



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

MARIA APARECIDA ALVES SOBREIRA CARVALHO

**OS IMPACTOS DOS ESTIGMAS E PRECONCEITOS NOS SABERES DOCENTES DA
EDUCAÇÃO SUPERIOR**

**FORTALEZA
2022**

MARIA APARECIDA ALVES SOBREIRA CARVALHO

**OS IMPACTOS DOS ESTIGMAS E PRECONCEITOS NOS SABERES DOCENTES DA
EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará (UFC) como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia. Linha de Pesquisa: Processos Psicossociais e Vulnerabilidades Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Verônica Morais Ximenes.

**FORTALEZA
2022**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- C325i Carvalho, Maria Aparecida Alves Sobreira.
Os impactos dos estigmas e preconceitos nos saberes docentes da Educação Superior / Maria Aparecida Alves Sobreira Carvalho. – 2022.
228 f. : il. color.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Fortaleza, 2022.
Orientação: Profa. Dra. Verônica Morais Ximenes.
1. Preconceito. 2. Estigma. 3. Saberes docentes. 4. Direitos Humanos. 5. Educação Superior. I. Título.
CDD 150
-

MARIA APARECIDA ALVES SOBREIRA CARVALHO

**OS IMPACTOS DOS ESTIGMAS E PRECONCEITOS NOS SABERES DOCENTES
DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará (UFC) como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia. Linha de Pesquisa: Processos Psicossociais e Vulnerabilidades Sociais.

Aprovado em: 12/09/2022.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Veronica Morais Ximenes (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Bernadete de Souza Porto
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Maria de Nazaré Tavares Zenaide
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Profa. Dra. Luciana Lobo Miranda
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. James Ferreira Moura Júnior
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

AGRADECIMENTOS

É chegado o momento de expressar gratidão por tantos encontros e aprendizagens que essa Tese proporcionou, podendo celebrar esse fechamento de ciclo. Várias mãos me ajudaram a tecer essa rede, me amparando nas dores, despertando a alegria e a esperança de que o caminhar tinha sentido.

Ao Instituto Federal da Paraíba (IFPB) que possibilitou desenvolver essa formação, com liberação remunerada, favorecendo a imersão em diferentes e profundas aprendizagens. Aos amigos que se tornaram irmãos, que encontrei no IFPB-Sousa, Valmiza, Ana Paula, Bivânia, Gertrudes, Chicão, Saulo, Josemar e Fran.

À professora Verônica Ximenes, que se mistura no papel de amiga-irmã e orientadora, pela sua competência, fluidez em determinar limites, capacidade em conduzir afetivamente a árdua construção de uma Tese. Sempre desafiando a aprender coisas diferentes e complexas.

Aos professores participantes da banca, agradeço pelo tempo dedicado às considerações e sugestões, além do afeto e cuidado. Ao professor James pela alegria do reencontro e das valiosas sugestões de referências teóricas de uma perspectiva decolonial crítica da América Latina. À professora Bernadete pelo afeto, contribuindo na articulação entre a Psicologia e a Educação, me ensinando que a docência não se aparta da vida, pressupondo ética e compromisso. À professora Luciana, contemporânea da graduação e do Projeto de Psicologia Comunitária, pelas contribuições e o exemplo da sua inserção na escola, dando pistas de uma pesquisa feita com as pessoas e não sobre elas. À professora Nazaré por descortinar a política de direitos humanos, me conduzindo a uma discussão mais profunda do processo e seus desafios, onde descobri uma parceira amorosa e dedicada à Educação em Direitos Humanos na Educação Superior.

Ao grupo do Núcleo de Psicologia Comunitária da UFC (NUCOM), pelas aprendizagens, parceria, amizade construída na alegria e esperança de construir, coletivamente, um mundo melhor. Gratidão à Vilkiane, Carol, Andréa, Márcia, Cadu, Natacha, Alexsandra, Natacha, Ailton Lima, Renata e Sâmia.

À Frank Wagner Alves de Carvalho (em memória), companheiro de vida que sempre incentivou a busca do conhecimento e o comprometimento com uma educação crítica e implicada, enraizada no interior do sertão nordestino, onde construímos nossa família. Pelos laços de amor que são eternos.

À Amanda e Alice, minhas queridas filhas, pela compreensão nos momentos de ausência para a escrita da Tese, pelo apoio e parceria, aprendendo todos os dias a viver um amor incondicional.

Aos meus pais, Alda e Francisco, irmãos Sandra, Adalberto e Humberto, e cunhada Jucilene, pelo suporte e sentido de família que se aprofundou no meu retorno à Fortaleza. Pelo carinho, amor e respeito partilhado.

Às amigas-irmãs de Fortaleza, Verônica, Gilza e Luana, que foram acolhimento, afeto e presença, nos momentos mais difíceis da minha vida, segurando a minha mão, em cada passo da reconstrução necessária.

À Camilla Gurgel pelos aprendizados, pela facilitação suave, firme e amorosa de um processo terapêutico.

A todos(as) que aceitaram participar da pesquisa, docentes, gestão e estudantes do Instituto Federal da Paraíba- Campus Sousa (FPB-Sousa), pela disponibilidade, envolvimento e carinho no caminho percorrido.

RESUMO

A Educação Superior brasileira vem se modificando a partir das políticas de expansão e interiorização, ampliando o acesso de estudantes, que historicamente são alvo de estigmas e preconceitos, trazendo novos desafios aos saberes e formação docente. Considerando esse contexto e a herança colonial e elitista da Educação Superior, buscamos como objetivo geral dessa Tese, compreender como os estigmas e preconceitos impactam os saberes docentes na formação em Direitos Humanos da Educação Superior. A pesquisa foi realizada no Instituto Federal da Paraíba, no campus da cidade de Sousa, adotando uma abordagem de pesquisa mista. Na etapa quantitativa foi utilizado um questionário *on line* com 60 docentes e 211 estudantes da Educação Superior, dados analisados por meio de estatísticas descritivas e análises de variância com o auxílio do *software* SPSS 21.0. Na etapa qualitativa foi realizada análise documental e quatro grupos focais com diário de campo, envolvendo treze docentes e cinco gestores, sendo o conteúdo analisado pela hermenêutica crítica com o auxílio do *software* ATLAS ti 5.2 e Iramuteq. Os resultados indicam que os(as) estudantes têm mais acesso ao conteúdo de Direitos Humanos em seu currículo do que os docentes tiveram em sua graduação ou pós-graduação, demandando da docência a aproximação da temática, para a qual não foram preparados, para cumprir exigências das avaliações externas. A pesquisa e a extensão desenvolvidas têm pouca relação com o conteúdo de Direitos Humanos, tendo maior expressividade, os mecanismos de gestão com múltiplos instrumentos como conselhos, comissões, núcleos e ouvidoria. Contudo, ainda permanecem dificuldades na sua institucionalização, quando poucos estudantes e docentes conhecem alguém que denunciou e pouco se problematiza os estigmas e preconceitos em sala de aula. Esse dado se agrava quando 70% dos docentes e 88,6% dos estudantes passaram por alguma situação de discriminação, mesmo que poucas vezes ao ano. O nível econômico, a imagem corporal e o gênero foram os motivos mais recorrentes da discriminação sofrida, com destaque para os casos de assédio envolvendo gestoras, estudantes e docentes do sexo feminino, situações marcadas pelo silêncio, vergonha e receio de desqualificação. A cor/raça como motivo de discriminação foi pouco referida, apesar do grande número de pardos entre docentes e estudantes, dado que sugere a invisibilidade do impacto do racismo na subjetividade, dificultando o enfrentamento de opressões cotidianas. As conclusões indicam a necessidade de maior investimento institucional na visibilidade dos enfrentamentos de casos de denúncias de violações de direitos humanos e desenvolvimento de uma formação docente continuada e

colaborativa que problematize as situações de privilégio, promova o letramento em direitos humanos, contribuindo para o enfrentamento das desigualdades e opressões na educação.

Palavras-chave: preconceito; estigma; saberes docentes; Educação Superior; Direitos Humanos.

ABSTRACT

Brazilian Higher Education has been changing due to expansion and interiorization policies, increasing the access of students, who have historically been the target of stigmas and prejudices, bringing new challenges to knowledge and teacher training. Considering this context and the colonial and elitist heritage of Higher Education, the general objective of this thesis is to understand how stigmas and prejudices impact the knowledge of teachers in the training in Human Rights in Higher Education. The research was carried out at the Federal Institute of Paraíba, on the campus of the city of Sousa, adopting a mixed research approach. In the quantitative stage an online questionnaire was used with 60 professors and 211 students of Higher Education, data analyzed by means of descriptive statistics and variance analysis with the help of SPSS 21.0 software. In the qualitative step document analysis was performed and four focus groups with field diary, involving thirteen professors and five managers, with the content analyzed by the critical hermeneutics with the help of the software ATLAS ti 5.2 and Iramuteq. The results indicate that the students have more access to the Human Rights content in their curriculum than the professors had in their graduation or post-graduation courses, demanding from the teaching staff an approach to the theme, for which they were not prepared, to meet the demands of external evaluations. The research and extension activities have little to do with the content of Human Rights, and the management mechanisms with multiple instruments such as councils, commissions, centers, and ombudsman are more expressive. However, difficulties in its institutionalization still remain, when few students and professors know someone who has denounced and stigmas and prejudice in the classroom are little discussed. This fact gets worse when 70% of the professors and 88.6% of the students have experienced some situation of discrimination, even if only a few times a year. The economic level, body image, and gender were the most recurrent reasons for the discrimination suffered, especially the cases of harassment involving female managers, students, and teachers, situations marked by silence, shame, and fear of disqualification. The color/race as a reason for discrimination was little mentioned, despite the large number of browns among teachers and students, a fact that suggests the invisibility of the impact of racism on subjectivity, making it difficult to face daily oppression. The conclusions indicate the need for greater institutional investment in the visibility of the confrontation of cases of denunciations of human rights violations and the development of a continuous and collaborative teacher training that problematizes situations of privilege, promotes literacy in human rights, contributing to the confrontation of inequalities and oppression in education.

Keywords: prejudice; stigma; teaching knowledge; Higher Education; Human Rights.

RESUMEN

La educación superior brasileña ha cambiado debido a las políticas de expansión e interiorización, aumentando el acceso de los estudiantes, que históricamente han sido objeto de estigmas y prejuicios, trayendo nuevos desafíos para el conocimiento y la formación de los profesores. Considerando este contexto y la herencia colonial y elitista de la Educación Superior, buscamos como objetivo general de esta tesis, entender cómo los estigmas y prejuicios impactan en el conocimiento de los profesores en la formación en Derechos Humanos en la Educación Superior. La investigación se llevó a cabo en el Instituto Federal de Paraíba, en el campus de la ciudad de Sousa, adoptando un enfoque de investigación mixto. En la etapa cuantitativa se utilizó un cuestionario en línea con 60 profesores y 211 estudiantes de Educación Superior, los datos se analizaron mediante estadística descriptiva y análisis de varianza con la ayuda del software SPSS 21.0. En la etapa cualitativa, se realizó un análisis de documentos y cuatro grupos focales con diario de campo, en los que participaron trece profesores y cinco directivos, cuyo contenido se analizó mediante hermenéutica crítica con ayuda del software ATLAS ti 5.2 e Iramuteq. Los resultados indican que los estudiantes tienen más acceso al contenido de los Derechos Humanos en su plan de estudios que los profesores en su graduación o postgraduación, exigiendo de la enseñanza un enfoque del tema, para el que no estaban preparados, para cumplir con las exigencias de las evaluaciones externas. La investigación y extensión desarrolladas tienen poca relación con el contenido de los Derechos Humanos, teniendo mayor expresividad, los mecanismos de gestión con múltiples instrumentos como consejos, comisiones, núcleos y ombudsman. Sin embargo, siguen existiendo dificultades en su institucionalización, cuando pocos alumnos y profesores conocen a alguien que denuncie y se problematizan poco los estigmas y prejuicios en el aula. Estos datos se agravan cuando el 70% del profesorado y el 88,6% de los alumnos han vivido alguna situación de discriminación, aunque sea pocas veces al año. El nivel económico, la imagen corporal y el género fueron los motivos más recurrentes de la discriminación sufrida, destacando los casos de acoso a directivas, alumnas y profesoras, situaciones marcadas por el silencio, la vergüenza y el miedo a la descalificación. El color/raza como motivo de discriminación fue poco mencionado, a pesar del gran número de marrones entre los profesores y alumnos, hecho que sugiere la invisibilidad del impacto del racismo en la subjetividad, dificultando el enfrentamiento de la opresión cotidiana. Las conclusiones indican la necesidad de una mayor inversión institucional en la visibilización de las confrontaciones de casos de denuncias de violaciones de derechos humanos y el desarrollo de

una formación docente continua y colaborativa que problematice las situaciones de privilegio, promueva la alfabetización en derechos humanos, contribuyendo al enfrentamiento de las desigualdades y la opresión en la educación.

Palabras clave: prejuicio; estigma; conocimiento de la enseñanza; educación superior; derechos humanos.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1-	Sequência do método misto.....	32
Figura 2-	Localização geográfica do município de Sousa, Paraíba.....	33
Figura 3-	Verticalização do ensino e cursos do IFPB- Sousa.	37
Figura 4-	Ações institucionais para Educação em Direitos Humanos.....	71
Figura 5-	Saberes docentes, fontes e modos de integração no trabalho.....	91
Figura 6-	Desenvolvimento dos saberes docentes na interculturalidade crítica.....	92
Figura 7-	Intersecções entre as dimensões dos preconceitos e estigmas.....	121
Figura 8-	Processo de busca e seleção dos artigos.....	127
Figura 9-	Conhecimento de documentos da profissão docente.....	154
Figura 10-	Análise de Similitude dos(das) docentes sobre o bom(a) professor(a)	169
Figura 11-	Análise de similitude dos(das) estudantes sobre o(a) bom(a) professor(a).....	170
Figura 12-	Análise de Similitude dos sentimentos ligados à docência.....	171

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1-	Evolução do número de IES e matrículas.....	60
Gráfico 2-	Percentual de distribuição de matrículas por região.....	63
Gráfico 3-	Pesquisas realizadas no IFPB-Sousa.....	79
Gráfico 4-	Percentual de projetos de extensão do IFPB-Sousa por área temática.....	81
Gráfico 5-	Motivos de discriminação cotidiana.....	145
Gráfico 6-	Quem discrimina?.....	153
Gráfico 7-	Conteúdos de Direitos Humanos vistos pelos(as) docentes.....	159
Gráfico 8-	Fatores que influenciam a docência.....	173

LISTA DE TABELAS

Tabela 1-	Perfil geral de docentes e estudantes- etapa quantitativa.....	40
Tabela 2-	Caracterização e impressões dos grupos focais.....	50
Tabela 3-	Categorias e subcategorias- etapa qualitativa.....	55
Tabela 4-	Relação entre objetivos específicos, categorias teóricas e instrumentos.....	55
Tabela 5-	Saberes docentes de direitos humanos exigidos no IFPB.....	73
Tabela 6-	Direitos Humanos nos currículos do IFPB-Sousa.....	74
Tabela 7-	Linhas de Extensão que articulam com direitos humanos.....	80
Tabela 8-	Instrumentos de gestão do IFPB vinculados aos direitos humanos.....	81
Tabela 9-	Tipos de saberes docentes.....	90
Tabela 10-	Tendências filosófico-políticas da Educação.....	105
Tabela 11-	Quantidade de publicação por país.....	128
Tabela 12-	Distribuição da quantidade de publicações por ano.....	129
Tabela 13-	Distribuição da quantidade de estudos por alvo de preconceito e estigma.....	130
Tabela 14-	Resultado da Análise Paralela 1.....	141
Tabela 15-	Estrutura fatorial da Escala de Discriminação Cotidiana.....	141
Tabela 16-	Diferença nos níveis de discriminação entre docentes e estudantes.....	143
Tabela 17-	Estrutura fatorial da Escala de Orientação à Dominância Social.....	164
Tabela 18-	Características de grupos com maior e menor intensidade de dominação.....	165
Tabela 19-	Diferença nos níveis de orientação para dominação.....	167

LISTA DE FOTOS

Foto 1	Escola de Aprendizizes de Ofícios.....	34
Foto 2	Unidade sede IFPB-Sousa.....	35
Foto 3	Túnel das tamarineiras.....	36
Foto 4	Diversidade de aprendizagens no IFPB-Sousa.....	38

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AFE	Análise Fatorial Exploratória
AFC	Análise Fatorial Confirmatória
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
<i>Atlas.ti</i>	Qualitative Research and Solutions
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSUPER	Conselho Superior
COPSPAD	Comissão Permanente de Sindicância e Processos Administrativos Disciplinares
DAE	Departamento de Apoio ao Ensino
DCN	Diretriz Curricular Nacional
DDE	Direção de Desenvolvimento de Ensino
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EDC	Escala de Discriminação Cotidiana
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFPB	Instituto Federal da Paraíba
IFPB-Sousa	Instituto Federal da Paraíba-Campus Sousa
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NAPNE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
NAPS	Núcleo de Acompanhamento Psicossocial
NEABI	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas
NUCOM	Núcleo de Psicologia Comunitária

ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
PAD	Processo Administrativo Disciplinar
PDI	Plano de Desenvolvimento Interinstitucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PRE	Pró-Reitoria de Ensino
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SUAP	Sistema Unificado de Administração Pública
SISU	Sistema de Seleção Unificada
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SPSS	Statistical Product and Service Solutions
TEC NEP	Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCU	Tribunal de Contas da União
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	22
2	CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	29
2.1	Tipo de pesquisa.....	31
2.2	Contexto da pesquisa.....	32
2.3	Participantes da Pesquisa.....	38
2.3.1	Participantes da etapa quantitativa.....	39
2.3.2	Participantes da etapa qualitativa.....	42
2.4	Construção dos dados e técnicas de pesquisa.....	42
2.4.1	Instrumentos da etapa quantitativa.....	43
2.4.1.1	Escala de Discriminação Cotidiana (EDC)	43
2.4.1.2	Escala de Orientação à Dominância Social (SDO).....	45
2.4.2	Instrumentos da etapa qualitativa.....	46
2.5	Procedimentos da pesquisa.....	47
2.5.1	Procedimentos da etapa quantitativa.....	47
2.5.2	Procedimentos da etapa qualitativa.....	49
2.6	Análise e interpretação dos dados.....	51
2.6.1	Etapa Quantitativa.....	51
2.6.2	Etapa Qualitativa.....	53
2.7	Aspectos éticos e compromisso social da pesquisa.....	56
3	DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	57
3.1	Educação Superior brasileira: breve histórico e políticas de expansão.....	57
3.1.1	Educação Superior: breve histórico.....	57
3.1.2	Políticas de expansão e ações afirmativas na Educação Superior.....	59
3.1.3	Expansão da Educação Superior em suas contradições.....	62
3.2	Direitos Humanos no contexto brasileiro.....	65
3.2.1	Direitos Humanos na Educação Superior: um campo em formação.....	68
3.2.2	Direitos Humanos no IFPB-Sousa.....	71
3.2.2.1	O ensino de Direitos Humanos.....	72
3.2.2.2	Direitos Humanos na pesquisa e extensão.....	78
3.2.2.3	Direitos Humanos na gestão.....	81
4	SABERES DOCENTES: CONCEPÇÕES E DESENVOLVIMENTO.....	89

4.1	Caracterização dos saberes docentes.....	89
4.1.1	Saberes da formação profissional.....	93
4.1.2	Saberes disciplinares.....	97
4.1.3	Saberes curriculares.....	100
4.1.4	Saberes experienciais.....	102
4.2	Saberes docentes nas tendências filosófico-políticas da Educação.....	105
4.2.1	Saberes docentes na Pedagogia Liberal.....	108
4.2.2	Saberes docentes na Pedagogia Progressista.....	113
5	DIMENSÕES DOS PRECONCEITOS E ESTIGMAS NA EDUCAÇÃO.....	118
5.1	Introdução.....	118
5.1.1	Dimensões do preconceitos e estigmas.....	119
5.2	Metodologia.....	126
5.3	Resultados.....	128
5.3.1	Caracterização dos estudos.....	128
5.3.2	Análise e discussão das dimensões dos preconceitos e estigmas.....	130
5.3.2.1	Dimensão Cognitiva.....	130
5.3.2.2	Dimensão Afetiva.....	132
5.3.2.3	Dimensão Comportamental.....	134
5.3.2.4	Dimensão Institucional.....	135
5.4	Considerações Finais.....	137
6	ENFRENTAMENTOS E RESISTÊNCIAS AOS PRECONCEITOS E ESTIGMAS.....	139
6.1	Opressões na Educação Superior: discriminações cotidianas vivenciadas.....	139
6.1.1	Por que sofreram discriminação? Motivos atribuídos à opressão.....	144
6.2	Desvelando enfrentamentos aos preconceitos e estigmas dentre as limitações.....	154
6.2.1	Saberes da formação profissional.....	154
6.2.2	Saberes disciplinares.....	158
6.2.3	Saberes experienciais.....	162
6.2.3.1	Orientação para dominar: crença na educação autoritária.....	162
6.2.3.2	Crenças no bom professor e o desenvolvimento da profissão.....	168
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	176

REFERÊNCIAS.....	182
APÊNDICE A- QUESTIONÁRIO <i>ON LINE</i>- DOCENTES.....	209
APÊNDICE B- QUESTIONÁRIO <i>ON LINE</i>- ESTUDANTES.....	217
APÊNDICE C- ROTEIRO GRUPO FOCAL- GESTÃO.....	224
APÊNDICE D- ROTEIRO GRUPO FOCAL- DOCENTES.....	225
APÊNDICE E- TCLE- QUESTIONÁRIO <i>ON LINE</i>- DOCENTES E ESTUDANTES.....	226
APÊNDICE F- TCLE- GRUPO FOCAL <i>ON LINE</i>.....	227
ANEXO A- PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	228

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objeto os impactos dos estigmas e preconceitos nos saberes docentes da Educação Superior, na busca de compreender como repercutem nas relações que segregam e humilham o outro, desqualificando a existência dos considerados diferentes. Impacto considerado como ação de repercussão que pode nortear os saberes docentes. Esse tema ganha importância quando os estigmas e preconceitos, construídos socialmente, são agravados na Educação Superior, disseminando crenças sobre as diferenças como discursos competentes, que para Chauí (2007, p. 15), tem maior repercussão por virem de um saber institucionalmente autorizado, proferido por alguém considerado especialista que assume um discurso que “universalizando o particular pelo apagamento das diferenças e contradições”, vai reduzindo os sujeitos à condição de objetos sociais.

Nos últimos 20 anos, intensificam-se mudanças na Educação Superior, com maior investimento em Políticas Públicas de ampliação e democratização do acesso, como as Políticas de cotas para negros, índios e alunos provenientes da escola pública. A pesquisa realizada pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES, 2019), revela uma mudança no perfil dos estudantes das universidades públicas, com aumento nunca visto anteriormente, do percentual de negros/as, indígenas aldeados, quilombolas e estudantes com renda mensal per capita de até 1 e meio salário mínimo. Outro fator que favoreceu a ampliação do acesso foi decorrente da interiorização, com destaque para a ampliação da rede federal de Educação Profissional, quando pela Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008), as Escolas Agrotécnicas se fundem às Escolas Técnicas Federais e passam a Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFs). São criados novos campi em cidades pequenas, de até 50 mil habitantes, com implantação de cursos superiores, onde antes só eram oferecidos cursos de ensino técnico de nível médio. De acordo com Magalhães e Castioni (2019), existiam 140 escolas Federais de Educação Profissional, no período entre 1909 e 2002, passando a 644 unidades, entre 2003 e 2016 no Brasil.

Foi nesse período de expansão que entrei como docente no Instituto Federal da Paraíba-Campus Sousa (IFPB-Sousa), cenário dessa pesquisa, em 2011. Venho de uma história de envolvimento com a Psicologia Comunitária desde o início da graduação na Universidade Federal do Ceará (UFC) como extensionista do Projeto de Psicologia Comunitária, que depois se transformou em Núcleo de Psicologia Comunitária, construindo práticas nas comunidades rurais, urbanas e pequenos municípios que diziam de uma Psicologia comprometida com as mudanças de um sistema desigual. Terminando a graduação,

fui morar em Iguatu-Ceará, município distante de Fortaleza 450 km, para integrar a primeira equipe do Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) do estado do Ceará, tempo de novas descobertas na organização de um sistema local de saúde mental. Nesse período, fiz o mestrado em Psicologia na UFC, analisando a experiência de pessoas que passaram pela condição de usuários de um serviço de saúde mental para coordenador de atividades de cuidado, inaugurando outro papel social para o rotulado como louco.

A profissão docente começou em minha vida como atividade secundária, quando fui convidada a assumir uma disciplina de Psicologia da Aprendizagem na Faculdade de Ciências e Letras de Iguatu, como professora substituta. Diziam que eu já estava preparada para essa função, pois tinha terminado graduação na área enquanto a docente anterior tinha a formação em turismo. Juntei meus livros e comecei a organizar a aula sozinha, pois em 15 dias deveria assumir a função. Dessa forma, fui docente em especializações de saúde mental e cursos de graduação em Letras e Pedagogia. Aprendi a importância da profissão capaz de influenciar tantas pessoas, favorecer o acesso ao conhecimento científico, a importância da Educação Superior nas cidades de pequeno porte, dos cursos de graduação para professores leigos, a necessidade de metodologias participativas para que as pessoas pudessem falar, de vivências que facilitassem o encontro e o acolhimento do outro. Ao mesmo tempo, aprendi que eu era autoritária quando tinha medo que percebessem que não dominava com segurança o conteúdo disciplinar, que só sabia fazer avaliações rígidas e objetivas, que repetia crenças sobre a profissão docente e o desenvolvimento dos(as) estudantes baseadas em preconceitos, sem questionamentos.

No desenvolvimento da profissão no IFPB, destaco duas situações que me fizeram pensar sobre o objeto dessa tese que atravessa a minha docência. Na primeira, uma estudante da Licenciatura em Química, com diagnóstico de Paralisia Cerebral, passou em 12 disciplinas sem acompanhamento específico ou reprovação. Quando comecei a disciplina, procurei professores de semestres anteriores, para conversar. Descobri que eles pouco tinham avançado no conhecimento das necessidades dela, que adotavam estratégias de trabalho em grupo para que ela pudesse alcançar melhores notas e que os colegas de turma se afastavam, com medo de perder tempo para ensiná-la ou com raiva, por verem pouco esforço nela. A estudante relatou ter sido orientada diversas vezes a desistir do curso por apresentar tremores nas mãos, podendo causar acidentes no laboratório.

Os professores estavam envoltos em sentimentos de apiedamento ou indiferença. Eu tinha assumido, na primeira semana de trabalho, a coordenação do NAPNE (Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas) pois a coordenadora

anterior tinha se aposentado e eu queria contribuir, mesmo sem entender sobre o trabalho com pessoas com deficiência. Coordenei a estruturação de um grupo de docentes e servidores interessados nesse campo, começando a estudar e depois experimentar novas formas de intervenção.

Em outra cena, entrei na sala da Licenciatura em Educação Física, onde existia uma discussão sobre a culpa da mulher sobre o assédio estupro, por usarem roupas justas e curtas, gostando de chamar a atenção, da mesma forma que homossexuais. Essa situação me deu raiva e vontade de usar atividades avaliativas que se relacionassem com o tema da diversidade, diminuindo a nota de quem sustentasse a discriminação. Mas em conversas com outras docentes da turma, começamos a pensar estratégias diversificadas de envolvimento com o tema, com estudo sério sobre a temática, dinâmicas que facilitassem o diálogo e relações de afeto na turma e oportunidade para que a turma criasse novas formas de intervenção, experimentando o papel de professor.

As duas cenas destacam pessoas marcadas por estigmas, que para Goffman (2004), são atributos de depreciação que classificam pessoas ou grupos como inferiores, desmerecedores de uma realização e aceitação plena. Ganha notoriedade, nessa relação, o traço que diferencia a pessoa, seja a deficiência, a cor da pele, o gênero, a condição social, a religião, “destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus” (GOFFMAN, 2004, p. 14). Nesse sentido, a Educação Superior pode naturalizar e disseminar crenças em relações de inferioridade entre pessoas e povos, sendo necessário “desocultar sua herança domesticadora, tecnicista e buscar fundamentos e práticas decoloniais” (FRANCO, 2022), construindo espaços de resistência que evitem a subjugação, a homogeneização e a passividade da construção de moldes e modelos de formas de pensar e agir, conectados e sensíveis ao cotidiano, capazes de colaborar na formação de pessoas mais humanas, comprometidas com a inclusão e justiça.

O desafio de resistir se intensifica desde o golpe midiático de 2016, com desinvestimento progressivo que atinge da infraestrutura a permanência de estudantes na graduação e pós-graduação, adiando a criação de novos cursos, a contratação de servidores, o financiamento de pesquisas (DUTRA; BRISOLLA, 2020), o desmonte da legislação educacional, descaracterizando o ensino médio ao fragmentar sua formação, alterando as regras de financiamento da educação pública, favorecendo a precarização, alienação e desqualificação do trabalho e formação docente (LINO, 2021). Um cenário perverso onde cresce o número de pessoas com insegurança alimentar em função da pandemia da COVID-19 e o desmonte de políticas sociais, atingindo mais as regiões Nordeste e Norte, os pobres, os

pretos ou pardos e os lares com pessoas que estudaram menos de quatro anos (REDE PENSSAN, 2022), o aumento do feminicídio durante a pandemia, principalmente de mulheres negras e aumento de violência contra pessoas LGBTQI+ (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2022). Essas situações de desigualdades sociais podem ser agravadas em virtude do aumento do autoritarismo na população brasileira, que no estudo de Lima *et al* (2020), indica a propensão da população a introdução de valores colonialistas no imaginário social, com forte concordância às práticas autoritários, principalmente os que estão relacionados à intolerância em relação as diferenças socioculturais. Tal apoio, “parece ceder parcialmente à escolarização. Parcialmente, pois a adesão é significativamente mais baixa só entre aqueles com pós-graduação” (LIMA *et al*, p. 52), dado que sugere a importância da formação docente para interferir nessa realidade complexa, mesmo que o resultado encontrado ainda tenha sido baixo.

Uma formação, segundo Madureira e Branco (2015), capaz de compreender as concepções e crenças dos professores sobre as desigualdades entre grupos sociais descortina a apropriação equivocada de generalizações distorcidas, fundamentadas em concepções que conferem uma posição de superioridade a determinados grupos considerados “normais”. Essa formação que favorece a avaliação da prática docente não se configura como realidade na Educação Superior, ainda fortemente influenciada pelo papel de pesquisador, em uma pedagogia tradicional e visão elitista desse nível de ensino (CUNHA, 2018). Para Cunha (2010), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB (BRASIL, 1996) privilegia a formação de docentes para Educação Superior nos programas de pós-graduação, as instituições de Educação Superior, muitas vezes não investem na formação continuada docente, de forma sistemática, que favoreçam a reflexão crítica sobre a prática. Esse investimento na profissionalidade da docência da Educação Superior ganha importância quando os editais de concursos para docentes efetivos do Ensino Básico Técnico e Tecnológico –EBTT ainda continuam privilegiado os saberes disciplinares, com maior aproximação de uma racionalidade técnica ou positivista (SILVA; RESENDE; VIEIRA, 2021).

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. De acordo com Estermann, Tavares e Gomes (2017), a Educação Superior brasileira ainda mantém estruturas coloniais, a partir dos

modelos eurocêntricos, com profissionais formados nessa matriz e que buscam reproduzir fielmente a epistemologia dominante, com dificuldade de mudança, segundo Quijano (2005), pela colonialidade global que afeta as estruturas e as mentes, impondo um pensamento único e monocultural.

A estrutura da Educação Superior, nessa herança colonial, é desafiada com a mudança de perfil dos estudantes decorrente da política de expansão e interiorização empreendida pelo governo Lula (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), favorecendo o aumento do acesso, nunca visto anteriormente, de negros(as), pardos, quilombolas, indígenas e estudantes pobres, com faixa de renda mensal familiar de até um salário e meio (ANDIFES, 2019) , mudanças que provocam os saberes docentes que precisam responder aos novos desafios.

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, consideramos como pergunta norteadora dessa tese: como os preconceitos e os estigmas impactam os saberes docentes na formação em Direitos Humanos da Educação Superior? Como objetivo geral, buscamos compreender como os preconceitos e os estigmas impactam os saberes docentes na formação em Direitos Humanos da Educação Superior. Traçamos como objetivos específicos: avaliar a política de formação docente para Educação Superior na perspectiva dos Direitos Humanos; analisar as concepções e desenvolvimento dos saberes docentes da Educação Superior; analisar a produção de periódicos científicos relacionada às dimensões dos preconceitos e estigmas na Educação; identificar os preconceitos e estigmas vivenciados na Educação Superior e por fim, analisar os enfrentamentos aos preconceitos e estigmas na construção dos saberes docentes.

Essas questões que atravessam a minha docência ressoam em muitas pessoas, tema que foi alvo de grande interesse quando realizamos em 2019, por ocasião da Disciplina Obrigatória de Estágio em Docência III, um curso de extensão “Estigma e preconceito em sala de aula”, oferecido à comunidade. Em dois dias de divulgação, 323 pessoas fizeram pré-inscrição, para 30 vagas, sendo estudantes da graduação e pós-graduação, professoras, auxiliares de sala, coordenadores e docentes da rede municipal de educação, assistentes sociais, pedagogas, psicólogas e coordenadores de projetos sociais. O curso teve uma carga horária de 40 horas e acontecia aos sábados nas dependências da universidade.

