desenvolvimento dos saberes docentes e saberes docentes nas tendências filosófico-políticas da educação.

Utilizando autores que problematizam a Educação Superior, também citamos autores do campo da Educação básica, buscando pistas para o enfrentamento aos estigmas e preconceitos.

2 DESENVOLVIMENTO DOS SABERES DOCENTES

Os saberes docentes, como um “saber social, onde nenhum professor trabalha ou constrói conhecimento sozinho, são continuamente influenciados pelas regras do ambiente de trabalho, pelos programas de ensino, pelas mudanças sociais” (Tardif, 2014, p.12), é necessário reconhecer que esses saberes são influenciados por crenças que privilegiam determinados grupos sociais, teorias implícitas que naturalizam estigmas e preconceitos, caso não sejam problematizados em uma formação crítica. Segundo Pimenta (2012), os saberes docentes são construídos bem antes do exercício da profissão, influenciados pela família, a experiência como estudante e o imaginário social sobre a profissão. Permanecem em construção depois da entrada em sala de aula, na relação com os seus estudantes, os pares, a gestão da escola, os sindicatos, os espaços de formação e as exigências legais para o exercício da profissão. Aprendizagens que tem, muitas vezes, raízes na subjetividade ou história de vida do (da) docente “nem sempre fruto de conhecimentos cientificamente validados pelas estratégias acadêmicas” (Cunha, 2010, p. 19).

Como destacado anteriormente, os saberes docentes podem ser caracterizados em: saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais (Tardif, 2014), sem hierarquia entre eles ou grau de importância, separados apenas

didaticamente na busca de compreender como eles se desenvolvem e se articulam na profissão docente.

Para Tardif (2014), os saberes da formação profissional, também chamados de saberes das Ciências da Educação ou saberes pedagógicos, se originam nas licenciaturas ou cursos de formação pedagógica, que instrumentaliza o(a) docente a lidar com as situações concretas de sala de aula e do contexto institucional, como o “tempo de trabalho, o número de alunos, a matéria a ser dada e sua natureza, os recursos disponíveis, os condicionantes presentes, as relações com os pares e com os professores especialistas, os saberes dos agentes e o controle da administração escolar” (Tardif, 2014, p.115). Pimenta (2012), utiliza a terminologia “saberes pedagógicos” conceituada como “(...) em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os. É aí que se produzem saberes pedagógicos, na ação.” (Pimenta, 2012, p. 27). Superando a ideia de técnicas de ensino, o saber pedagógico se distancia do espontaneísmo, quando a aula se organiza como ação consciente e participativa.

O saber da formação profissional é trazido por Freire (1996), quando considera que o(a) docente deve ter consciência das decisões tomadas no exercício da profissão, pois, a “reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/ Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo.” (Freire, 1996, p. 22), superando o autoritarismo e o erro epistemológico do ensino bancário que deforma o(a) docente e estudante. Para Nóvoa (1992), o saber da formação profissional se articula com a descrição do saber-fazer, como a utilização das teorias pedagógicas aprendidas para a intervenção em sala

de aula, com o objetivo de desenvolvimento da aprendizagem do estudante e aprimoramento da profissão, se reconstruindo de forma permanente.

O investimento na profissionalidade docente, que favorece o aumento do poder e da autonomia da profissão, ainda é pouco reconhecida na Educação Superior. De acordo com Pimenta e Anastasiou (2014), a formação dos saberes profissionais para o ensino superior no Brasil não está regulamentada sob a forma de um curso específico como nos outros níveis de Educação, sendo indicado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) a formação em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, mas não de forma obrigatória. Quando realizada, a formação para Educação Superior na pós-graduação, é feita nos estágios de docência e disciplina de metodologia do Ensino Superior, muitas vezes, atividades desenvolvidas por docentes que também não desenvolveram os saberes da formação profissional. Lembramos também, que a disciplina de metodologia do Ensino Superior não é componente curricular obrigatório em todos os programas de mestrado e doutorado.

De uma forma geral, o conhecimento desenvolvido na pós-graduação continua enfatizando a pesquisa, quando o Plano Nacional de Pós-Graduação para a década 2011-2020 afirma que o “núcleo da pós-graduação é a pesquisa” (Brasil, 2010, p. 18), desconsiderando outros saberes da profissão, como resquício da centralização e autoritarismo da época da ditadura (Soares; Cunha, 2010, p. 120). Em decorrência desse contexto, muitos(as) docentes desenvolvem saberes práticos, que não se constituem em saberes da formação profissional, pois, “uma profissão só se estabelece quando há um conhecimento que lhe é específico e teoricamente

fundamentado” (Cunha, 2018, p. 8), com uma rigorosidade metódica capaz de articular a capacidade crítica, curiosidade e insubmissão em um trabalho sério e permanente de formação (Freire, 1996).

Os saberes disciplinares correspondem aos “diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõem a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior das faculdades e de cursos distintos.” (Tardif, 2014, p. 38). São oferecidos pelos departamentos da Educação Superior (matemática, física, psicologia, história, etc.), tendo origem na formação inicial e na formação contínua, referente ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado. Os saberes disciplinares têm semelhança com os saberes do conhecimento (Pimenta, 2012), que envolve a ciência sendo capaz de avaliar as funções e o contexto no qual a escola está inserida, de maneira útil e pertinente, para “produzir novas formas de existência, de humanização” (Pimenta, 2012, p. 23), tendo consciência do poder que essa apropriação tem para a vida material, social e existencial, quando desenvolvida numa dimensão de inserção social crítica e transformadora.