No terceiro encontro do curso, um estudante foi vítima de discriminação institucional, por um segurança da UFC que impediu o seu acesso à sala de aula. O crime de racismo teve como alvo um estudante negro, aluno da pós-graduação em Educação, fato

denunciado na ouvidoria e na comissão de Direitos Humanos e Comissão de Ética da UFC. Como também foi levado o caso ao Colegiado do Departamento de Psicologia e da Pós-graduação em Psicologia, que redigiram uma nota de repúdio à situação e de apoio ao estudante. A denúncia e a problematização do caso sofrido de racismo favoreceram a compreensão da forma como o estigma molda o olhar e avaliação sobre o outro, a necessidade de enfrentar o silêncio institucional diante dessas opressões e a urgência em acolher a dor de quem sofre, reafirmando que ele não está sozinho.

Por fim, estruturamos a tese em sete capítulos: o capítulo 1 foi a introdução nesta seção, indicando o problema, objetivos, relevância e estrutura da tese. O segundo capítulo apresenta o caminho teórico-metodológico, percorrido no período da pandemia do COVID-19, sendo necessário redimensionar o caminho, pensar novas formas de pesquisa em meio ao cenário de angústia e incerteza. Neste capítulo é descrito o tipo de pesquisa, o cenário do estudo, os sujeitos da pesquisa, as técnicas de construção das informações, os procedimentos adotados e os aspectos éticos. O terceiro capítulo apresenta um breve histórico da Educação Superior Brasileira, os avanços e limitações de sua expansão e no bojo da redemocratização, como a Educação em Direitos Humanos surge no cenário brasileiro, se articula na Educação Superior e se institucionaliza no IFPB-Sousa. O quarto capítulo reflete teoricamente sobre os saberes docentes, seus tipos e desenvolvimento, discutindo em que medida fornecem pistas para uma prática pedagógica que favoreça uma educação intercultural crítica.

O quinto capítulo apresenta uma revisão sistemática sobre as dimensões dos preconceitos e estigmas na Educação, analisando os achados de artigos publicados na Redalyc e PsycINFO, na área de Psicologia e na Educação, no período de 2013 a 2021. Em termos cronológicos, foi o primeiro capítulo a ser escrito, no início do doutorado, para entender melhor o objeto de estudo, delimitando os aspectos de inovação dessa tese, trazendo a dimensão institucional dos preconceitos e estigmas, articulada às dimensões cognitivas, afetivas e comportamentais. O capítulo tem uma escrita diferente dos outros, sendo organizado em formato de artigo que foi publicado de forma resumida, em periódico científico (CARVALHO; XIMENES, 2022). No sexto capítulo são apresentados os processos de opressão vivenciados no IFPB-Sousa, identificando uma multiplicidade de discriminações, motivos e impacto nos participantes, bem como seus enfrentamentos e limitações na construção dos saberes docentes na perspectiva dos direitos humanos.

Por fim, as Considerações finais, sétimo capítulo, sintetizam os achados da pesquisa, sua contribuição, bem como as dificuldades enfrentadas e as facilidades do percurso empreendido, as limitações percebidas e as sugestões para novas pesquisa, dado o caráter

complexo do fenômeno estudado e do período de pandemia da COVID-19 em que ocorreu o desenvolvimento desta tese.

2. CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Nesse capítulo será apresentada a abordagem metodológica utilizada, o tipo de pesquisa, o contexto e perfil dos(as) participantes, as técnicas de construção das informações, os procedimentos adotados, aspectos éticos e o compromisso social da pesquisa. Destacamos que o percurso metodológico procurou ser sensível a dois desafios que permeiam o objeto de estudo, sendo o primeiro, enfrentar a idealização e a reprodução histórica do papel docente da educação superior como detentor do saber, imune às dúvidas e incertezas da profissão, processo que favorece o ocultamento das angústias vivenciadas, do não-saber, do medo de errar e ser julgado(a) como incompetente.

Outro desafio foi pesquisar no período de pandemia de COVID-19, e do conseqüente distanciamento social, onde os(as) docentes, estudantes e gestão passaram a sofrer pressões decorrentes dos impactos da doença, das notícias recorrentes de adoecimentos e mortes em seu entorno, do manejo de novas ferramentas tecnológicas e da sobreposição das atividades de trabalho à vida familiar. Para Pinho *et al.* (2021), este impacto favoreceu, na docência, o aumento das crises de ansiedade, os transtornos mentais comuns e a diminuição da qualidade do sono, com maior incidência entre as mulheres, que segundo Castro (2021), a sobrecarga foi acrescida pelas múltiplas atividades de cuidado e serviço doméstico, com conseqüente diminuição das publicações acadêmicas.

Em decorrência do contexto da pandemia de COVID-19 foi necessário reavaliar o planejamento traçado na qualificação da Tese, compreendendo que a construção das informações deve ser sensível e atenta às dificuldades dos participantes. Compreendendo que a mudança no campo de pesquisa também gera mudança no estudo e no(a) pesquisador(a):

(...) por não poder ser resumida ao encontro de unidades distintas (sujeitos da investigação X objetos a serem investigados), não pode ser pensada como uma mudança antecipável. Ao operar no plano dos acontecimentos, a intervenção deve guardar sempre a possibilidade do ineditismo da experiência humana, e o pesquisador a disposição para acompanhá-la e surpreender-se com ela. (PAULON, 2005, p. 21).

Nesse sentido, foi reconfigurado um novo caminho metodológico com a retirada da pesquisa-ação, prevista no projeto de qualificação, em função do envolvimento dos participantes na adaptação ao ensino remoto, em formações emergenciais para dar conta das novas atribuições, do grande número de horas de exposição ao ambiente virtual e da sobrecarga de trabalho desse novo modelo, somadas às angústias do período da pandemia.

Como a pesquisa-ação iria requer a construção de um grupo colaborativo, com reuniões sistemáticas, adequadas ao tempo burocrático da Tese, optou-se por sua exclusão.

Desenvolver essa pesquisa como docente da instituição, abriu muitos canais de informação e envolvimento dos participantes. Pela relação de amizade com docentes e a gestão, consegui ter acesso rápido às redes sociais institucionais e pessoais dos docentes, abertura para entrar nas aulas remotas e disponibilização de tempo para os estudantes preencherem o instrumento, também facilitou o contato com o movimento estudantil e representantes de turma para que um maior número de pessoas respondesse ao instrumento quantitativo. Também tive acesso a relatos, nas redes sociais institucionais, das angústias e dificuldades sofridas diante do novo modelo de aula e do esforço da gestão para diminuir a evasão de estudantes e formar e apoiar docentes, ao mesmo tempo em que iniciavam as aulas remotas.

Perceber esse apoio, abertura e relações de afeto, fortaleceu o meu sentimento de pertença ao IFPB-Sousa, “se sentir pertencente a uma instituição capaz de cuidar e de se preocupar com todos e com cada um (ARCHANGELO, 2021) com a sensação de fazer parte de algo, de partilhar intimidade (MOURA JÚNIOR *et al.*,2020), alimentando a saudade e a vontade de voltar para a instituição. Ser docente da instituição pesquisada também pode potencializar o fenômeno da desejabilidade social, considerada por Ribas Júnior, Moura e Hutz (2004, p.1) “uma propensão por parte de participantes de pesquisas psicológicas a responderem de forma tendenciosa a perguntas apresentadas”, uma tendência a negar a vinculação da sua imagem a opiniões e comportamentos que tenham desaprovação social, atitude que pode aparecer com mais frequência em questionários auto-administrados. Nesse sentido, a utilização da metodologia mista, favoreceu a diminuição desse risco que poderia prejudicar os resultados da pesquisa.

Portanto, escrever essa Tese significou enfrentar questionamentos sobre a minha docência, as angústias do caminho percorrido, reconhecendo a minha implicação no processo de investigação, atenta a diminuir os riscos de reproduzir, segundo Londero e Soares (2018, p. 147), uma leitura distante do contexto, com pouca escuta das singularidades, se perdendo em “julgar -criticando o que se tem de errado e imperfeito ao valorizar ao extremo as problemáticas existentes na rede -do que para avistar ações e vínculos de cuidados potentes que também existem”.

2.1 Tipo de pesquisa

Diante da complexidade do objeto de estudo, os impactos dos preconceitos e estigmas nos saberes docentes, utilizamos uma metodologia mista, combinando o método quantitativo e o qualitativo, como caminho de aproximação dos seus aspectos multidimensionais, buscando encontrar as articulações entre o singular e o coletivo presente nos processos, sem subordinação ou justaposição de um método sobre o outro. A pesquisa mista favorece a articulação de dois métodos:

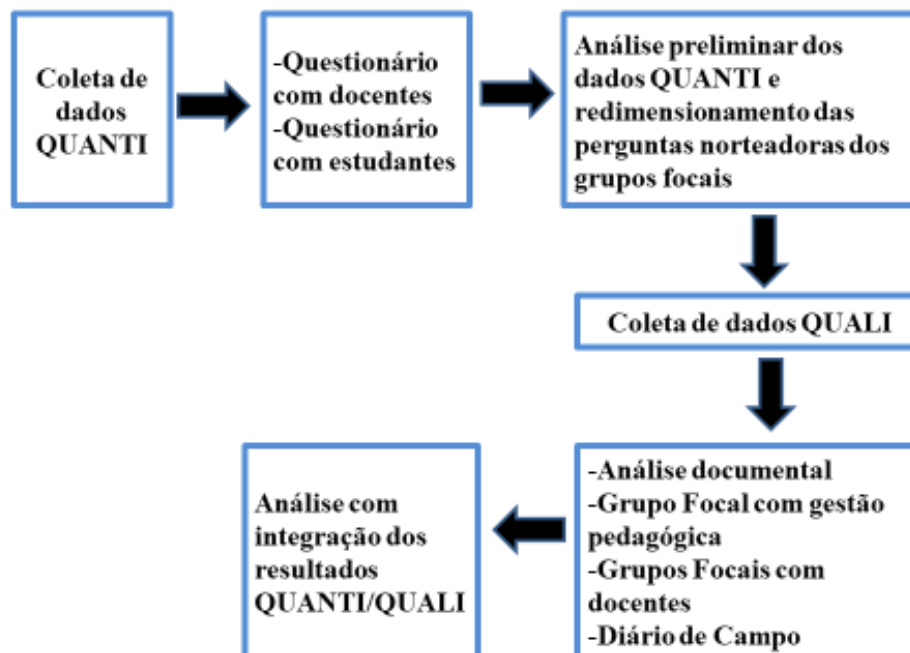
(...) métodos quantitativos tem o objetivo de trazer à luz dados, indicadores e tendências observáveis ou produzir modelos teóricos de alta abstração com aplicabilidade prática (...). O método qualitativo se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam (MINAYO, 2008, p. 56-57).

Para Galvão, Pluye e Ricarte (2018, p. 5), o método misto viabiliza “o estudo de problemas complexos e a construção de resultados de pesquisa potencialmente mais completos e relevantes”, sendo necessário apresentar as diferenças entre cada método e sua operacionalização com rigorosidade científica, demonstrando a integração na interpretação, de forma explícita. Este método favorece uma maior descrição, compreensão e explicação dos fenômenos, como possibilidade de aumentar as implicações e a profundidade dos resultados e interpretações do estudo, reconhecendo a complementaridade, contradições e omissões (MOSCOSO, 2017). O tipo de pesquisa mista empreendida, é denominada estratégia de triangulação concomitante:

Esse modelo geralmente usa métodos quantitativos e qualitativos separadamente como forma de compensar os pontos fracos inerentes a um método com os pontos fortes de outro método (...). Essa estratégia geralmente integra os resultados dos dois métodos durante a fase de interpretação. Essa interpretação que pode ou assinalar a convergência dos resultados como uma forma de fortalecer as alegações de conhecimento do estudo ou explicar qualquer falta de convergência que possa ocorrer.” (CRESWELL, 2010, p. 219).

Para Minayo (2008), a triangulação de métodos leva a compreender que “dados subjetivos (significados, intencionalidade, interação, participação) e dados objetivos (indicadores, distribuição de frequência e outros) são inseparáveis e interdependentes”. Para o desenvolvimento do método misto, o planejamento deve ocorrer em função da distribuição do tempo, a atribuição de peso e combinação das estratégias de pesquisa. Neste estudo, a distribuição do tempo se caracterizou pela coleta dos dados de forma sequencial (Figura 1):

Figura 1: Sequência do método misto



Fonte: Dados da pesquisa

Na primeira fase, foram coletados os dados quantitativos e na segunda fase, os dados qualitativos. A análise preliminar dos dados quantitativos fundamentou o redimensionamento da etapa qualitativa, do aprofundamento das questões nos grupos focais, caracterizando uma interdependência na construção das informações e interação na construção das análises. Na atribuição de peso, nenhuma prioridade ou importância maior foi atribuída a um método, sendo combinados de forma complementar. Nesse sentido, a integração entre os dados quantitativos e qualitativos (MINAYO, 2008) foi empreendida na análise das estruturas, processos e resultados, na compreensão das relações envolvidas e a visão dos diferentes atores em relação ao mesmo contexto, na busca de uma compreensão dialética dos impactos dos preconceitos e estigmas. A seguir, o contexto e os participantes da pesquisa são apresentados.

2.2. Contexto da pesquisa

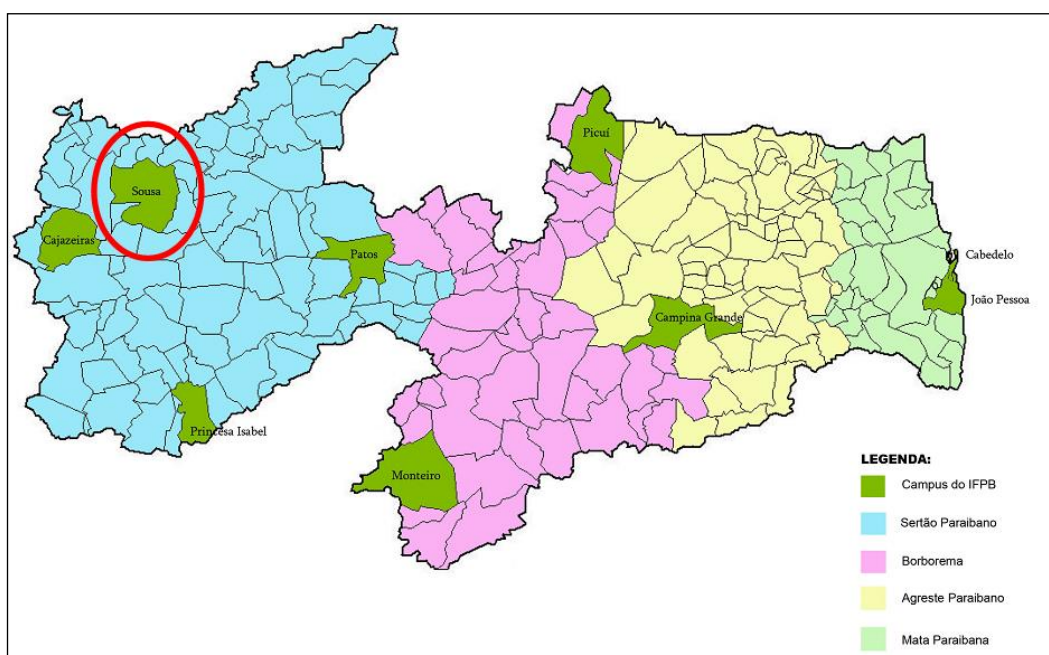
A pesquisa foi realizada no Instituto Federal da Paraíba, no campus localizado no município de Sousa (IFPB- Sousa), sertão paraibano, distante 427 km da capital do Estado, João Pessoa. O cenário do estudo foi escolhido por ser o único Campi do Estado da Paraíba

que tem origem na Escola Agrotécnica, mantendo a estrutura de escola-fazenda, e também por eu ser docente efetiva da instituição, desde 2011. Nesse sentido, o objeto de estudo e o cenário da pesquisa, falam da minha inserção profissional e da possibilidade de construir uma pesquisa que contribua para uma docência enquanto profissão ética, sensível e comprometida socialmente, principalmente com a interiorização da Educação Superior.

A cidade de Sousa tem população estimada de 69. 997 habitantes, para 2021, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sendo o sexto mais populoso do estado e o primeiro da sua microrregião. A cidade de Sousa é município pólo da 10ª Região Geoadministrativa da Paraíba: Aparecida, Lastro, Marizópolis, Nazarezinho, Santa Cruz, São Francisco, São José da Lagoa Tapada e Vieirópolis. É o principal polo do Noroeste estadual, tal como o principal polo de laticínios industrializados do oeste do estado e principal sítio zoológico (IBGE, 2021).