Para Freire (1996), os saberes disciplinares não podem ser confundidos com transferência de conhecimentos, mas não exige o(a) docente de dominar a sua disciplina de atuação, exigindo consciência do inacabamento, de ser condicionado, da necessidade de desenvolver a curiosidade e autonomia, de tomar decisões com bom senso, humildade, alegria e esperança, capaz de compromisso com a defesa dos direitos. Portanto, os saberes disciplinares se vinculam à luta pelos direitos humanos, pois a “boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar (Freire, 1996, p. 61). Para

Nóvoa (1992), os saberes disciplinares são identificados como “saber”, compreendido como competência, capacidade de conhecer que se articula com a atuação prática e a maneira de ser e de se relacionar. São legitimados na Educação, como um saber exterior à profissão docente, centrado na difusão e na transmissão de conhecimentos, carecendo de legitimação na reflexão sobre as práticas.

A Educação Superior é desafiada a articular o saber científico com a humanização para ensinar o sentido de comunidade, a construção de um espaço e de um tempo em que seja possível trabalhar pelo bem comum. Mas a Educação Superior continua dando centralidade aos saberes disciplinares quando valorizam com maior pontuação, nos concursos para docentes efetivos, em detrimento dos saberes profissionais, curriculares e experienciais, “consequentemente, o perfil dos professores selecionados se aproxima mais da racionalidade técnica do que da formação integral” (Silva; Resende; Vieira, 2021, p. 1).

Os saberes curriculares, “correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelo de cultura erudita e de formação para a cultura erudita.” (Tardif, 2014, p. 38). São definidos pelas instituições escolares e apresentados sob a forma de programas de curso, que no caso da Educação Superior é o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), que serve de guia para o(a) docente organizar o planejamento da disciplina, contendo os conhecimentos que pretende desenvolver. Os saberes curriculares não são citados explicitamente por Pimenta (2012), mas consideramos fazer parte do saber do conhecimento, quando a autora questiona o lugar que

cada disciplina ocupa no currículo, sua relação com o mundo, a forma como é desenvolvida e capacidade de produzir sentido e significado para os(as) estudantes.

Freire (1996), ao considerar a Educação como forma de intervenção no mundo, ajuda a pensar os saberes curriculares numa tensão: “para além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento.” (Freire, 1996, p. 98). Nóvoa (1992), também não fala de forma específica em saberes curriculares, mas compreendemos fazer parte do que denomina “saber”, em sua complexidade e articulações, legitimado pelo Estado, demandando a existência de “professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.” (Nóvoa, 1992, p. 16).

O desenvolvimento dos saberes curriculares precisa se articular com as instituições, seus projetos e a prática social. Em análise dessas diretrizes ao longo dos últimos 20 anos, Oliveira, Fichter Filho e Coelho (2021, p. 952) encontraram avanços apenas nos governos Lula (2003-2011) e Dilma (2011-2016), que compreenderam os professores como sujeitos “formativos de conhecimento e cultura, com valores éticos e políticos”, articulando a formação inicial e continuada com condições de trabalho e carreira. A nova DCN (CNE, 2019) promulgada no Governo Bolsonaro (2019-2022), representa um retrocesso em conquistas, quando o documento centra no aspecto mais instrumental da docência, centralizando a formação em competências e possibilitando o aligeiramento da formação, esvaziamento crítico e diminuição

da importância da formação continuada (Oliveira; Fichter Filho; Coelho, 2021).

Os saberes curriculares representam uma importante arena de tensão e de luta, desafiando mudanças nas práticas pedagógicas e na formação docente, “quando encaramos, de fato, que as diferentes culturas e os sujeitos que as produzem devem ter o direito de dialogar e interferir na produção de novos projetos curriculares, educativos e de sociedade” (Gomes, 2012, p. 105), desenvolvendo uma postura de espanto e inconformismo, capaz de gerar mais compromisso com as mudanças.

Os saberes experienciais, se originam “da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.” (Tardif, 2014, p. 39). São construídos no exercício do trabalho docente, chamados de “macetes” ou formas de se “virar” para enfrentar os desafios da sala de aula, nas atividades de pesquisa, extensão e de gestão. Pimenta (2012, p. 21-22) utiliza terminologia bem similar à de Tardif (2014), denominando “saberes da experiência” identificados como a “experiência que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores (...) são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem. Freire (1996), fala da emoção como elemento fundamental do saber, como experiência profunda de conexão consigo e sua história, “como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar (FREIRE, 1996, p. 41). Nóvoa (1992), trata os saberes experienciais pela denominação “saber-ser”, ganhando centralidade esse saber diante

da formação e a orientação para a prática, onde o “ser professor obriga a opções constantes, que cruzam à nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar” (Nóvoa, 1992, p.10).

Como os saberes experienciais são atravessados pela experiência de vida, as crenças negativas sobre as diferenças, que constituem os estigmas e preconceitos, também interferem na construção da profissão. Nesse sentido, é necessária uma formação docente que problematize os processos de colonialidade naturalizados no imaginário individual e coletivo (Candau, 2020), que afetam a subjetividade, em uma imposição sutil que se enraíza numa exposição prolongada a mecanismos de subordinação, em modelos de pensamento, teorias e ideologias eurocêntricas (Ocaña; Lopez; Conedo, 2018). A Educação Superior precisa empreender mudanças que superem a postura de “indignados, porém, imóveis” (Gomes, 2021, p. 439), onde os(as) docentes possam se envolver de forma pessoal, além de profissional, política e epistemológica, construindo práticas pedagógicas, acadêmicas e epistemológicas emancipatórias e antirracistas, sendo necessário expressar de forma explícita essa posição.

Essa multiplicidade de saberes docentes se apresenta de formas diferentes nas práticas pedagógicas, em função das tendências filosófico-políticas da Educação a que se aliam. Nesse sentido, entender as referências filosófico-políticas da Educação e como operam no desenvolvimento dos saberes docentes, ajuda a compreender as escolhas pedagógicas como decisão política, que pode favorecer em alguma medida, processos de alienação ou de libertação, sendo impossível uma posição neutra dentro do exercício da docência.

3 SABERES DOCENTES NAS TENDÊNCIAS FILOSÓFICO-POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO

Para Luckesi (1994), a Educação, mediada por instituições sociais, se organiza como instrumento de manutenção ou de crítica social, sendo orientada por valores que norteiam as práticas pedagógicas, dividindo-se em três tendências filosófico-políticas, podendo seguir caminhos diferentes: a redentora, a reprodutora e a transformadora.

A tendência filosófico-política da Educação redentora compreende a Educação, segundo Luckesi (1994), como instância autônoma e acima da estrutura social, em uma visão descontextualizada do lugar e tempo social, ao mesmo tempo, ingênua em relação as relações de poder e otimista em direção à sociedade. Tem como ideal uma escola homogênea e harmoniosa, omitindo conflitos e as mazelas sociais. Segundo Libâneo (2011), esta concepção de Educação iniciou no século XVIII, ajudando a burguesia a enfrentar o absolutismo, a consolidar o capitalismo industrial, desenvolvendo uma escola para preparar os alunos para o desempenho dos papéis sociais, adaptação aos valores e normas vigentes numa sociedade de classes, em um regime meritocrático que defende a falácia da igualdade de oportunidades. A Educação Superior é vista, nessa tendência, como espaço para poucos selecionados, privilégio alcançado como recompensa pelo esforço individual, com severas críticas às cotas, na defesa de uma lógica de justiça que desconsidera os contextos.

A tendência filosófico-política da Educação reprodutora, para Luckesi (1994), tem uma visão pessimista da escola, acreditando na impossibilidade das instituições escolares

escaparem do condicionamento capitalista. Reconhece a escola como instrumento de dominação, junto com a família, a igreja e os meios de comunicação, capaz de realizar uma dominação duradoura, mantida pelo Estado, naturalizando os valores do sistema (Althusser, 1985) e por isso, não apresenta nenhuma proposta pedagógica. Compreende que a transformação da escola não poderia acontecer de forma independente da revolução social.

A tendência filosófico-política da Educação transformadora compreende a Educação como instituição influenciada por condicionantes econômicos, sociais, políticos e culturais presentes no capitalismo, ao mesmo tempo em que vislumbra a sua força como mediadora de um projeto de democratização do saber e promoção da igualdade social, junto com outras instituições e movimentos sociais (Luckesi, 1994). Consideramos que apenas na tendência transformadora existe a possibilidade de pensar os saberes docentes na perspectiva da Educação em Direitos Humanos, capaz de enfrentar as relações de preconceito e estigma por conceber a Educação como espaço de análise da realidade, compreensão dos condicionamentos ideológicos, criação e autonomia (Freire, 1998), disponibilizando os conteúdos culturais do saber universal para que cada sujeito tome partido da sua história e do seu contexto (Libâneo, 2011) e capaz de uma ética amorosa que se preocupa com a exploração dos outros e se compromete com a mudança (Bell Hooks, 2021).

Discutiremos agora, como os saberes docentes se desenvolvem nas duas tendências filosófico-políticas da Educação que apresentam possibilidade de uma prática pedagógica, a redentora e a transformadora. Para Libâneo (2011), a tendência redentora constitui as pedagogias liberais, sendo dividida em

pedagogia tradicional, pedagogia renovada progressivista, pedagogia renovada não-diretiva e pedagogia tecnicista. A tendência filosófico-política da Educação transformadora, para Libâneo (2011), se articula com a pedagogia progressista que pode ser caracterizada na pedagogia libertadora, pedagogia libertária e pedagogia crítico-social dos conteúdos.

3.1 SABERES DOCENTES NAS PEDAGOGIAS LIBERAIS

A pedagogia liberal tem alicerce na cultura científica do Ocidente desde o Século XVII, na visão cartesiana de Descartes e no funcionamento mecânico da natureza de Newton, favorecendo uma formação tecnicista para o sujeito se tornar empregável e, “caso não o consigam, a pedagogia da exclusão, lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição. (Saviane, 2011, p. 2011). Na Educação Superior, a visão da pedagogia liberal, modela as crenças sobre o papel docente, em uma visão elitista dessa modalidade de ensino, na “expectativa de estudantes ideais, prontos para receber os ensinamentos, estudantes que “não dão trabalho” aos professores” (Soares, Cunha, 2017, p. 325). Nesse sentido, os (as) docentes aprofundam as relações de estigmas e preconceitos, muitas vezes de forma automática, transformando o ensino em catequese, usando a sala de aula para “executar rituais de controles cuja essência era a dominação e o exercício injusto do poder” (Bell Hooks, 2013, p. 14).

A formação docente, nas pedagogias liberais, se alinha ao que Lyon Júnior (1977) caracteriza como suposições implícitas na

formação universitária que concebe o conhecimento como estável, que perdura por anos com poucas e gradativas mudanças, tendo a Educação Superior como espaço central de inovação, treinamento e transmissão, com forte tradição verbal e desmerecimento da experiência.

A pedagogia liberal, segundo Libâneo (2011), se divide em quatro tendências pedagógicas: pedagogia tradicional, renovada progressivista, renovada não-diretiva e tecnicista, que no cotidiano docente, se apresentam às vezes misturadas, pois a realidade é mais complexa do que essa separação didática.