A economia da cidade e região se baseia na agricultura irrigada e na ovinocaprinocultura e é nesse contexto que o município de Sousa tem se destacado como grande produtor de côco e uma das áreas de maior potencial de desenvolvimento da irrigação e do complexo agroindustrial processador de frutas e hortaliças (IFPB- Sousa, 2016). A economia da cidade é bastante diversificada, embora tenha o setor de serviços o maior responsável pela arrecadação de impostos no município. A Figura 2 apresenta a localização do município no contexto do Estado.

Figura 2. Localização geográfica do município de Sousa, Paraíba



Fonte: IFPB-Sousa (2016)

No ramo industrial, Sousa se destaca como uma das cidades mais industrializadas da Paraíba, com pouco mais de 164 indústrias. Na Educação Superior o município conta com 02 Instituições públicas, a Universidade Federal de Campina Grande e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB-Sousa). Possui também, com 24 escolas estaduais, 44 escolas municipais e 15 escolas da rede privada de ensino.

Historicamente, a educação profissional iniciou em 1909 com a criação das Escolas de Aprendizes de Ofício (Foto 1) com o objetivo de “habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, [...] fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime” (BRASIL, 1909).

Foto 1: Escola de Aprendizes de Ofícios



Fonte: CONIF

Para amparar órfãos e abandonados, era uma educação de cunho assistencialista (MOURA, 2010), institucionalizada quando o escravismo decaiu e a industrialização exigiu uma educação técnica caracterizada pelo trabalho manual e pesado (LIMA, 2014). Por identificar a Educação profissional com a pobreza e impossibilitar o acesso ao Ensino Superior, a elite proibia os filhos de aprender um ofício em uma escola profissionalizante. Os cursos de ensino profissional não permitam o acesso à Educação Superior, condição alterada apenas em 1961, pela LDB. De acordo com Silva *et al.* (2009), a oferta de cursos superiores na educação profissional ocorreu somente em 1978, quando 3 escolas foram equiparadas a centros universitários. O ensino superior ficou ligado a alguns Centros Federais de Educação

Tecnológica (CEFET) e as Escolas Agrotécnicas Federais, permaneceram somente com cursos técnicos de nível médio, tendo como base a escola-fazenda. Nesse sentido, as instituições que hoje compõe a Rede Federal de Educação Profissional possuem origem bem diversa das Universidades.

O IFPB-Sousa tem origem em 1955 como Colégio de Economia Doméstica Rural, passando à denominação de Escola Agrotécnica Federal de Sousa em 1979, diversificando seus cursos de profissionalização de nível médio, em Agropecuária e Agroindústria (IFPB, 2016). Por determinação do Governo Federal, a Escola Agrotécnica Federal de Sousa é incorporada ao Instituto Federal da Paraíba (IFPB) pela Lei 11.892 (BRASIL, 2008), no processo de expansão e interiorização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. O IFPB, então, passa a ser caracterizado como uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializado na oferta de educação profissional e tecnológica, contemplando os aspectos humanísticos, nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com sua prática pedagógica (BRASIL, 2008). Nesse sentido, o IFPB-Sousa, passa a compor uma rede que conta com 21 unidades espalhadas em todo o Estado da Paraíba. A ifetização exigiu uma reconfiguração da identidade institucional e dos saberes docentes, devendo garantir 50% de suas vagas para a educação profissional técnica de nível médio, e o mínimo de 20% (vinte por cento) das vagas para cursos de licenciatura e/ou programas especiais de formação pedagógica (BRASIL, 2008).

O IFPB-Sousa se estrutura em três unidades: sede, São Gonçalo e Várzeas de Sousa. A sendo a unidade sede (Foto 2), direcionada à parte administrativa e financeira e o funcionamento do curso Técnico em Informática e a Licenciatura em Química.

Foto 2: Unidade sede IFPB-Sousa



Fonte: IFPB-Sousa

A unidade São Gonçalo é uma Escola Fazenda, localizada no distrito de São Gonçalo, distante 17 Km da sede do município de Sousa, funcionando os cursos de ensino técnico de agroindústria, agropecuária e meio ambiente, os cursos superiores de Agroecologia, Alimentos, Medicina Veterinária e Educação Física, o Hospital Veterinário, os laboratórios e a estrutura pedagógica. A entrada da unidade de São Gonçalo é antecedida pelo túnel de tamarineiras (Foto 3), marcando a experiência de quem passa pela instituição.

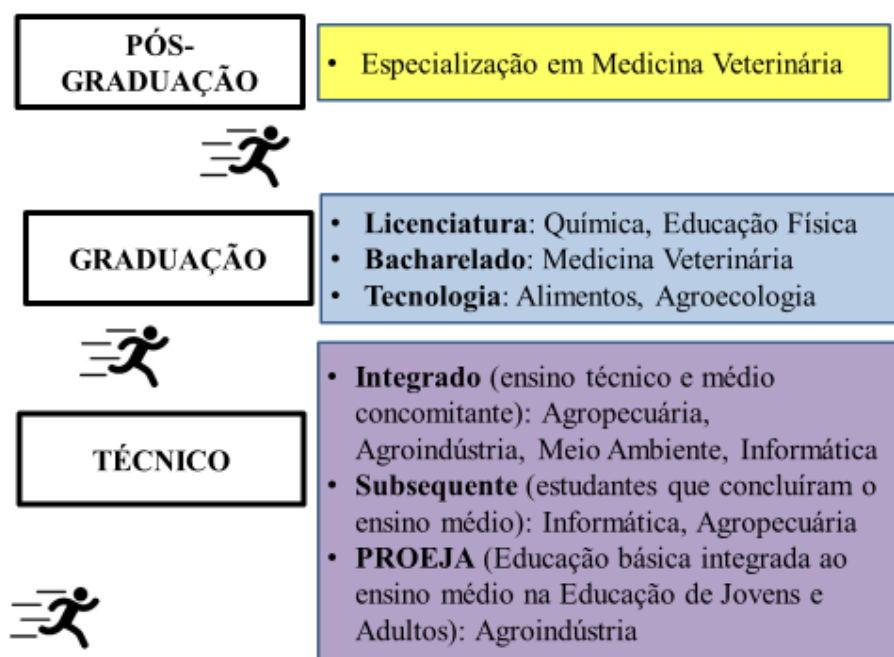
Foto 3: Túnel das tamarineiras



Fonte: IFPB

A unidade Várzeas de Sousa é uma área de 10 ha, localizada no Projeto de Irrigação Várzeas de Sousa, distante 22 Km da sede do município, funcionando como espaço de plantio irrigado. A organização do ensino nos Institutos Federais permite o processo de verticalização do ensino, propiciando o prosseguimento de estudos através do Ensino Técnico de Nível Médio até a pós-graduação, na mesma instituição. A Figura 3 ilustra a verticalização do ensino e os cursos oferecidos no IFPB-Sousa:

Figura 3: Verticalização do ensino e cursos do IFPB- Sousa.



Fonte: IFPB (2021)

Além desses cursos, nos finais de semana, a instituição funciona como instituição Polo, na modalidade EaD, do curso Técnico em Segurança do Trabalho e graduação em Letras- Língua Portuguesa, sendo os docentes de outro campus do IFPB. A lei de criação dos Institutos Federais (BRASIL, 2008), traz a verticalização como um diferencial em relação às universidades públicas, otimizando a estrutura física, os servidores e os recursos de gestão. Além de ampliar o propósito da Rede de Educação Profissional, a ifetização também elevou o quantitativo de regiões atendidas, alcançando, em 2016, um total de 659 instituições de ensino profissional e tecnológico (BRASIL, 2016).

Depois de 53 anos de trabalho institucional na educação técnica profissional de ensino médio, o IFPB-Sousa começa a oferecer cursos de Ensino Superior após a ifetização, iniciando com o curso de Tecnologia em Agroecologia (2008), seguido por Tecnologia em Alimentos (2009), Licenciatura em Química (2009), Licenciatura em Educação Física (2012) e por último, Bacharelado em Medicina Veterinária (2016). A diversidade de experiências, tempos e espaços dentro do IFPB-Sousa, é ilustrada na Foto 4, que reúne as imagens da colação de grau da Educação Física (1), do Hospital Veterinário (2), do setor de suinocultura (3) e experimentos no viveiro de mudas (4).

Foto 4: Diversidade de aprendizagens no IFPB-Sousa



Fonte: IFPB-Sousa (2022)

Essas imagens apresentam alguns espaços em que eu transito, como docente, nas turmas de licenciatura em Química e Educação Física, Tecnologia em Alimentos e Agroecologia, os técnicos integrados e subsequente de agroindústria, meio ambiente e informática. Assumindo três disciplinas que preciso adaptar para essa diversidade, além do envolvimento em atividades de pesquisa, extensão e a colaboração nas atividades institucionais, eventos, reuniões e comissões. Levando em consideração essa demanda da atividade docente e as suas articulações institucionais, foram selecionados os sujeitos da pesquisa.

2.3 Participantes da pesquisa

Considerando que os saberes docentes são múltiplos e se desenvolvem profissionalmente nas relações institucionais e na interação com os estudantes, colegas de profissão e gestão (TARDIF, 2014), os participantes da pesquisa são os(as) docentes e estudantes dos cursos de Ensino Superior e a gestão pedagógica do IFPB-Sousa, responsável pela política de formação docente. Os critérios de inclusão dos(as) docentes, adotados nessa pesquisa, foram: ser docente efetivo(a), ter assumido disciplinas no Ensino Superior a no

mínimo um ano e concordar com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE (APÊNDICE E). O vínculo de professor efetivo foi critério de inclusão por considerar a estabilidade na profissão, dentro da Rede de Educação Profissional, condição que pode gerar maior investimento profissional e pessoal. O tempo de trabalho no IFPB-Sousa foi delimitado por presumir um período mínimo para apropriação dos espaços e relações, bem como, o conhecimento dos documentos institucionais. Não participaram do total de pesquisados os cinco docentes efetivos que participaram do pré-teste.

Os(as) estudantes foram incluídos a partir dos critérios: estar matriculado em um curso superior do IFPB-Sousa, no mínimo a 6 meses e concordar com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE (APÊNDICE E). No caso da gestão, foram convidados(as) todos(as) que exerciam função vinculada ao desenvolvimento do ensino do IFPB-Sousa, ano mínimo, um ano.

A primeira etapa, coleta dos dados quantitativos, envolveu 60 docentes e 211 estudantes da Educação Superior e a segunda etapa, a qualitativa, envolveu 5 pessoas da gestão e 13 docentes, distribuídos em quatro grupos focais. A seguir, será descrito o desenvolvimento de cada fase.

2.3.1 Participantes da etapa quantitativa

Participaram da pesquisa um total de 60 docentes (78,9%), dentre o universo de 76 docentes efetivos, vinculados à Educação Superior do IFPB-Sousa. Dentre os estudantes, participaram da pesquisa um total de 211 que estavam matriculados em algum dos cursos superiores do IFPB-Sousa (43,1%), de um universo de 490, de acordo com os critérios de inclusão: A definição do tamanho da amostra considerou um nível de confiança de 90% e uma margem de erro de 5%, realizada em uma calculadora disponível *online*¹, definindo uma amostra representativa, indicando um mínimo de 59 docentes e 176 estudantes participantes. Nesse sentido, alcançamos uma amostra representativa de docentes e estudantes do universo pesquisado, perfil apresentado na Tabela 1. Destacamos que na caracterização do perfil dos participantes, foi considerada a raça/cor da pele em função da utilização desses termos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apesar de compreender que não existem raças, por ser uma crença essencialmente política, utilizada, segundo Carvalho e Missiatto (2021, p.2), para categorizar seres humanos em inferiores e superiores por meio de aspectos

¹ Disponível em: <https://calculareconverter.com.br/calculo-amostal/>. Acesso em 29 de maio de 2020.

biológicos e culturais, sendo “constantemente reativada para naturalizar desigualdades, justificar genocídios e segregar populações oprimidas”. Ao mesmo tempo, o uso desses termos favorece a visibilidade das questões raciais, em que medida tem sido incluído no debate da Educação e a formação na Educação Superior.

Tabela 1: Perfil geral de docentes e estudantes- etapa quantitativa

Características	Docentes	Estudantes
Sexo	Feminino 51,73% Masculino 48,3	Feminino 57,3% Masculino 42,7
Idade	$M_d = 38$ anos, $DP = 7,23$	$M_d = 22$, $DP = 6,70$
Estado civil	Casado/com companheiro(a) 76,7 % Solteiro(a) 16,7% Separado(a)/desquitado(a)/divorciado 5% Viúvo(a) 1,7 %	Casado/com companheiro(a) 17,1 % Solteiro(a) 80,1% Separado(a)/desquitado(a)/divorciado 2,4% Viúvo(a) 0,5 %
Orientação afetivo-sexual	Heterossexuais 86,7% Homossexual 10% Bissexual 1,7% Não respondeu 1,7 %	Heterossexuais 85,3% Homossexual 5,7% Bissexual 6,2% Pansexual 1,4% Assexual 0,5% Não respondeu 0,9 %
Raça/cor	Branca 48,3% Parda 45% Preta 6,7 %	Branca 32,2% Parda 53,1% Preta 11,8 % Amarela 2,8%
Religião	Católica 53,3% Protestante/ Evangélica 16,7% Espírita 6,7% Sem religião 20% Nenhuma opção 3,3 %	Católica 64% Protestante/ Evangélica 10,9% Espírita 2,4% Sem religião 19,4% Nenhuma opção 3,3%
Área da graduação/ Matrícula	Ciências Agrárias 41,7 % Ciências Exatas e da Terra 21,7% Ciências da Saúde 13,3% Ciências Humanas 10% Linguística, Letras e Artes 5% Ciências Sociais 3,3% Engenharias 1,7%	Licenciatura em Educação Física 37% Medicina Veterinária 25,1% Licenciatura em Química 20,9% Tecnologia em Alimentos 10,9% Agroecologia 6,2%
Licenciatura	Possui 53,3%	-
Pós-graduação	Especialista 3,3% Mestrado 35% Doutorado 61,7 %	-
Origem	-	Urbana 67,3%, n=142) Rural 32,7%, n=69)
Tipo de acesso		Egresso de escola pública 19% Egresso de escola pública e renda familiar 19,4% Assentado da reforma agrária 6,2% Cor/raça 4,3% Deficiência 0,9% Ampla concorrência 39,3% Transferência 10,9%
Total	100%, n=60	100%, n=211

Fonte: dados da pesquisa

Os docentes do IFPB-Sousa são relativamente jovens, com mediana de 38 anos. Segundo o setor de Recursos Humanos, um grande número de docentes pediu aposentadoria nos últimos três anos, em virtude da alteração nas regras da previdência no governo Bolsonaro, com retirada de benefícios adquiridos. Essa idade é inferior à mediana de 44 anos, encontradas em instituições públicas brasileiras, segundo o censo da Educação Superior de 2020 (BRASIL, 2022).

Em relação às diferenças de sexo e a cor/raça branca e parda, praticamente não existem grandes variações percentuais, no IFPB-Sousa (Tabela 1). Essa paridade no IFPB-Sousa se destaca em sua importância, quando o magistério superior brasileiro permaneceu, predominantemente, branco e masculino, com 53,79% de docentes do sexo masculino e 76,67% se classificaram brancos, segundo análise de microdados do Censo da Educação Superior de 2018 (FERREIRA, TEIXEIRA, FERREIRA, 2022).

Em sua maioria, os(as) docentes são casados(as) ou moram com companheiro(a)(76,7%), tem orientação heterossexual (86,7%) e se identificam com a religião católica (53,3%). São graduados(as) na área do conhecimento das Ciências Agrárias e Ciências Exatas e da Terra, com pequena maioria de licenciados e a quase totalidade com pós-graduação *stricto sensu*. O percentual de doutores no IFPB tem aumentado pela exigência dessa qualificação nos concursos para novos docentes e a sua Política de Pós-Graduação, favorecendo a liberação para mestrado e doutorado e firmado convênios para participação dos servidores em Mestrado Interinstitucional (MINTER) e Doutorado Interinstitucional (DINTER).

Um total de 36,7% dos docentes possui experiência na Educação Superior inferior a 5 anos, tempo de maior aprendizado da profissão, insegurança e necessidade de apoio na formação (TARDIF, 2014). Trabalhar no IFPB-Sousa também afeta a vida pessoal dos docentes quando 91,2% refere não residir no município antes de passar no concurso público ou ser removido para a instituição, precisando se deslocar semanalmente para a cidade de origem ou transferir residência. Além desse contexto, 78% dos(as) docentes tem disciplina nos cursos superiores e ensino técnico de nível médio, sendo desafiado a articular o conhecimento aos diversos currículos e sujeitos, também envolvidos(as) em atividades de gestão (25%, n=15) e pesquisa e/ou extensão (18,3%, n=11).

O perfil dos(das) estudantes indica a maior participação de jovens e adultos jovens, com maior percentual do sexo feminino, raça/cor parda, heterossexual, solteiro(a), vinculado à religião católica. Ser do sexo feminino e jovem, também predomina na Educação Superior das instituições brasileiras, nas modalidades de ensino à distância e presencial (BRASIL, 2022). A

maioria dos estudantes do IFPB-Sousa entrou na Educação Superior pelas cotas, oriunda da zona urbana, sendo a primeira pessoa da família a ter acesso a esse nível de ensino um total de 38,9% (n=82). Esse dado demonstra a importância da expansão e interiorização do ensino superior, bem como, a necessidade de maior investimento para ampliar o acesso da população de origem rural.

Os estudantes com maior participação nesta pesquisa estão matriculados nos cursos de Educação Física, Medicina Veterinária e Química. A menor participação ocorreu nos cursos tecnológicos de Alimentos e Agroecologia, que tem institucionalmente, menor taxa de matrícula e maior evasão.

2.3.2 Participantes da etapa qualitativa

Na etapa qualitativa participaram docentes e a equipe pedagógica, sendo excluídos os(as) estudantes pela dificuldade em mobilizar em virtude da pandemia do COVID-19, pois estavam se adequando ao ensino remoto, ainda persistindo muitas dificuldades de acesso aos sistemas. Foram selecionados para etapa qualitativa, cinco gestores(as) que assumiam a função a mais de um ano e concordaram com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE (APÊNDICE F). De um total de cinco gestores, a grande maioria é do sexo feminino, com graduação na área de Educação e tempo de serviço no IFPB-Sousa de seis a doze anos. Participaram também 13 docentes que ministravam disciplina com conteúdo de direitos humanos, na Educação Superior, ou tinha envolvimento em eventos envolvendo a temática ou era coordenador de curso, por ter maior proximidade com a prática profissional dos docentes, podendo reconhecer as suas dificuldades e possibilidades de enfrentamento, além de concordar com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE (APÊNDICE F). Foram seis docentes são do sexo masculino e sete do sexo feminino, com tempo de serviço no IFPB-Sousa de um a doze anos, seis com curso de licenciatura, com formações diversas: Ciências Humanas, Ciências Exatas e da Terra, Ciências Agrárias, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências da Saúde e Engenharia. Não será identificado o nome dos(as) participantes para preservar o sigilo das informações.

2.4 Construção dos dados e técnicas de pesquisa

As técnicas para construção de informações foram as seguintes: questionário online para estudantes e docentes da Educação Superior, e grupos focais com docentes e gestão

pedagógica. Elas foram combinadas, de forma a alcançar o objetivo principal do estudo, compreender os impactos dos preconceitos e estigmas nos saberes docentes. Os instrumentos em cada uma das etapas são apresentados.

2.4.1 Instrumentos da etapa quantitativa

Ramos *et al* (2019), consideram o questionário uma técnica de coleta de dados de fácil aplicação, baixo custo e permite a amostragem de um maior número de pessoas, traz ainda a vantagem de ter um maior alcance à amostra, podendo ser administrado sem a presença do pesquisador. Essas vantagens foram fundamentais para o período de aplicação do instrumento, durante o isolamento social decorrente da pandemia COVID-19, quando as aulas ainda estavam remotas, sendo possível o uso do questionário *on-line*, adequado ao nível de instrução e a habilidade da amostra de docentes e estudantes participantes. O link do questionário *on-line* foi disponibilizado pelo e-mail e WhatsApp, dando acesso ao formulário *Google* onde as informações foram automaticamente compiladas na planilha *excel* desta plataforma e, posteriormente, transferida para o *software* de análise de dados.

Para Fowler Jr. (2011), o questionário *on-line* tem rápida obtenção de respostas e tabulação automática, além de oferecer mais tempo para o participante responder em qualquer lugar e com vários dispositivos. Ressalta que o desafio é obter a cooperação dos respondentes e a dificuldade em esclarecer as dúvidas de forma rápida, além da necessidade de e-mails e números de contato das redes sociais que sejam confiáveis, dados que foram prontamente disponibilizados pela gestão.

Para fins da dessa pesquisa, o questionário docente (APÊNDICE A) e o questionário de estudantes (APÊNDICE B) possibilitou conhecer o perfil, o conhecimento dos documentos que regulam a profissão, os conteúdos de direitos humanos, as crenças sobre a profissão (suas influências, características do bom professor, apoio às relações de dominância social), os processos de opressão vivenciados (discriminação), o conhecimento de pessoas que sofreram discriminação, os locais para denúncia e a disposição para denunciar. Os questionários tiveram duas escalas em sua composição: Escala de Discriminação Cotidiana (WILLIAMS *et al*, 1997) e a Escala de Orientação à Dominância Social (PRATTO *et al.*, 1994).

2.4.1.1 Escala de Discriminação Cotidiana (EDC)

Na análise quantitativa das situações de opressão vivenciadas por docentes e estudantes da Educação Superior, foi utilizada a Escala de Discriminação Cotidiana, desenvolvida por Williams *et al* (1997) para avaliar a discriminação étnica ou racial entre adultos dos EUA, experiências rotineiras que apresentam tratamento discriminatório, muitas vezes invisibilizadas por acontecerem sistematicamente. A escala original foi adaptada para jovens portugueses do ensino médio (FREITAS *et al.*, 2015), sendo acrescido dois itens, dos nove que compunham a escala original: “as pessoas tratam você de forma negativa por acharem que você parece com uma pessoa do sexo oposto” e “as pessoas agem como se tivesse algo errado com você”. Com essa adaptação, foi possível diferenciar a discriminação percebida em diversos grupos que sofrem preconceito, além de demonstrar sensibilidade para captar as diferenças entre pessoas negras e brancas e entre jovens lésbicas, gays, bissexuais e participantes heterossexuais (FREITAS *et al*, 2015).

A escala utilizada nesta pesquisa foi traduzida para o contexto brasileiro por Abreu (2019), em pesquisa com universitários pobres, e validada (ABREU *et al.*, 2022), composta de 11 itens, respondidos por meio de uma escala do tipo *likert* de 6 pontos, variando de 0 (Nunca) a 5 (Quase sempre/Quase todos os dias), demonstrando a frequência da discriminação ocorrida. Quando existe alguma frequência na percepção de discriminação, é solicitado apontar o(s) motivo(s) que causaram a situação, selecionando as opções de uma lista de características como, por exemplo, gênero, idade, altura, orientação sexual, cor da pele, encorajando a consciência das discriminações sofridas. Pode ser indicado mais de um motivo, reconhecendo que são múltiplos os processos de discriminação. Nesse sentido, o instrumento é capaz de captar discriminações que vão além do foco inicial (WILLIAMS *et al.*, 1997), que era o preconceito étnico racial.

O instrumento possui aspectos relevantes para caracterização dos mecanismos de opressão que atravessam docentes e estudantes por meio de dois fatores que caracterizam discriminação vivenciada: tratamento injusto, relacionado a processos mais abertos e ofensivos de discriminação, e rejeição pessoal, relacionados aos processos mais camuflados de depreciação da pessoa. Na adaptação de Freitas *et al.* (2015), foram encontrados esses dois fatores, sendo explicada a discriminação em 88% da variância do fator Tratamento Injusto ($\beta=0,94$) e 78% da variância do fator Rejeição Pessoal ($\beta=0,88$). Porém, no contexto brasileiro, a escala teve comportamento unifatorial (ABREU, 2019; ABREU *et al.*, 2022), onde a disposição dos itens em um só fator apresentou resultados mais satisfatórios do que a organização bifatorial. Na análise dos dados, será descrito como foi avaliada a Escala no contexto do IFPB-Sousa.

2.4.1.2 Escala de Orientação à Dominância Social

Para avaliar quantitativamente as crenças de docentes e estudantes em relações autoritárias, que fortalecem o preconceito e reproduzem sistemas de desigualdade social em uma pedagogia liberal, utilizamos a Escala de Orientação à Dominância Social, desenvolvida por Pratto *et al.* (1994), pesquisadores do campo da Psicologia Social, no período de 1990 a 1992 nos EUA, tendo como sujeitos de pesquisa os estudantes universitários. Para Ho *et al.* (2015), a escala é capaz de prever a existência de preconceitos generalizados contra grupos depreciados, como pessoas pobres, minorias étnicas, estrangeiros, gays, mulheres, imigrantes e refugiados, legitimando crenças fatalistas relacionadas ao sexismo, pobreza, trabalho, oposição às práticas humanitárias e políticas de justiça penal punitivas.

A escala foi útil nessa pesquisa, para identificar uma dimensão mais estrutural dos preconceitos e estigmas que impacta nas relações de docentes e estudantes do IFPB-Sousa. Destacamos, porém, que a escala não pode ser utilizada para julgamento moral, categorizando os bons e maus docentes, pois seria uma distorção do sentido do instrumento que serve, de acordo com Sidanius e Roso (2020), para identificar a tendência das pessoas a apoiar relações de hierarquia mesmo que não seja a pessoa que vai exercer o poder de dominar o grupo.

Sendo definida como unifatorial, a estrutura da escala original (Pratto *et al.*, 1994), foi amplamente questionada em uma variedade pesquisas, considerando a importância de uma nova versão do instrumento que diminuísse a confusão entre substancialidade dos fatores e direcionalidade dos itens (VILANOVA *et al.*, 2020), pois a escala possui itens muito sensíveis à desejabilidade social. Para Ribas Júnior, Moura e Hutz (2004, p. 83), a desejabilidade social reflete a tendência dos(das) participantes darem respostas consideradas “socialmente mais aceitáveis e a negar associação pessoal com opiniões ou comportamentos considerados socialmente desabonadores. Essa tendência pode colocar em risco a validade da pesquisa e deve ser controlada”. Uma nova versão da escala, então, foi adaptada, por (HO *et al.*, 2015) e validada no contexto brasileiro por Vilanova *et al.* (2020), composta por 16 itens, tipo *Likert* variando de 1 a 7, onde 1 representa discordo totalmente e 7 concordo totalmente.

A escala apresenta uma estrutura atípica com 4 fatores (HO *et al.*, 2015; VILANOVA *et al.*, 2020), sendo dois substanciais (Dominância e Anti-Igualitarismo) e dois fatores de método (Pró-traço e contra-traço). O fator Dominância se caracteriza pelo apoio explícito a hierarquias grupais e a comportamentos agressivos para manter a subordinação dos grupos, com endosso de crenças que reforçam os preconceitos e discriminações (Ho *et al.*,

2015). O fator Anti-Igualitarismo se vincula à preferência por políticas e ideologias que reforçam as hierarquias, defendendo a distribuição desigual de recursos pela meritocracia e a eficiência econômica acima das ações para reduzir as desigualdades. Se manifesta de forma sutil, não envolvendo confrontos violentos, apoiando o acesso diferencial ao poder para grupos considerados inferiores (HO *et al.*, 2015). Os fatores de método foi um ajuste ao instrumento para que pudesse controlar o fenômeno da deseabilidade social em suas respostas.

2.4.2 Instrumentos usados da etapa qualitativa

A análise de documentos, o grupo focal e o diário de campo foram os instrumentos utilizados na etapa qualitativa. A análise de documentos permitiu identificar nos documentos normativos de avaliação da Educação Superior (Sinaes) e do IFPB (PPC, PDI, Planos de Ensino) como a temática de Direitos Humanos aparecia. O grupo focal foi escolhido por permitir a compreensão detalhada de crenças, atitudes, valores e motivações em contextos sociais específicos (GASKELL, 2005), considerando os diversos pontos de vista sobre o fenômeno, os silêncios, as diferenças, divergências, convergências e contradições (GATTI, 2012). A facilitação dos grupos foi mediada por um roteiro semi-estruturado, para gestão (APÊNDICE C) e docentes (APÊNDICE D), contendo pontos para guiar o diálogo: formação em direitos humanos, diversidade percebida no IFPB-Sousa, saberes necessários para lidar com essa diversidade, preconceitos e estigmas vivenciados e suas formas de enfrentamento. Em função da pandemia da COVID-19, foram realizados quatro grupos focais de forma remota, envolvendo cinco gestores(as) e treze docentes. Esse formato não prejudicou o desenvolvimento do instrumento, que segundo Woodyatt (2016), em estudos comparativos entre grupos focais presenciais e online, não foram encontradas diferenças significativas entre as duas formas, sendo possível uma abordagem mais aprofundada de questões pessoais, também no formato remoto.

Como a etapa quantitativa já tinha sido realizada, os dados do questionário apoiaram o aprofundamento das questões que conduziram os grupos focais, aprofundando a trajetória dos(as) participantes, tais como: as experiências de formação em direitos humanos, as angústias decorrentes das experiências de discriminação, as possibilidades de enfrentamento e suas limitações, as estratégias usadas em sala de aula que envolvessem direitos humanos e a repercussão dessas iniciativas para a sua prática, para os estudantes e a gestão, além das necessidades de formação continuada. O desenvolvimento do método misto

na pesquisa, possibilita a integração das informações quantitativas advindas dos questionários, com os dados obtidos dos grupos focais, ampliando as possibilidades de análise e discussão dos resultados.

O diário de campo foi utilizado durante o desenvolvimento dos grupos focais, um registro escrito que serviu de apoio à interpretação dos processos, podendo conter impressões afetivas, juízos de valor, sentimentos e reações diante da vivência, dúvidas e interpretações teórica, que chamam a atenção do pesquisador(a) (MONTERO, 2006), registrando sutilezas que apenas a transcrição do grupo focal não daria conta (KROEF, GAVILLON, RAMM, 2020).

2.5 Procedimentos da pesquisa

Neste tópico, descreveremos os procedimentos adotados desde a divulgação da pesquisa, a prévia aplicação dos instrumentos e a organização das informações.

2.5.1 Procedimentos da etapa quantitativa

Inicialmente, foi disponibilizado o questionário docente e depois o questionário dos estudantes, para evitar confundir os participantes, principalmente no meio virtual, carregado de inúmeras mensagens. Um pequeno texto explicando o objetivo da pesquisa e sua importância, com o link para acesso ao questionário foi disponibilizado para preenchimento, durante 10 dias, sendo monitorada diariamente as redes sociais para divulgar, estimular o preenchimento e tirar dúvidas, o mais rápido possível, para diminuir o número de desistências, questionários incompletos ou com erro.

Para os(as) docentes, o convite para a pesquisa e o link do questionário *on-line* foi disponibilizado pelo e-mail pessoal, e-mail institucional e grupos de WhatsApp das coordenações de curso e direção de ensino. Como alguns docentes não usavam o e-mail institucional ou não estavam nos grupos de WhatsApp, enviei o convite para participação na pesquisa para o e-mail e rede social pessoal. Antes de acessar os dados pessoais, tive o cuidado de saber da gestão, o meio de comunicação mais utilizado pelo(a) docente, adequado à sua condição, atentando para a dimensão ética, reconhecendo que “o questionário é sempre uma invasão a vida do entrevistado, seja em relação ao tempo para responder, como o nível de ameaça ou sensibilidade das questões ou a possível invasão de privacidade” (RAMOS *et al*, 2019, p.10).

Quando faltavam três dias para o encerramento do prazo do preenchimento dos questionários, foi enviada nova mensagem para os grupos de WhatsApp institucional, dizendo que faltavam poucos questionários para finalizar a parte quantitativa, pedindo novamente a colaboração. O convite dos(as) estudantes foi realizado por meio de diversas estratégias: grupo de WhatsApp das disciplinas, conversa com os coordenadores de curso, docentes, representantes do movimento estudantil e estudantes que participaram do pré-teste e ex-alunos e participação em aulas síncronas. Os questionários foram disponibilizados em janeiro de 2021, logo após o início do semestre letivo, considerando que após o período de descanso, existiria maior disponibilidade para participação.

Antes de iniciar a coleta de dados, foi realizada um pré-teste do questionário, com cinco docentes efetivos e nove estudantes, adotando os mesmos critérios de inclusão já citados acima. O tempo de resposta variou de 9 a 20 minutos para preenchimento. Chaer, Diniz e Ribeiro (2011), recomendam pré-testar o instrumento quantitativo em 10 a 20 sujeitos para identificar a necessidade de alteração nas questões, porém, diminuimos essa quantidade por entender que perderíamos a participação de vários docentes, que estavam em menor número, comparado ao grupo de estudantes. Nesse sentido privilegamos uma abordagem mais qualitativa no pré-teste, sem alcançar um número fixo de respondentes. Nesse processo, foi fundamental o envolvimento dos sujeitos, o interesse e disponibilidade de tempo para uma análise minuciosa, reconhecendo como as suas sugestões eram valiosas para a melhoria do instrumento. Os critérios da escolha de docentes e estudantes para o pré-teste foi o mesmo descrito anteriormente para inclusão de participantes na pesquisa.