Na pedagogia tradicional, o saber profissional busca encontrar formas de disciplinar o estudante, ocupando com tarefas, separando-os por séries e níveis hierárquicos (Tardif, 2014), estimulando o sucesso pelo esforço e competência individual. A avaliação é centrada em testes e provas para analisar o alcance dos conteúdos transmitidos. No saber disciplinar, o docente se baseia no desenvolvimento de conteúdos culturais sem vinculação com a experiência social, organizando os conteúdos de maneira sistemática e rígida, transmitindo pela exposição verbal e demonstração, sem interação (Libâneo, 2011). Para Freire (1970, p. 42), ocorre a domesticação onde um grupo invade o espaço histórico-cultural do outro, impondo apenas a sua visão do mundo e valores, onde os invasores vão “descaracterizar a cultura invadida, romper seu perfil, enchê-la inclusive de subprodutos da cultura invasora”. No Ensino Superior se fortalece a importância do saber disciplinar, em que o(a) docente se preocupa com o domínio do conteúdo e a boa comunicação, desprestigiando o saber profissional, que Fischer (2009), considera um equívoco aceito comumente, por considerar que é um espaço frequentado por adultos que já

sabem o que quer e como estudar. O ensino centrado na exposição do professor, no ensino tradicional, separa conteúdo, forma de ensinar e resultados, como se fossem independentes **(Pimenta; Anastasiou, 2012), dificultando a experiência de compartilhar e construir autonomia.**

O saber curricular se fundamenta na visão disciplinar, sem articulação dos diversos conhecimentos e interlocução enquanto prática social. Com pouco diálogo que dê sentido e significado a um currículo que se desenvolve em cenários de incerteza e complexidade, para Bolzan, Cunha e Powaczuk (2022), a Educação Superior vai se distanciando dos novos perfis estudantis que trazem uma diversidade de saberes e culturas que exigem a construção de processos emancipatórios nas instituições. Como a autonomia e emancipação não é considerada na pedagogia tradicional, o currículo fica preso a uma ordenação linear e progressiva no tempo, na dicotomia entre ensinar e aprender, teoria e prática.

Os saberes da experiência são desconsiderados em função do poder/saber das instituições de formação. Na busca de controle e exercício da autoridade, o docente vai se desumanizando, pois “predomina a autoridade do professor que exige atitude receptiva dos alunos e impede qualquer comunicação” (Libâneo, 2011, p. 25), portanto, também se isola e silencia, reproduzindo a alienação em sua prática pedagógica, sem diálogo, afeto e compromisso. Desta forma, fragiliza a formação continuada que necessita da pesquisa sistemática da própria prática, criando espaços de diálogo e estudo, com rigorosidade metodológica dentro de relações de empatia (Cunha, 2014).

Na pedagogia renovada progressivista, o saber profissional é resumido aos interesses e necessidades dos estudantes. Essa

tendência surge em contraposição à pedagogia tradicional, de ensino abstrato, enciclopédico, com poder autoritário docente. Segundo Libâneo (2011), concebe a educação como processo interno, que deve partir dos interesses individuais para chegar à adaptação social, sendo a motivação decorrente da força da estimulação docente aliada à disposição para descoberta do estudante. A avaliação então, é flexível, “adaptada à natureza do aluno e às etapas do seu desenvolvimento” (Libâneo, 2011, p. 26).

O saber disciplinar valoriza o estudante como sujeitos do conhecimento, desprestigiando os saberes culturais organizados, “tendo mais valor aos processos mentais e habilidades cognitivas (...) o processo de aquisição do saber” (Libâneo, 2011, p. 26). A ideia é aprender fazendo, sendo mais importante respeitar o processo do estudante. O saber curricular favorece experiências diversificadas para acompanhar os interesses, acentuando o trabalho em grupo como condição de desenvolvimento. A escola necessita se estruturar para reproduzir a vida, próxima ao cotidiano do estudante, para que ele possa se adaptar ao meio. O saber da experiência é desvalorizado, pois o foco é a necessidade do estudante, tendo o(a) docente um papel de auxiliar do desenvolvimento. Ao omitir conflitos e tensões das condições de trabalho, invisibiliza a docência como profissão. Esta visão de Educação entra em choque com a visão da pedagógica tradicional, onde a maioria dos(as) docentes foram formados na Educação Superior. Na pedagogia renovada progressivista os estigmas e preconceitos são vistos como processo relacional, reduzido à visão de um problema interpessoal ou problema de disciplina, pois o estudante ideal “é aquele que é solidário, participante, respeitador das regras do grupo” (Luckesi, 1994, p. 54), centrando apenas na

dimensão afetiva do fenômeno, omitindo o caráter estrutural e a dimensão institucional de enfrentamento.

Na pedagogia renovada não-diretiva, o saber profissional é deslocando para o eixo “do processo educativo, do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade (...) o importante é aprender a aprender” (Saviani, 2011, p. 431). O saber disciplinar é centrado no desenvolvimento de atitudes, “mais preocupada com os problemas psicológicos do que com os pedagógicos ou sociais” (Libâneo, 2011, p.28). O professor é um especialista em relações humanas. A avaliação perde sentido, sendo apenas a auto avaliação privilegiada. O currículo prioriza o desenvolvimento da comunicação e vivência, sendo os conteúdos secundários. O saber da experiência deve favorecer o desenvolvimento de um professor empático, centrado no presente, capaz de aceitar as experiências dos estudantes. Esvazia o trabalho docente, no desenvolvimento da aprendizagem dos conteúdos para o acesso a bens culturais.

A Pedagogia renovada não-diretiva, segundo Libâneo (2011), influenciou mais os profissionais da orientação educacional e psicologia escolar, tendo como referência o psicólogo Carl Rogers. Essa pedagogia também despertou a necessidade do olhar docente para as necessidades emocionais do estudante, valorizando práticas pedagógicas que favoreçam uma relação empática de acolhimento. Na formação docente, o profissional é desafiado a construir uma Educação onde as vulnerabilidades e as forças são recursos para aprofundar relações mediadoras do prazer de ser humano, reconhecer suas fragilidades, viver novas experiências de aprendizagem, livrando-se dos papéis rígidos impostos à docência

(Lyon Júnior, 1977). Os estigmas e preconceitos, nessa tendência, são vistos numa dimensão mais individual, sendo papel docente promover experiências significativas de autoaceitação e aceitação dos outros, na direção da autorrealização, com maior enfoque nas relações interpessoais.

A pedagogia tecnicista, nasce da crise capitalista na década de 1970, segundo Libâneo (2011), exigindo uma Educação que formasse trabalhadores flexíveis, com preparo polivalente para competir pelos empregos disponíveis. Alimenta a teoria do capital humano e a busca da produtividade na Educação. O saber profissional é direcionado para o treinamento de recursos humanos, utilizando procedimentos e técnicas para controle do comportamento, assegurando o aprendizado adequado para uma sociedade industrial. O saber disciplinar deve utilizar recursos tecnológicos, sendo “matéria de ensino apenas o que é redutível ao conhecimento observável e mensurável (...) eliminando qualquer sinal de subjetividade” (Libâneo, 2011, p. 30). O saber curricular é estabelecido de acordo com as necessidades do sistema, adequando-se às demandas de emprego. Acentua-se o medo de perder tempo e ficar desatualizado em função do mercado, exigindo que o (a) docente acumule cursos e formações, sem perder a sensação de estar sendo insuficiente. O saber da experiência é desvalorizado, pois o que tem valor é atividade do especialista (Libâneo, 2011), desvalorizando o cotidiano docente, sendo os erros e fragilidades analisados como problemas a serem corrigidos. Nesse sentido, favorece o endurecimento da relação consigo e com o outro, com afastamento emocional, pois “debates, discussões, questionamentos são desnecessários, assim como pouco importam as relações afetivas e pessoais dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem” (Libâneo, 2011, p. 31).

Para Rabelo (2024), as práticas educativas na Educação Superior brasileira ainda mantêm a tradição conservadora e tecnicista acentuada pela mercantilização indiscriminada e baixa regulação, reduzindo o conhecimento a mercadoria a ser comercializada. Neste sentido, as práticas pedagógicas se reduzem à burocracia e à técnica. Quanto ao enfrentamento dos estigmas e preconceitos, na Pedagogia Tecnicista, este fenômeno é visto como objeto de especialistas que possam treinar as pessoas para mudança de comportamento, não reconhecendo a dimensão afetiva e institucional do fenômeno.

3.2 SABERES DOCENTES NAS PEDAGOGIAS PROGRESSISTAS

As pedagogias progressistas, são caracterizadas como um dos instrumentos de luta, ao lado de outras práticas sociais, mesmo considerando que não pode ser implantada em sua inteireza no capitalismo (Libâneo, 2011). Essa tendência nasce no final da década de 1980, em um movimento crescente de organização docente em sindicatos, na campanha para eleições diretas, na entrada nas prefeituras de partidos de esquerda e uma maior produção científica crítica nos programas de pós-graduação em Educação (Saviani, 2011).

Para Arroyo (2018, p.11), uma Educação que se compromete em criar outras pedagogias para outros sujeitos, reconhecendo que as concepções e práticas educativas de caráter liberal foram “gestadas na concretude do padrão de poder/saber colonizador, aqui, nos processos concretos de dominar, submeter

os povos originários, indígenas, negros, mestiços, trabalhadores livres na ordem colonial escravocrata”. Enfrentamento urgente quando uma vasta produção cultural e intelectual da autoria dos mais variados grupos sociais de maioria negra foi desconsiderada ao longo da história do Brasil (Reis; Silva, 2021), marcando a trajetória escolar de estudantes pelo racismo em uma construção de identidade atravessada por sentidos negativos interferindo no seu processo de ensino-aprendizagem e sociabilidades (Coelho; Brito; Dias, 2021).

No Ensino Superior, a pedagogia progressista, é concebida por Soares e Cunha (2017), como prática inovadora, introduzindo a complexidade do real e da incerteza na sala de aula, apostando numa relação dialógica entre a teoria e a prática do campo profissional, desenvolvendo o exercício do espírito crítico e investigativo dos estudantes, reelaborando o conhecimento e ressignificando atitudes e valores em uma reflexão crítica. Para Grosfoguel (2016), é tarefa da Educação Superior superar o colonialismo por meio de três tarefas: reconhecer que a ciência moderna também produziu o racismo/sexismo epistêmico resultante de um genocídio/epistemicídio implementado pelo projeto colonial e patriarcal desde o Século XVI; romper com a ideia de universalismo onde o ocidente domina os outros e por último, reconhecer a diversidade epistêmica, com sentidos e conceitos plurais que podem conversar, pois “a partir de diferentes tradições epistemológicas e culturais surgirão também respostas diferentes para os mesmos problemas” (Grosfoguel, 2016, p. 45). Na pedagogia progressista, os estigmas e preconceitos são compreendidos em sua complexidade, reverberando na forma de compreensão de si mesmo, nas relações interpessoais e na visão de mundo, reproduzido e naturalizado institucionalmente, em relações de poder que mantêm privilégios e

subordinações. Essa tendência pode ser dividida, segundo Libâneo (2011), em pedagogia libertadora, pedagogia libertária e pedagogia crítico-social dos conteúdos.