Os docentes foram convidados para o pré-teste por contato telefônico e mensagem de WhatsApp. Aqueles que aceitaram, solicitamos a indicação de estudantes que pudessem colaborar e também contatamos o movimento estudantil para indicar participantes. Explicamos no convite, a necessidade de responder o questionário e anotar a avaliação do processo: o tempo necessário de resposta, o que achou do instrumento, o que gostou e o que não gostou, questões que não foram compreensíveis. Logo após comunicação de término da atividade, era realizada uma ligação para que o participante apresentasse a sua avaliação. No caso dos(as) estudantes, foi necessário enfatizar a importância da crítica para a melhoria do instrumento, pois percebi o receio em apresentar falhas no trabalho de uma professora. O pré-teste foi realizado no período de 30 de novembro a 5 de dezembro de 2020, sendo sugeridas as seguintes modificações:

- Dos documentos abaixo, assinale aqueles que você conhece. Acrescentar o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), a LDB (BRASIL, 1996) e o Regimento Didático dos Cursos

Superiores Presenciais e a Distância do IFPB.

- Incluir como motivo de discriminação: ser da zona rural
- Retirar a avaliação do questionário pois pode induzir “à desqualificação de um instrumento importante, necessário e complexo que remete a questões que ninguém quer falar” (docente, pré-teste).

Fizemos os ajustes no questionário e passamos à fase de coleta de dados quantitativos.

2.5.2 Procedimentos da etapa qualitativa

Na etapa qualitativa, a fim de avaliar previamente o uso da plataforma do *google meet*, a funcionalidade e a sequência dos tópicos-guia do instrumento, fizemos uma simulação do grupo focal com uma colaboradora da pesquisa, estudante de graduação em Psicologia e integrante do NUCOM da UFC, que auxiliou em toda a etapa qualitativa. Como preparação para a etapa, ministrei uma formação básica sobre a utilização do grupo focal e o diário de campo na pesquisa qualitativa, para treinamento da colaboradora que iria participar dos grupos focais, escrever os diários de campo e transcrever as falas, para posterior revisão. Esse processo foi importante como espaço de formação da colaboradora e também como meu próprio suporte, saber que podia contar com alguém para refletir sobre o processo, de forma colaborativa. Segundo Kroef, Gavillon, Ramm (2020), refletir com outro pesquisador a produção do diário de campo, ajuda a superar a solidão da pesquisa, mobilizando outros focos de atenção antes não percebidos e memórias relacionadas.

O convite para participação do grupo focal foi realizado por WhatsApp e/ou ligação telefônica. Quatro docentes não aceitaram participar, justificando estar com muitas atividades ou não poder comparecer na data agendada. Foram realizados quatro grupos focais, no período de 20 de agosto a 02 de setembro de 2021, tendo sido adiados dois grupos, mas na semana seguinte, foi possível remarcar. De uma forma, geral, os convidados foram muito solícitos. Consideramos que os grupos focais desenvolvidos puderam facilitar a interação, a discussão de diversos pontos de vista, perceber a tensão e os afetos envolvidos, mesmo reconhecendo a limitação da distância que impede, principalmente, um espaço de confraternização ao final do encontro, permeado de um lanche especial proporcionado pela pesquisadora, sempre recebido com muita alegria. A Tabela 2 traz a caracterização geral dos grupos focais, trechos dos grupos focais e dos diários de campo que marcaram a experiência:

Tabela 2: Caracterização e impressões dos grupos focais

Grupo Focal	Participantes	Impressões
GF 1 Data: 20/08/2021 Duração: 2:30 min.	Gestora 1 Gestora 2 Gestora 3 Gestora 4	- Aparecida e as gestoras eram muito amigas e o clima estava leve. Pareciam bem à vontade e animadas (DC) - Depois de contar isso, senti que ela se sentiu meio acanhada e Aparecida precisou intervir (DC) - Eu achei muito linda a forma como elas parecem acolher as dores e as vivências dos estudantes. Consegui ver no posicionamento delas, uma vontade real de melhorar, depois da discussão de hoje. (DC)
GF 2 Data: 24/08/2021 Duração: 2:29 min.	Docente 1 Docente 2 Docente 3 Docente 4 Docente 5	- Eu senti que havia uma parceria entre eles e também uma certa saudade de se verem e conversarem (DC) - Achei interessante ela ter compartilhado um momento que também contribuiu para excluir uma estudante no instituto. Ter coragem de assumir, porque aconteceu comigo também. (Docente 3) - Eu me senti à vontade pra falar com vocês, porque eu sei que eu tô falando com pessoas que também carregam um pouco dessa vontade de transformar isso e de mudar esse ódio que paira (Docente 4)
GF 3 Data: 30/08/2021 Duração: 1:40 min.	Docente 6 Docente 7 Docente 8 Docente 9 Gestor 5	- Foi o grupo mais rápido. Os professores pareciam não ter muita intimidade, alguns não se conheciam, alguns serem mais sucintos. Um sem a câmera ligar e outro professor chegou atrasado (DC). -Um professor defende mais punição, outro mais educação, outro mais amor, outro se sente confuso com o tema. Achei interessante terem ocorrido esses pequenos conflitos (DC)
GF 4 Data: 02/09/2021 Duração: 1:35 min.	Docente 10 Docente 11 Docente 12 Docente 13	- Esse grupo foi um dos que mais se abriu e trouxe suas indignações. Pela primeira vez não ouvi barulho de WhatsApp no computador enquanto os participantes falavam (DC). - Uma participante desligou a câmera algumas vezes no começo, foi pouco participava, acho que estava com uma criança pequena perto (DC) - Essa é uma tarde pra regar o tesão e tentar fazer o que que a gente vai fazer com esse desejo de vida, né? Com esse desejo de transformar as coisas. Pra mim tá sendo ultra terapêutico aqui, gostei demais desse espaço (Docente 12). - Agora com essa reunião, eu vou ter um olhar mais... um cuidado maior, aqui me deram muitas ideias (Docente 10). - Eu não sabia que esse grupo focal seria uma terapia também, né? E eu espero que a gente tenha um grupo focal toda semana agora. (Docente 10)

Fonte: dados da pesquisa

Os comentários discorrem sobre o funcionamento do grupo focal, na modalidade virtual, onde a condução do grupo focal capaz de intermediar conflitos e favorecer a participação de todos, demonstrou também a alegria do encontro, as aprendizagens desencadeadas no processo e a sensação de ser escutado(a) e acolhido(a) em suas dores. Os grupos focais foram gravados, após consentimento dos(as) participantes, depois transcritos na íntegra, com a inclusão das características paralinguísticas contendo informações sobre a entonação de voz dos sujeitos em relação a determinados temas, silêncios entre as falas, e a ênfase em palavras e expressões (GOMES, *et al*, 2005). Foram transcritos pela estudante de

graduação em Psicologia e integrante do NUCOM/UFC e revisados pela pesquisadora. Também foram escritos quatro diários de campo, o mais próximo possível da experiência, para facilitar a descrição do processo.

2.6 Análise e interpretação dos dados

Serão descritas as técnicas utilizadas para analisar as informações nas duas etapas do método misto, os pressupostos necessários à realização das análises estatísticas e o procedimento de construção das categorias analíticas qualitativas.

2.6.1 Etapa Quantitativa

Para a etapa quantitativa foi realizada análise a partir da tabulação dos dados obtidos através dos questionários de docentes e estudantes, inseridos no *software* SPSS 21.0 (*Statistical Product and Service Solutions*), análises de frequências descritivas (tendências de dispersão e centralidade) para caracterizar o perfil de docentes e estudantes e as variáveis relacionadas às crenças e desenvolvimento da profissão docente, formação e conhecimento de direitos humanos, discriminações vivenciadas e crenças em relações de dominância social. Também foram calculados os quartis para analisar as diferenças entre grupos (docente, estudante) em relação à discriminação e o conhecimento de direitos humanos e o *Teste t de Student*, para amostras independentes, para identificar diferenças entre os grupos (docentes, estudantes) e sua relação com os fatores (sexo, cor/raça, tendência a dominar, discriminação, conhecimento de direitos humanos), se a tendência a dominar e dentro do mesmo grupo, se existiam diferenças em relação aos fatores (ter licenciatura, sexo, cor/raça).

A normalidade dos dados foi avaliada por meio dos testes Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-Wilk e o pressuposto de homogeneidade de variância foi avaliado por meio do teste de Levene. Foram realizados procedimentos de *bootstrapping* (1000 re-amostragens; 95% IC BCa) para se obter uma maior confiabilidade dos resultados, para corrigir desvios de normalidade da distribuição da amostra e diferenças entre os tamanhos dos grupos (docentes, estudantes) e, também, para apresentar um intervalo de confiança de 95% para as diferenças entre as médias (HAUKOOS; LEWIS, 2005). Considerando a heterogeneidade de variância, foi solicitada a correção de Welch e avaliação de post-hoc por meio da técnica de Games-Howell (FIELD, 2009).

Para análise da Escala de Discriminação Cotidiana foi realizada a AFE, a partir da amostra da tese (N=271), seguindo os procedimentos descritos na escala referência (ABREU *et al.*, 2022), no *software Factor*² na versão 11.02.02 (LORENZO-SEVA; FERRANDO, 2013), programa indicado por Damasio (2012) por apresentar melhor precisão na análise de dados no campo da Psicologia. Foi utilizada uma matriz policórica e método de extração *Robust Diagonally Weighted Least Squares* (RDWLS) (ASPAROUHOV, MUTHEN, 2010) e a decisão sobre o número de fatores a ser retido foi realizada por meio da técnica da Análise Paralela com permutação aleatória dos dados observados (TIMMERMAN, LORENZO-SEVA, 2011), com a rotação Robust Promin (LORENZO-SEVA, FERRANDO, 2019).

A adequação do modelo foi avaliada pelo ajuste *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA), *Comparative Fit Index* (CFI) e *Tucker-Lewis Index* (TLI). Pela orientação de Brown (2006), os valores de RMSEA devem ser menores que 0,08, e valores de CFI e TLI devem ser acima de 0,90, ou preferencialmente, 0,95. A avaliação da estabilidade dos fatores foi realizada por meio do índice H (FERRANDO; LORENZO-SEVA, 2018), verificando em que medida um conjunto de itens representa um fator comum, onde valores altos de H (> 0,80) sugerem uma variável latente bem definida.

A Escala de Dominância Social foi analisada, a partir da amostra da tese (N=271), por meio da Análise Fatorial Confirmatória (AFC) com o objetivo de avaliar o comportamento da sua estrutura, seguindo a recomendação de Vilanova *et al.* (2020) de recodificação dos itens de método, alterando os itens 5, 6, 7, 8, 13, 14, 15 e 16, invertendo a pontuação (onde era 7 recodificou para 1, onde era 6 recodificou para 2 e assim sucessivamente), procedimento realizado com o auxílio do *Software SPSS* (Versão 21). A AFC foi realizada com o auxílio do *software* de análise MPLUS (versão 8.1), pelo método de estimação *Robust Diagonally Weighted Least Squares* (RDWLS), considerado adequado para dados categóricos (DISTEFANO, MORGAN, 2014; LI, 2016). Os índices de ajuste utilizados foram: c^2 ; c^2/df ; *Comparative Fit Index* (CFI); *Tucker-Lewis Index* (TLI); *Standardized Root Mean Residual* (SRMR) e *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA).

Após conhecer o comportamento da escala, foram realizadas análises de frequência descritivas (tendências de dispersão e centralidade), no *software* SPSS (Versão 21). Para obter a média do fator Dominância, calculamos a média aritmética dos itens 1 a 8, e para o fator Anti-Igualitarismo, foi calculada a média aritmética dos itens 9 a 16. A pontuação total

² O programa encontra-se disponível gratuitamente em:
<https://psico.fcep.urv.cat/utilitats/factor/Description.html>.

da escala foi obtida pela soma das respostas em cada item. Também foram calculados os quartis para analisar as características dos grupos (docentes, estudantes) com maior e menor tendência a dominar. A normalidade dos dados também foi avaliada, conforme descrito anteriormente.

2.6.2 Etapa Qualitativa

Os dados qualitativos foram analisados pela hermenêutica crítica, que segundo Minayo (2005), busca conhecer a realidade pelos textos, documentos, comunicação com o outro, na forma em que cada sujeito interpreta o mundo, além de entender-se no outro. Buscando compreender como os acontecimentos históricos e da vida cotidiana são implicados em uma especificidade histórica e também nas múltiplas possibilidades de ação dos sujeitos, Minayo (2008), aponta as balizas da postura hermenêutica do pesquisador, que vão além da análise dos dados: buscar os dados históricos em articulação com o saber partilhado do contexto, adotar uma postura de respeito pelo outro ao buscar o sentido e racionalidade que são atribuídos, reconhecimento da inexistência de uma verdade essencialista, na busca de interpretações que podem conduzir a várias direções, e por fim, o pesquisador deve se implicar na escrita do texto ao explorar as suas expectativas, diferenças e semelhanças com o seu contexto. Para Gadamer (2006, p.12), a interpretação do pesquisador não pode se eximir dos preconceitos e emoções, pois “sem uma prévia compreensão de si, que é neste sentido um preconceito, e sem a disposição para uma autocrítica, que é igualmente fundada na autocompreensão, a compreensão histórica não seria possível nem teria sentido”. Portanto, conhecer a história do outro é também explicar a minha própria história na profissão docente.

Para organização e categorização dos dados qualitativos, foi utilizado o *software Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (Iramuteq) e o *Atlas.ti*. Para analisar as perguntas abertas contida nos questionários, indagando sobre as características de ser um(a) bom(a) professor(a) e os sentimentos vinculados à profissão docente, foi utilizado o Iramuteq, versão 0.7, programa capaz de integrar análises quantitativas e qualitativas ao permitir consultar o contexto no qual a palavra se encontra, analisar a estrutura e a organização dos dados provenientes de textos, mostrando as relações entre os mundos lexicais que são mais frequentemente enunciados pelos participantes da pesquisa (CAMARGO; JUSTO, 2013).

Dentre as análises realizadas pelo Iramuteq, escolhemos a Análise de Similitude para identificar a conexão entre as palavras que foram evocadas em cada grupo (docentes,

estudantes), facilitando a compreensão do corpus textual analisado. A Análise de Similitude é baseada na Teoria dos Grafos, e permite, por meio da identificação das coocorrências entre as palavras, identificar a forma como um corpus textual se organiza, sendo o resultado apresentado por meio de uma figura colorida. Na figura, é possível observar as comunidades organizadas em torno de palavras, sendo essas destacadas por diferentes cores aleatórias (CAMARGO; JUSTO, 2013). A principal palavra de cada comunidade é chamada de “elemento organizador”, visto a posição que ocupa, sendo a sua importância representada graficamente pelo tamanho e calibre da palavra, do espaço que a palavra ocupa. A essa palavra organizadora, estão ligadas diversas outras palavras, que, a depender do calibre do grafo, indicam ligações mais ou menos associada. Se a linha que liga duas palavras é calibrosa, significa que existiu uma frequência elevada de coocorrência entre essas duas palavras, já se a linha que liga dois verbetes é delgada, fininha, a frequência de coocorrência entre essas duas palavras, é menor.

Para analisar os dados produzidos pelo grupo focal, foi utilizado o *software Atlas.ti 5.2*, que para Forte *et al* (2017), facilita a análise de grande quantidade de dados qualitativos em menor tempo, contribuindo para maior rigor na pesquisa. A sequência da análise qualitativa realizada no *software Atlas.ti*, baseada na hermenêutica-crítica (MINAYO, 2005, 2008), seguiu os seguintes passos:

1. O material transcrito dos grupos focais e os diários de campo foi salvo em formato RTF e transferido para o *software Atlas.ti*;
2. Todo o foi lido inicialmente, de forma fluida, tentando apreender o processo, como um todo;
3. Após repetidas leituras, de forma minuciosa, foram destacadas frases, fragmentos de texto que foram interpretados (*quotations*). A cada *quotation*, unidade de análise, é atribuída um *code* significativo para a ideia selecionada, uma categoria relacionada à pesquisa (Tabela 3).
4. Os trechos selecionados foram lidos novamente, procurando enxergar conexões, dependências, recorrências, oposições, omissões, criando unidades analíticas maiores, estabelecendo relações entre subcategorias. Foi o momento de fazer conexões e redes de significado.
- 5- Por fim, foram gerados *Outputs*, relatórios gerados pelo *software*, a partir das categorias criadas no *software*, documento que foi articulado na discussão dos resultados da tese.

As categorias usadas para organização e análise dos dados qualitativos, são apresentados na Tabela 3:

Tabela 3: Categorias e subcategorias- etapa qualitativa

Categorias centrais	Subcategorias
Formação docente	Direitos humanos Formação necessária
Opressão	Discriminação vivida/presenciada Motivos Sentimentos Comportamento
Enfrentamento	Saberes da formação profissional Saberes disciplinares Saberes curriculares Saberes experienciais Enfrentamento institucional

Fonte: elaboração da autora

A Tabela 4 demonstra uma integração entre as categorias analíticas, resultado de uma articulação teórica e os resultados das análises dos dados, quantitativa e qualitativa, demonstrando as interconexões da metodologia mista adotada na pesquisa.