Cabe destacar, que na realidade, encontramos uma docência imersa em contradições que não se encaixa em uma tendência pedagógica única, deixando-se capturar, muitas vezes, por uma educação tradicional de base liberal enquanto debate a necessidade de uma educação libertadora e experimenta metodologias participativas. Para Rodrigues (2017, p. 61), essas tendências pedagógicas continuam presentes na escola, não se excluem, “estão nos discursos e teorias que se reformulam e recebem novas “roupagens”. Relacionam-se e, por vezes, se comunicam.”. Para ilustrar a complexidade do desenvolvimento da perspectiva crítica em sala de aula, Barreiros (2005) analisa duas cenas que ocorreram em sua docência, em uma turma de alfabetização e outra, na Educação Superior. Em uma turma de alfabetização, ela lecionava junto com outra docente negra, que resolveu trabalhar com as crianças o livro “Menina bonita do laço de fita” (Machado, 1986). Antes de mostrar a capa do livro, falou que apresentaria a história de uma menina muito bonita, mas as crianças não disfarçaram a sua decepção quando viram a capa do livro com uma criança negra abraçada a um coelho branco. Em seguida, ocorreu um debate sobre os estereótipos de beleza, e as crianças negras daquela turma foram se encolhendo. A docente narra que ficou perdida e apiedada daquelas crianças e começou a fazer uma pregação sobre aquele absurdo padrão de beleza que estava posto naquele debate. Então, ela analisa, que calou qualquer voz dissonante: “Foi à minha maneira de sair daquela situação, que, com certeza, foi muito aquém do que tenho buscado ao me

aprofundar nos estudos sobre uma educação crítica” (Barreiros, 2005, p. 110).

Outra situação foi vivida na Educação Superior, em um curso noturno de uma instituição privada. Em seu primeiro dia de trabalho como docente, uma estudante negra relatou que estava gastando todo o seu salário como auxiliar de creche para pagar a mensalidade do curso, mas que essa condição era melhor do que entrar pelas cotas raciais em uma instituição pública. A docente diz ter feito uma intervenção dura, “ao dizer que ela reproduzia o discurso do seu opressor” (Barreiros, 2005, p. 110). Analisa então, que sem reconhecer os próprios privilégios como branca, doutoranda e condição social mais favorecida, fez calar aquela mulher, “que minha atitude foi mais uma forma de apagar nela o seu direito de falar e de desenvolver suas próprias ideias. Creio que oprimi mais uma vez. Novamente, saí daquela experiência com a certeza de que ainda não estou preparada para enfrentá-la. (Barreiros, 2005 p. 111). Com esses dois exemplos, a autora chama a atenção para o perigo de a sala de aula calar o diálogo e se transformar em lugar de pregação, de imposição de um saber.

A pedagogia libertadora é conhecida como pedagogia de Paulo Freire, se origina dos movimentos de educação popular que confrontavam o autoritarismo e a dominação social e política. O saber pedagógico, para Braga e Fagundes (2015, p. 36), se fundamenta em uma prática humanizadora sustentada na participação dos sujeitos envolvidos no ato de conhecer, reconhecendo “as diferenças culturais, sociais, étnicas, de gênero e de pessoa, sem reafirmá-las como causa de desigualdade ou exclusão”. O saber disciplinar se desenvolve por meio de temas geradores, extraídos do contexto de vida dos estudantes, reconhecendo que cada pessoa cria cultura

que reflete a sua vida, sendo capaz de responder aos desafios que encontra. O saber curricular desafia uma construção de uma escola “do povo cujo saber torne a todos aptos/as e socialmente reconhecidos/as e legitimados/as para a convivência social, o trabalho e a arte de viver humanamente” (Braga; Fagundes, 2015, p. 41-42). O saber experiencial para Freire (1996, p. 68), pressupõe um saber docente permeado de alegria e esperança de fazer junto, superando a arrogância intelectual, o medo da simplicidade e de se enxergar inacabado, pois “nutre-se de amor, de humanidade, de esperança, de fé, de confiança” (Freire, 1998, p. 68).

A Pedagogia da Libertação teve maior expressão no movimento popular, sindicatos e na Educação de Jovens e Adultos, inicialmente, mas hoje se reflete como tendência pedagógica que pode se desenvolver em todos os níveis de Educação formal. Na Educação Superior, destacamos a sistematização da Metodologia da Problematização (Berbel, 1999), tendo como fundamento a práxis da Pedagogia da Libertação, desenvolvida com maior ênfase nos cursos de graduação da área de saúde. O método inicia com a observação da realidade pelos estudantes, a partir de um tema ou unidade de estudo; discutem os pontos-chaves do problema, refletindo sobre as possíveis causas do problema em estudo, com as informações que dispõem; depois buscam teorias que expliquem o problema em suas dimensões; em seguida, criam hipóteses de solução, de forma crítica e criativa; e por fim, aplicam à realidade, executando ou encaminhando intervenções, demonstrando o compromisso dos estudantes com o contexto (Berbel, 1999).

A pedagogia libertária, nascida nos anos de 1980, indica uma visão anarquista, conhecida como pedagogia institucional, direcionada à educação não formal, tendo como função, para Gallo

(2007), empreender resistência às ações dos agentes e órgãos hegemônicos. No saber pedagógico, desenvolvem metodologias que favorecem a participação por meio de assembleias, eleições, associações, compreendendo que o individual só tem realização na coletividade, para enfrentar a dominação e controle do Estado (Libâneo, 2011). O saber disciplinar deve favorecer a transformação dos estudantes ao refletir sobre as opressões vividas, com engajamento na luta por libertação em direção à autogestão. Não existe um currículo fixo obrigatório, devendo disponibilizar as disciplinas para fomentar a consciência crítica advinda da experiência participativa (Libâneo, 2011). No saber experiencial o(a) docente se envolve com mudanças políticas e culturais, negando-se a qualquer forma de dominação, sendo uma tendência que abrange o anarquismo, a psicanálise, a sociologia (Libâneo, 2011).