Tabela 4: Relação entre objetivos específicos, categorias teóricas e instrumentos

Objetivos Específicos	Instrumentos	Análise	Categorias	Capítulos
1.Avaliar a política de formação docente para Educação Superior na perspectiva dos Direitos Humanos	Etapa quantitativa Questionários Etapa qualitativa Grupo focal	Etapa quantitativa: Estatística descritiva e Teste t de Student Etapa qualitativa Hermenêutica crítica	- Educação Superior - Formação docente - Direitos Humanos.	3-Direitos Humanos na Educação Superior
2-Analisar as concepções e desenvolvimento dos saberes docentes da Educação Superior	Capítulo teórico	-	- Saberes docentes - Tendências pedagógicas - Interculturalidade crítica	4-Saberes docentes: concepções e desenvolvimento
3-Analisar a produção de periódicos científicos relacionada às dimensões dos preconceitos e estigmas na Educação	Revisão sistemática de literatura	Hermenêutica crítica	-Estigma -Preconceito - Discriminação	5- Dimensões dos preconceitos e estigmas na educação: uma revisão sistemática
4-Identificar os preconceitos e estigmas vivenciados na Educação Superior	Etapa quantitativa Questionários Escala de Discriminação Cotidiana Etapa	Etapa quantitativa: Estatística descritiva Etapa qualitativa Hermenêutica crítica	-Estigma -Preconceito - Discriminação	6- Enfrentamentos e resistências aos preconceitos e estigmas

	Qualitativa Grupo focal			
5- Analisar os enfrentamentos aos preconceitos e estigmas na construção dos saberes docentes.	Etapa quantitativa Questionários Escala de Orientação à Dominância Social Etapa Qualitativa Grupo focal	Etapa quantitativa: Estatística descritiva e Teste t de Student Etapa qualitativa Hermenêutica crítica	-Saberes docentes -Dominância Social -Crenças -Enfrentamento	6- Enfrentamentos e resistências aos preconceitos e estigmas

Fonte: adaptado de Cidade (2019)

Para finalizar o caminho metodológico, serão apresentados os critérios éticos da pesquisa e seu compromisso social.

2.7 Aspectos éticos e compromisso social da pesquisa

Os participantes da pesquisa foram devidamente informados sobre os objetivos, finalidades e riscos da pesquisa, sendo assegurado o anonimato e liberdade de participação, por meio do aceite do TCLE, cuja leitura e concordância foram condições para participação na pesquisa (APÊNDICE E,F). O projeto de pesquisa foi submetido ao Conselho de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará, após anuência institucional do IFPB- Sousa, aprovado em 15 de outubro de 2020, com número do parecer 4.339.846 (ANEXO A).

Afirmamos o compromisso ético com a devolutiva e socialização dos dados da pesquisa para os sujeitos envolvidos e a Reitoria do IFPB, por meio de rodas de conversa, palestras, debates e participação em eventos na Rede de Educação Profissional. Na devolutiva, as rodas de conversa serão mediadas por questões norteadoras: o que os dados apontam, porque acontece e o que podemos fazer. Esse processo visa articular parcerias para a construção de um grupo colaborativo, em uma pesquisa participativa, metodologia pensada anteriormente, no desenvolvimento da tese, mas que não foi possível operacionalizar em função da pandemia de COVID-19. Nesse sentido, é intenção da pesquisadora poder fortalecer vínculos que a pesquisa gere produtos que favoreçam a formação docente, cursos de extensão e desenvolvimento de pesquisas. Por fim, a publicação de artigos científicos e apresentação em eventos acadêmicos, serão também, formas de devolutiva.

3 DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Esse capítulo contempla o primeiro objetivo da Tese, avaliar a política de formação docente para Educação Superior na perspectiva dos Direitos Humanos e parcialmente o objetivo cinco, analisar os enfrentamentos aos preconceitos e estigmas na construção dos saberes docentes, quando discute o ensino de Direitos Humanos no IFPB-Sousa e como essa temática é inserida nos currículos das graduações. A Educação em Direitos Humanos é analisada nessa pesquisa, como processo de mudança cultural que favorece o desenvolvimento de “concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, de constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas (BRASIL, 2018, p. 18). Nesse sentido, buscamos compreender a Educação Superior em suas contradições, enxergando como naturaliza as violações de direitos, reproduzindo preconceitos e estigmas por meio de crenças e estereótipos de uma sociedade marcada por uma cultura colonial de desigualdades e autoritarismo ao mesmo tempo em que pode problematizar por meio do ensino, pesquisa, extensão e gestão, a preparação de profissionais mais conscientes e críticos do seu papel na defesa e consolidação dos Direitos Humanos.

3.1 Educação Superior: breve histórico e políticas de expansão

Apresentaremos um breve histórico da Educação Superior brasileira, com maiores detalhes do período de expansão e interiorização dos últimos 20 anos, caracterizado pelas políticas de inclusão.

3.1.1 Educação Superior: breve histórico

A Educação Superior brasileira iniciou no período colonial, no século XVII, com cursos de Filosofia e Teologia em Colégios Jesuítas onde a igreja educava os filhos dos aristocratas que quisessem ingressar na classe sacerdotal, conseguindo garantir mais lucros financeiros e a garantia de formação de futuros sacerdotes, começo tardio comparado à Europa que teve a estruturação desse nível de ensino desde século XI (PEREIRA; MAY; GUTIERREZ, 2014). Com a vinda da família Real Portuguesa, foram criados os cursos de medicina, cirurgia, agronomia, engenharia, pintura, entre outros, com objetivo formar profissionais liberais para assumir cargos do estado e espaços de poder na corte imperial

(MARTINS, 2002). Nesse sentido, a instituição já nasce com elevado status e prestígio social em um cenário de grande desigualdade social.

Enquanto estrutura administrativa, a Educação Superior no Brasil funcionava em instituições isoladas, sendo criadas as universidades apenas na década de 1930, mas pouco alterando a estrutura de poder institucional, reproduzindo o contexto político autoritário do coronelismo (PEREIRA, MAY, GUTIERREZ, 2014). Nessa época a Educação Superior era paga, mesmo em instituições públicas, com estrutura hierárquica rígida com docentes catedráticos de permanência vitalícia, situação alvo de críticas do movimento estudantil e de docentes nos anos de 1960, duramente reprimidos no golpe de 1964 (CUNHA, 2010).

A ciência, produzida no Ensino Superior, esteve à serviço da expansão do modelo colonial da América Latina desde o século XVI, segundo Castro-Gómez (2007), reforçando a hegemonia do Ocidente por meio da estruturação do conhecimento em hierarquias, especialidades e limites que não podiam ser transgredidos, tendo como função:

(...) gerar uma certa representação dos habitantes das colônias como "natureza" que podia ser manipulada, moldada, disciplinada e "civilizada", de acordo com critérios técnicos de eficiência e rentabilidade (...) a Europa se vê a si própria como tendo um aparelho de conhecimento a partir do qual é possível julgar outros aparelhos de conhecimento (passado, presente ou futuro), e também como a única cultura capaz de unificar o planeta sob os critérios superiores deste parâmetro. (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p.88).

Ainda hoje persiste essa herança colonial, quando a Educação Superior naturaliza as relações assimétricas de poder na sala de aula e nos órgãos de gestão (CUNHA, 2010), observa a realidade de forma distante, silenciando e desvalorizando as histórias locais, falando pelo outro a partir da sua condição de pesquisador(a) privilegiado(a) (OCAÑA; LOPES; CONEDO, 2018), descredibiliza saberes como inferiores, homogeneiza o mundo reduzindo a sua diversidade epistemológica, cultural e política (SANTOS; MENESES, 2010). Adota, dessa forma, paradigmas científicos como mecanismo de dominação, regulação e controle, criando argumentos autoritários para manipular a realidade defendendo a objetividade e certezas universais. Esse processo impacta a vida docente, descrito por Ocaña, Lopes e Conedo (2018) como autocolonialidade, experimentando na profissão, a subalternidade:

(...) numa sociedade que vive à custa do pensamento do outro, de não agir por nós próprios, mas de nos tornarmos uma cópia do outro que acreditamos ser original, não somos capazes de criar, falar, tomar iniciativas, ser auto-determinantes para nos livrarmos do fardo da mumificação mental, do ser e do fazer. (OCAÑA; LOPES; CONEDO, 2018, p. 185).

Segundo Walsh (2009), o legado colonial e imperial permeia a Educação Superior

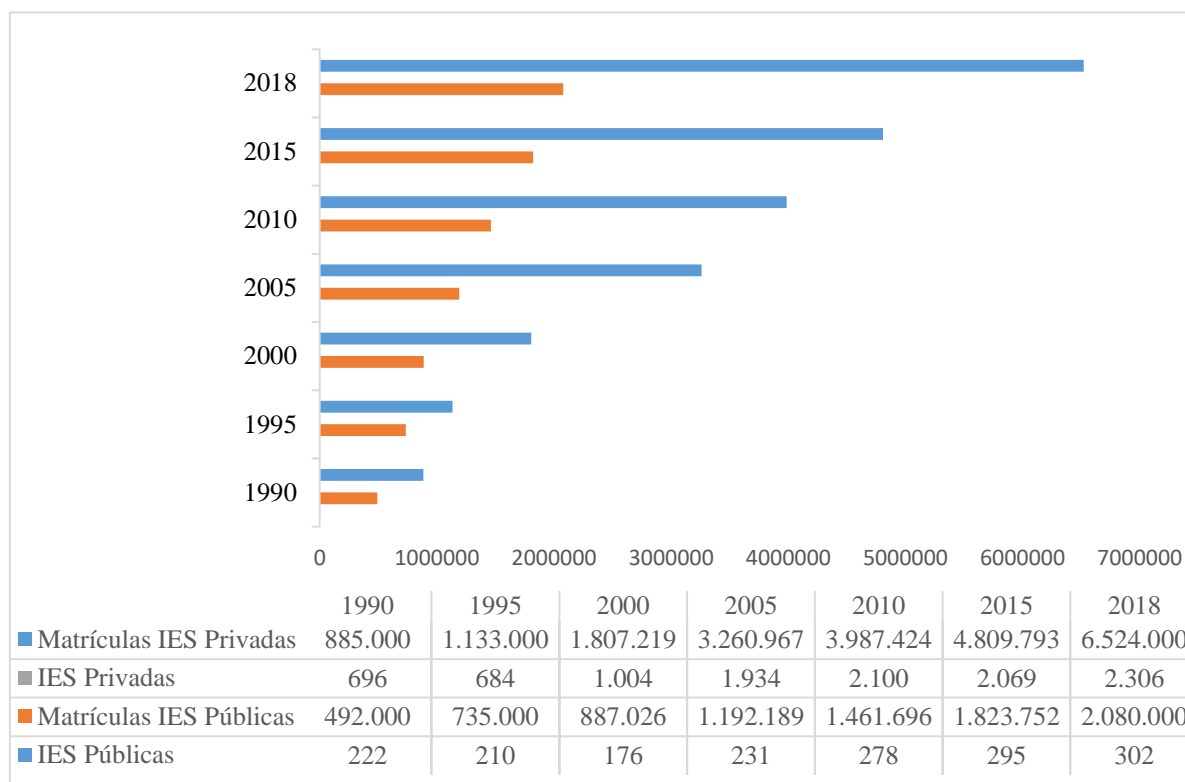
ao exaltar a produção intelectual euro-americana como ciência e conhecimento universal, relegando como pensamento menor e localizado o pensamento do Sul, o latino-americano, o africano ou dos outros, delimitando uma autoridade hegemônica para apenas um conhecimento considerado legítimo.

Até o final dos anos de 1990, segundo Aguiar (2016), a Educação Superior permanecia elitista no acesso, com o setor privado predominando em número de vagas, com poucas opções de carreiras, centralização em grandes centros urbanos e crescente diminuição do investimento em instituições públicas. Até 2003 apenas 2,7% dos municípios brasileiros tinha um *campi* de universidade federal, segundo Máximo (2020), construídos em capitais, regiões metropolitanas e grandes centros regionais, distancias territoriais que contribuíram também para aumentar a restrição de acesso à formação superior daqueles de menor renda. Diante desse cenário grave, não existiam políticas públicas para alterar a situação.

3.1.2 Políticas de expansão e ações afirmativas na Educação Superior

O aumento de matrículas na Educação Superior ocorreu no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), em torno de 350%, de 1999 a 2003, principalmente no setor privado, mas sem alterar substancialmente o perfil dos estudantes (RISTOFF, 2014). O Gráfico 1 ilustra a expansão das Instituições de Ensino Superior (IES) no período de 1990 a 2018. A referência de 2018 representa o dado mais recente do Censo da Educação Superior disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em setembro de 2021.

Gráfico 1: Evolução do número de IES e matrículas



Fonte: Adaptado do MEC/INEP/DEED (2021) e Instituto Semesp (2021)

No governo Lula (2003-2010) 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. Foi criado de 2005 a 2007, o Programa Universidade para Todos (PROUNI), concedendo bolsas de estudo em instituições de Educação Superior privadas, o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que ampliou o acesso e a permanência de estudantes na Educação Superior com aumento de vagas, ampliação ou abertura de cursos noturnos, o aumento do número de estudantes por docente, a redução do custo por estudante, a flexibilização de currículos e o combate à evasão. Também foi modificado em 2010 o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), que se destina a financiar o Ensino Superior em instituições privadas, diminuindo a taxa de juros e aumentando o período de carência e amortização da dívida. Em 2010, também criou a plataforma digital SISU (Sistema de Seleção Unificada) para viabilizar ao estudante de um determinado Estado a cursar o Ensino Superior em outro, oferecendo vagas aos candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Ainda no governo Lula (2003-2010), ocorre a expansão e reestruturação da rede de educação profissional com a criação de novas unidades nas periferias de grandes centros urbanos e municípios do interior, priorizando os estados que não tinham esse equipamento como Acre, Amapá, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal. Ainda no contexto do Plano de Expansão, o governo altera a arquitetura organizacional da rede, reunindo as Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais, Escolas Técnicas vinculadas a Universidades Federais e Centros Federais de Educação Tecnológica, instituindo a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPC) e criando os Institutos Federais (IFs) (BRASIL, 2008).

O governo da Presidenta Dilma Rousseff (2011-2016), em meio a uma crise da economia global, deu prosseguimento à expansão da Educação Superior com ampliação das Universidades Federais e dos Institutos Federais, do Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (Proies), do Prouni e do FIES. Em 2012, instituiu a Lei nº 12.711 denominada Lei de Cotas, regulamentada pelo Decreto nº 7.824, estabelecendo a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas Universidades Federais e Institutos Federais para estudantes oriundos do ensino público e que, no preenchimento destas vagas, 50% (cinquenta por cento) devem ser reservados aos estudantes de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo. A Lei de Cotas foi fruto de lutas empreendidas desde o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) pelas agências internacionais, as universidades, o movimento negro e integrantes do próprio governo, mas esse governo, segundo Feres Júnior *et al.* (2018), não foi capaz de implantar uma só cota racial apesar de lançado o Programa Nacional de Ações Afirmativas.

No governo Temer (agosto de 2016 - 2018), instituído após um golpe parlamentar, foi promulgada a Lei nº 13.409 que instituiu a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e de nível superior das instituições federais de ensino. Como a Lei foi publicada em dezembro de 2016, provavelmente a sua adoção nos editais de seleção de novos estudantes só ocorreu em 2018, sendo, portanto, muito recente para avaliação de impacto. Porém, em decorrência das políticas públicas anteriores, segundo Pletsch e Leite (2017), ocorreu um crescimento de 520% nas matrículas de pessoas com deficiência no período de 2004 a 2014, mesmo que ainda represente um total de 0,4% no total dos matriculados no Ensino Superior.

Diante do crescimento do acesso ao Ensino Superior, Flores (2002) alerta sobre a necessidade da atenção ao diálogo intercultural, pois existe uma tendência de políticas de ação afirmativa aproximarem diferentes culturas, ocupando-se apenas de regras sem reconhecer

que os contextos e necessidades são plurais, não existindo um ideal universal abstrato. Nesse sentido, o maior acesso ao Ensino Superior não garante a sua democratização, pois a herança colonial que modela a Educação Superior, favorece o acirramento de relações de estigmas e preconceitos quando se ocupa de uma racionalidade que desmerece os contextos e desconhece a pluralidade.