A pedagogia crítico-social dos conteúdos é desenvolvida por Libâneo (2011), mais direcionada para as escolas públicas, que devem assumir a sua responsabilidade política sem se desvincular da transmissão do saber científico. O saber profissional deve servir à difusão dos conteúdos, de forma viva e concreta, articulada com a realidade social, garantindo um bom ensino. Tendo como horizonte a emancipação humana, busca desenvolver a aprendizagem dos conteúdos como possibilidade de democratização da escola, favorecendo o acesso a “conhecimentos selecionados entre os bens culturais disponíveis, enquanto patrimônio coletivo, em função de seus efeitos formativos e instrumentais (...) base para a inserção crítica do aluno na prática social de vida (Libâneo, 2011, p. 13). O saber disciplinar, para Libâneo (2011, p. 137), requer um trabalho docente sistemático e intencional, “que precisa adquirir um conhecimento teórico que lhe permita pensar e agir sobre o real

histórico e, também, dominar os meios operacionais: o saber e o saber-fazer didáticos”.

O currículo apresentaria conteúdos culturais, universais, de forma sistematicamente reavaliados e ressignificados pelo confronto com a realidade social, tendo um sentido individual e social. Se o (a) docente não conhece o currículo do curso, prevalece o espontaneísmo e o individualismo. Libâneo (2011) critica o currículo mínimo, instrumental e imediatista para a empregabilidade dos pobres, influenciado por organismos internacionais desde 1990. O autor considera que o currículo deve favorecer uma aprendizagem como:

Um fator de ampliação das capacidades dos alunos de promover mudanças, em si e nas condições objetivas em que vivem, fundamentando-se na ética da justiça social. Para isso, trata-se de articular a formação cultural e científica com as práticas socioculturais (diferenças, valores, redes de conhecimento etc.) de modo a promover interfaces pedagógico-didáticas entre o conhecimento teórico-científico e as formas de conhecimento local e cotidiano (Libâneo 2013, p. 22).

Para que os (as) docentes desenvolvam esse saber, é necessário o estudo e apropriação sobre as finalidades e objetivos da educação como bem coletivo, buscando identificar as orientações institucionais e as diretrizes para mudanças curriculares, desvelando seu sistema de valores e interesses, bem como, a repercussão na instituição e nas práticas pedagógicas.

No saber experiencial faz-se necessário, o encantamento pelo conhecimento, pois sem esse processo não existe fórmula para o docente despertar no estudante o gosto pelo saber, o entusiasmo pela aprendizagem, considerando as “características pessoais

do educador, componentes psicológicos ligados à aprendizagem, domínio do conteúdo e meios de trabalho” (Libâneo, 2011, p. 56), integrando o saber, o saber ser e o saber fazer. A tarefa do(da) docente seria criar condições que favoreçam o desenvolvimento de uma pessoa capaz de superar o individualismo, se percebendo e se expressando como agente político, comprometido com as transformações sociais necessárias para a superação das injustiças sociais e envolvimento na construção de outras possibilidades de vida e existência (Rodrigues, 2017).

4 PISTAS PARA O ENFRENTAMENTO AOS ESTIGMAS E PRECONCEITOS

Para o desenvolvimento dos saberes docentes na perspectiva dos direitos humanos, capaz de enfrentar os estigmas e preconceitos na Educação Superior, é necessário que os saberes profissionais sejam problematizados em uma formação continuada e colaborativa, favorecendo a reflexão sobre a própria prática, validando as teorias da Educação na construção de uma práxis libertadora, capaz de superar o autoritarismo e a educação bancária na qual fomos formados. Para o desenvolvimento dos saberes disciplinares é necessário ir além do conteúdo da disciplina, avaliando a utilidade e funcionalidade do conhecimento para enfrentar os problemas do contexto em que a instituição está inserida, capaz de articular o conhecimento científico com o sentido de comunidade. Como ainda existem muitas lacunas na formação docente em uma dimensão crítica, é necessário um letramento racial e de gênero para reflexão sobre os sistemas de opressão, gênero,

classe e raça, reconhecendo a autocolonialidade, superando uma visão ingênua da realidade.

Para o desenvolvimento dos saberes curriculares é necessário refletir sobre a articulação das disciplinas com a vida, a capacidade de produzir sentido e significado para os(as) estudantes, descortinando os apagamentos históricos e epistemológicos, o empobrecimento do conteúdo pela negação e silenciamento de determinadas as culturas e a carência de diálogo com a realidade social. E por fim, no desenvolvimento dos saberes experienciais, é necessário aprofundar a conexão de cada docente com a sua história, facilitando o acolhimento de si mesmo e a possibilidade de rever crenças que inferiorizam o outro, assumindo envolver-se na construção de práticas libertadoras.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. São Paulo: Graal, 1985.

ALLPORT, G. W. **The Nature of Prejudice**. New York: Perseus Books Group, 1954.

ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2018.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES**. Brasília: ANDIFES, 2019. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>.

BARBOSA NETO, V. P.; COSTA, M. da C. Saberes docentes: entre concepções e categorizações. **Tópicos Educacionais**, Pernambuco, v. 22, n. 2, p. 76-99, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/viewFile/110269/22199>.

BARREIROS, C. H. Dialogando com Peter McLaren: em busca de uma prática pedagógica multicultural e crítica. *In*: CANDAU, V. M. (org.). **Cultura(s) e educação**: entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, p. 95-114, 2005.

BERBEL, N. A. N. **Metodologia da problematização**: fundamentos e aplicações. Londrina: Eduel, 1999.

BENEDICT, R. **Padrões de cultura**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BLOCK, O.; RAUSCH, R. B. Saberes Docentes: Dialogando com Tardif, Pimenta e Freire. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [S. l.], v. 15, n. 3, 2015. Disponível em: <https://revistaensinoeeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/493>.

BOLZAN, D. P.; CUNHA, M. I. da; POWACZUR, A. C. Docências e movimentos formativos: desafios e tensões na prática pedagógica. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 8, p. 01-22, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8663812/27939>.

BRAGA, M. S.; FAGUNDES, M. C. V. Práticas pedagógicas participativas à luz de Paulo Freire: Contribuições para a construção da autonomia dos sujeitos humanos. *In*: SANTOS, C. C. dos; MUNIZ, A. I. H.; OLIVEIRA, G. L. M. F. de. (org.). **III Seminário Internacional Diálogos com Paulo Freire**. 1. ed. Natal: SINTERN, 2015. p. 484-494.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de pós-graduação**: PNG 2011-2020. Brasília, DF: CAPES, 2010. 608 p.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2, de 20 de dezembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 46-49, 20 dez. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>.

CANDAU, V. M. Apresentação. *In*: CANDAU, V. M. (org.) **Pedagogias decoloniais e interculturalidade**: insurgências. Rio de Janeiro: Apoená, *E-book*. p. 6-8, 2020.

COELHO, W.; BRITO, N.; DIAS, S. Identidade de estudantes negras e negros: a experiência do projeto Afrocientista NEAB/GERA/UFGA. **Roteiro**, [S. l.], v. 46, p. e26303, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/26303>.

CUNHA, M. I. **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. São Paulo: Junqueira & Marin, 2010.

CUNHA, M. I. **Estratégias de assessoramento pedagógico em questão**: potencialidades na didática da educação superior. Ceará: EdUECE, 2014. Livro 2.

CUNHA, M. I. Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção. **Educação**, Santa Maria, v. 1, n. 41, p. 6-11, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29725>.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GALLO, S. Acontecimento e resistência: educação menor no cotidiano da escola. *In*: CAMARGO, A. M. F.; MARIGUELA, M. (org.). **Cotidiano escolar**: emergência e invenção. Piracicaba: Jacintha, 2007. p. 21-39.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 2004.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf.

GOMES, N. L. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Revista de Filosofia Aurora**, Paraná, v. 33, n. 59, p. 435-454, 2021. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/aurora/article/view/27991/25100>.

GROSGOUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/xpNFtG-dzw4F3dpF6yZVVGgt/abstract/?lang=pt>.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, B. **Tudo sobre o amor**: novas perspectivas. São Paulo: Elefante, 2021.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo: Loyola, 2011.

LYON JÚNIOR, H. C. **Aprender a sentir-Sentir para aprender**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MACHADO, A. M. **Menina bonita do laço de fita**. São Paulo: Ática, 1986.

MENEGHETTI, F. K. O que é um ensaio-teórico?. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 15, n. 2, p. 320-332, 2011. <https://doi.org/10.1590/S1415-65552011000200010>.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf.

OCAÑA, A O.; LÓPEZ, M. I. A.; CONEDO, Z. E. P. **Decolonialidad de la educación**: emergencia/urgencia de una pedagogía decolonial. Ed. Santa Marta: Editorial Unimagdalena, 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/apsob/Downloads/19819-90758-1-PB.pdf>.

OLIVEIRA, B. R.; FICHTER FILHO, G. A.; COELHO, J. I. F. A trajetória das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente no Brasil: uma análise dos textos oficiais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 940-956, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=619869091012>.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, p. 15-34, 2012.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

RABELO, R. A. da S. V. Pedagogia universitária: um ensaio epistemológico. **Caderno Pedagógico**, [S. l.], v. 21, n. 2, p. e2867, 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/2867>.

REIS, M. da C.; SILVA, C. M. da. Bases epistemológicas de pesquisas relacionadas à população negra e educação. **Roteiro**, [S. l.], v. 46, p. e26312, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/26312>.

RODRIGUES, T. A. **As crenças de discentes do curso de pedagogia da FACED/UFC sobre o bom professor e a formação inicial**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/24666/5/2017_dis_tarodrigues.pdf.

RISTOFF, D. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 19, n. 3, p. 723-747, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_artt_ext&pid=S1414-40772014000300010&lng=en&nrm=iso.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, R. H.; RESENDE, M. R.; VIEIRA, V. M. O. Uma análise de concursos públicos sob a perspectiva dos saberes docentes de Tardif. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 21, n. 46, p. 1-16, 2021. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1447>.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010. 134 p.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. Qualidade do ensino de graduação: concepções de docentes pesquisadores. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 316-331, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/zYHnSR5syV9vZ53wKkW8LHQ/?lang=pt&format=pdf>.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

VIEIRA, R. S. Educação intercultural: uma proposta de ação no mundo multicultural. *In*: FLEURI, R. M. (org.). **Intercultura: estudos emergentes**. Florianópolis: Ed. Unijuí, 2001, p. 117-127.

WALSH, C. **La educación intercultural en la educación**. Peru: Ministerio de Educación, 2005. Disponível em: https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/La%20interculturalidad%20en%20la%20educacion_0.pdf.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e sociedade**: de Coleridge a Orwell. Trad. Vera Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

Endereço para correspondência:

Maria Aparecida Alves Sobreira Carvalho - Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Psicologia. Av. da Universidade, 2762, Benfica, 60020-180, Fortaleza, CE. apsobreira01@gmail.com. Verônica Morais Ximenes - vemorais@yahoo.com.br.