3.1.3 Expansão da Educação Superior em suas contradições

Como fenômeno complexo, a expansão do Ensino Superior também atendeu às demandas do capital, com maiores investimentos no setor privado sobre o público, processo que vinha ocorrendo desde a época da ditadura civil-militar (1964-1984), de acordo com Mancebo, Vale e Martins (2015), onde a reforma instituída pela lei 5.540, de 1968, mudou a Educação Superior:

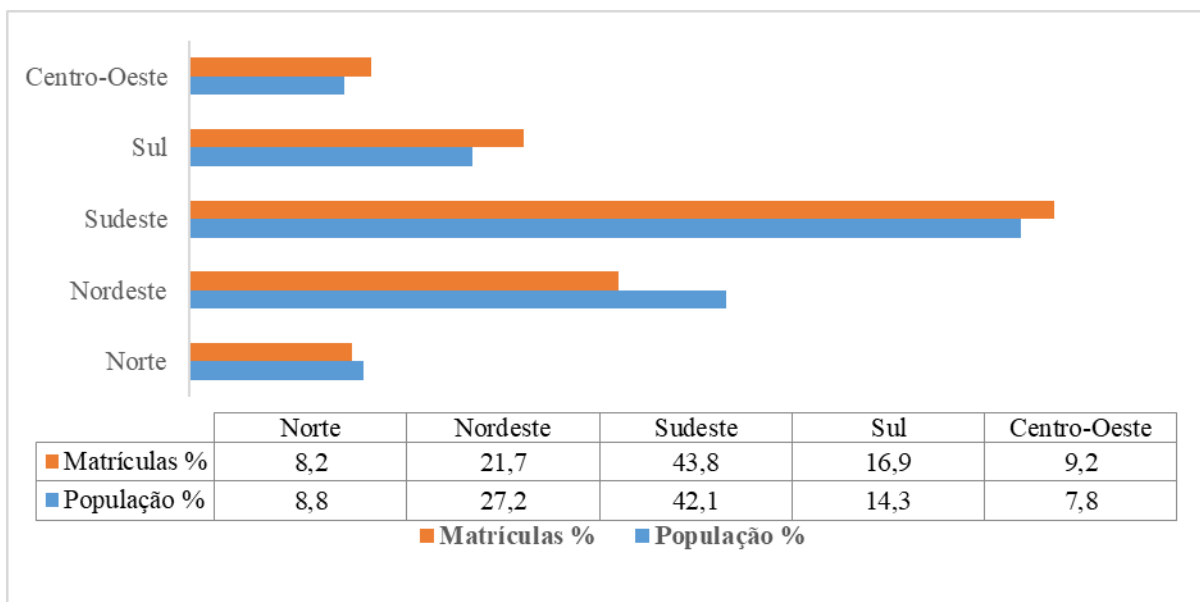
(...) reforçou a atuação do então Conselho Federal de Educação (CFE), com forte composição privatista, e as facilidades, os incentivos fiscais e tributários para a abertura de IES privadas foram incessantemente criados e recriados. (...) é bom lembrar que o critério para o oferecimento de cursos nas instituições privadas são suas planilhas financeiras. Isso faz com que haja uma enorme quantidade de cursos de forte apelo mercantil oferecidos nas regiões mais ricas do país e que dão pouquíssimas contribuições para o desenvolvimento econômico, social e cultural do país ou da própria região, ao mesmo tempo em que locais e áreas profissionais que mais necessitam de reforços são abandonados. (MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015, p.36).

Esse fenômeno foi mundial, sob a hegemonia da doutrina neoliberal, onde os efeitos aparecem no Ensino Superior pelo incentivo da “pesquisa aplicada; cursos mais rápidos, inclusive apoiados em novas tecnologias de informação e comunicação; processos avaliativos ou de regulação calcados em resultados” (MANCEBO; SILVA JÚNIOR; SCHUGURENSKY, 2016, p. 210), com perda da autonomia das instituições e uma nova relação com o setor empresarial.

Por mais que tenha aumentado o acesso ao Ensino Superior, ainda não atende à demanda, quando apenas 17,4% das pessoas de 25 anos ou mais conseguiram terminar uma graduação, número bem abaixo da Meta 12 do Plano Nacional de Educação, que seria atingir um total de 33% até 2024 (SEMESP, 2021). Lembrando que esses dados ainda não contabilizam as consequências que a pandemia do COVID-19 causou na Educação Superior em 2020. As Instituições de Ensino Superior públicas precisam de maior investimento em cursos noturnos para o estudante trabalhador, quando a maior quantidade de vagas é oferecida nas instituições privadas (SOUZA; PASSOS; FERREIRA, 2020) que ainda apresenta, muitas

vezes, condições precárias de ensino. Os estudantes negros tiveram mais acesso aos cursos considerados de elite como medicina, direito e algumas engenharias, de acordo com Souza, Passos e Ferreira (2020), mas só conseguem entrar com idade superior aos estudantes brancos, entre 28 e 26 anos, respectivamente. Esse dado demonstra que os estudantes brancos continuam tendo maiores oportunidades de aprendizagem, com vantagem por ingressarem mais cedo no Ensino Superior e as vagas de cursos concorridos ainda são ocupadas, em sua maioria por homens brancos. Também permanece desigual a distribuição de matrículas por região, quando comparamos o percentual da população e a quantidade de matrículas, ilustrado no Gráfico 2:

Gráfico 2: Percentual de distribuição de matrículas por região



Fonte: Adaptado do MEC/INEP/DEED (2021) e Instituto Semesp (2021).

Segundo o Mapa do Ensino Superior no Brasil (SEMESP, 2021), a região Sudeste tem a maior quantidade de matrículas do país (43,8%) enquanto o Nordeste, a segunda maior região em termos populacionais, representa apenas 21,7% das matrículas do país, possuindo a menor taxa nacional de matrículas em relação à população com 33 alunos matriculados a cada mil habitantes (SEMESP, 2021). A região Sul tem a maior concentração de matrículas em cursos EAD do Brasil e a região Centro-Oeste, possui a taxa de escolarização líquida, que mede o percentual de jovens de 18 a 24 anos matriculados no Ensino Superior em relação ao total da população da mesma faixa etária, acima da média nacional. A região Norte tem o menor número de estudantes do Ensino Superior do país, representando 8,3% das matrículas do país. (SEMESP, 2021).

No governo Bolsonaro (2019-2022), as contradições que marcam a ampliação do acesso ao Ensino Superior se intensificam com ameaça à gratuidade na Educação Superior, o crescimento do número de interventores nos Institutos Federais e Universidades que são diretores nomeados pelo governo federal desrespeitando o resultado das eleições ou consultas realizadas, o corte crescente de verbas, a diminuição dos concursos públicos, ataque ao funcionalismo público com propostas inéditas de cortes de salários, redução de carga horária e constante questionamento sobre a estabilidade, tida como privilégio, dentre outros.

Quando problematizamos as contradições na expansão da Educação Superior, reconhecemos as limitações no enfrentamento dos preconceitos e estigmas arraigados na cultura e estrutura de poder da instituição, orientada para a preservação da estabilidade social e manutenção do capital. Ao mesmo tempo, sinalizamos o fortalecimento de lutas que deram visibilidade às diferenças, no enfrentamento dos estigmas e preconceitos que tinham como produto a discriminação que impedia o acesso a um nível mais elevado de educação pela ausência de políticas públicas que assegurassem esse direito. Essas lutas produziram frutos, impactos reais no acesso de uma diversidade de estudantes antes excluídos desse nível de ensino. São estudantes das pequenas cidades que tiveram acesso a *campi* dos Institutos Federais, quando 85% deles foram construídos fora das capitais, 176 localizados em municípios com menos de 50 mil habitantes, e destes, 45 em municípios com população inferior a 20 mil moradores, segundo o Tribunal de Contas da União (TCU, 2012), aumentou o número de cursos noturnos facilitando o ingresso de estudantes trabalhadores (CADERNOS DO GEA, 2012), aumentou o acesso de negros a cursos considerados de elite, representando 39% dos ingressantes (SOUZA; PASSOS; FERREIRA, 2020) e ocorreu aumento expressivo de matrículas de pessoas com deficiência (PLETSCH; LEITE, 2017). Portanto, as políticas públicas direcionadas à Educação Superior 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).

As políticas públicas de inclusão datam de duas décadas, enquanto por dois séculos perdurou na Educação Superior a ideologia do mérito, restringindo o acesso, mantendo classes homogêneas e distancia da diversidade cultural e social, em um sistema que invisibilizou alvos de preconceitos e estigmas. Persiste ainda a falta de igualdade de oportunidades de acesso e permanência na Educação Superior, sendo ainda necessária a implementação de políticas públicas que, efetivamente, revertam as situações de exclusão. Nesse sentido, é necessário reconhecer os avanços sem invisibilizar a dimensão estrutural dos preconceitos e estigmas, como violências que não se restringem à Educação Superior,

perpetuando e naturalizando graves violações aos direitos humanos.

3.2 Direitos Humanos no contexto brasileiro

O movimento em defesa dos direitos humanos ganhou força pelo impacto gerado pela Segunda Guerra Mundial, que impulsionou a criação, em 1945, da Organização das Nações Unidas (ONU), como um organismo regulador da ordem internacional, bem como a elaboração, em 1948, da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que firmou a concepção atual de Direitos Humanos. Pela primeira vez é elaborado um documento de proteção universal dos direitos humanos, com o intuito de formar um corpo internacional para promover a paz e prevenir futuras guerras, favorecendo iniciativas de mudanças através de tratados, resoluções, pactos e declarações, de caráter ético, político e normativo.

Apesar da participação do Brasil nesses acordos, o reconhecimento e a incorporação dos Direitos Humanos no ordenamento social, político e jurídico ocorreu somente em 1988, na Constituição, partindo do pressuposto que somente existem direitos humanos em um Estado democrático. Outro marco ocorreu na II Conferência Mundial de Direitos Humanos, realizada em 1993, em Viena (Áustria), onde foi afirmado o compromisso de cada país em promover planos nacionais de direitos humanos. Nesse evento é assumida uma concepção de direitos humanos como universal e indivisível, considerando as diferenças religiosas, ideológicas e culturais, o direito dos povos à autodeterminação econômica, política e cultural enfrentando a dominação colonial, enfatizando o direito dos povos à paz, solidariedade, desenvolvimento e cuidado com o meio ambiente. Nesse evento, a luta das mulheres ganhou visibilidade, definindo como crime contra os direitos das pessoas humanas os abusos cometidos na esfera privada como estupro e violência doméstica. Outro diferencial dessa conferência é a grande participação da sociedade civil e um ambiente mais propício aos debates democráticos, pelo fim da guerra fria com a queda do muro de Berlim (TOSI; FERREIRA; ZENAIDE, 2016).

Em decorrência dos compromissos assumidos na Conferência de Viena (1993), o governo Fernando Henrique Cardoso cria o Programa Nacional de Direitos Humanos-PNDH (BRASIL, 1996), orientando a atuação do poder público no campo dos Direitos Humanos como política de Estado. Também foram criados planos, programas, comitês e grupos de trabalho estaduais em decorrência da participação do país na Década da Educação em Direitos Humanos (1995 a 2004), lançada pela ONU. Segundo Hermida (2019), foi nessa década que, pela primeira vez, a Educação Superior ganhou visibilidade na discussão sobre direitos

humanos.

Em 2001 ocorre na cidade do México, a Conferencia Regional sobre Educação em Direitos Humanos na América Latina e Caribe, defendendo na Educação Superior a garantia da liberdade de cátedra, a proteção dos defensores de direitos humanos, a inclusão dos direitos humanos nos Planos Nacionais de Educação, a criação de ouvidorias, a articulação do ensino com a pesquisa em direitos humanos, o financiamento de pesquisas em educação em direitos humanos e a promoção da pós-graduação nessa área (UNESCO, 2001). Em 2004, ocorre o lançamento do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, pela ONU, tratando da implantação da Educação em Direitos Humanos na Educação Básica e Superior, dividido em três fases. A fase um (2005-2009) enfatizou a educação em direitos humanos no sistema de ensino fundamental e médio, a fase dois (2010-2014) incluiu o Ensino Superior, formação de professores e educadores, servidores públicos, policiais e militares e a fase três (2015-2019) foi direcionado aos profissionais da mídia.

Na América Latina, o Pacto Interamericano de Educação em Direitos Humanos (2010) aborda que a meta da formação docente deve ser criar espaços significativos, nos sistemas de ensino formal, para o desenvolvimento de uma cultura democrática, dialógica e capaz de conhecer criticamente a sua realidade. A Educação em Direitos Humanos concebe a educação como possibilidade de transformação social, fundamentando-se nos princípios da dignidade humana; igualdade de direitos; reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; laicidade do Estado; democracia; transversalidade, vivência e globalidade; e sustentabilidade socioambiental, tendo como norte contribuir para a erradicação da pobreza, do preconceito e da discriminação (BRASIL, 2012). Tendo como norte a construção de uma cultura de direitos humanos “em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, e reparação das violações” (BRASIL, 2018, p.11).

Os Direitos Humanos são definidos como “um conjunto de direitos internacionalmente reconhecidos, como os direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais” (BRASIL, 2012, p. 3), diante da necessidade de defesa da dignidade humana, quando:

(...) a igualdade não alcançava, na prática, todos os sujeitos humanos, como por exemplo: mulheres, crianças, negros, indígenas, etc. Isso porque, nas diversas sociedades, foram construídas histórica e culturalmente desigualdades estruturantes, inviabilizando a fruição de direitos humanos, de modo equânime, por todos os indivíduos. (BRASIL, 2012, p. 4).

Na defesa de uma cultura de direitos humanos é necessário estar alerta para o perigo de conceber uma única cultura de direitos humanos, buscando essencialismos,

absolutizando identidades e silenciando as relações de submissão/opressão (FLORES, 2002), contaminada por uma simetria muito simplista e mecanicista entre direitos e deveres (SANTOS, 1997). Esse universalismo é colonialista por adotar uma visão abstrata e localista dos direitos humanos, tendo uma cultura como centro, a partir de onde se interpreta o resto do mundo, onde a solidão do centro supõe dominação e violência (FLORES, 2002). Santos (1997) lembra que a luta pelos Direitos Humanos nem sempre foi acompanhada pela busca da democracia e emancipação por ter “duplos critérios na avaliação das violações dos direitos humanos, complacência para com ditadores amigos, defesa do sacrifício dos direitos humanos em nome dos objetivos do desenvolvimento” (SANTOS, 1997, p.11), estando à serviço de interesses econômicos e políticos dos Estados capitalistas hegemônicos, excluindo a defesa da natureza e as gerações futuras.

Portanto, a defesa dos direitos humanos é processo contínuo, com implicações pessoais e coletivas na busca de enxergar de forma crítica a sua história e acolher a história do outro, encontrando pontos de solidariedade e afeto, compreendendo os conflitos e as incompletudes como oportunidades de diálogo na construção de uma sociedade mais justa para todos. Um diálogo intercultural, que para Santos (1997), devem reconhecer que todas as culturas possuem concepções de dignidade humana, onde é necessário identificar qual a versão possui critérios de inclusão mais amplos e com um círculo de reciprocidade que vai mais longe no reconhecimento do outro. Essa avaliação só pode ser feita de forma exterior, quando existe o conhecimento de várias culturas, suas preocupações e aspirações, incompletudes e problemas, compreendendo a relação entre a igualdade e a diferença na defesa dos direitos humanos como:

...o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SANTOS, 2003, p. 53).

Nesse sentido, o diálogo na perspectiva dos direitos humanos pressupõe um encontro entre iguais, de escuta e valorização do outro, reconhecendo os estigmas e preconceitos que moldaram o nosso olhar, embruteceram os sentimentos e marcaram tanto as nossas ações como as omissões. Reconhecer também que culturas estiveram em situações de privilégio e outras foram sistematicamente violadas, desmerecidas e ensinadas a calar, nesse sentido, o diálogo não é tarefa fácil, exigindo sensibilidade e criatividade para experimentar novas relações.

3.2.1 Educação em Direitos Humanos na Educação Superior: um campo em formação

A problematização dos preconceitos e estigmas, compreendida como violação de direitos, tem espaço na Educação Superior na implementação da temática Educação em Direitos Humanos, é considerada um dos eixos fundamentais da legislação vigente no campo da Educação. As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (CNE, 2012, p. 10), referem a Educação Superior como uma das instâncias responsável “pela promoção e legitimação dos seus princípios como norteadores dos laços sociais, éticos e políticos” (CNE, 2012, p. 10), na formação de sujeitos de direitos, na promoção, defesa e ampliação da vida.

A Educação em Direitos Humanos aparece inicialmente no documento do Programa Nacional de Direitos Humanos em sua primeira edição (BRASIL, 1996) onde as metas de ação chamam atenção para o ensino dos direitos humanos nos sistemas formais de educação, em conformidade com as diretrizes da década da educação em direitos humanos da ONU (1995-2004). Porém, a implementação só inicia em 2003 com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), refletindo sobre a articulação entre Direitos Humanos e educação, na educação não formal, a educação básica, a educação superior, a educação e mídia e a educação dos profissionais de justiça e segurança pública. De forma mais explícita, a Educação Superior ganha destaque no PNEDH (BRASIL, 2007), documento que indica a responsabilidade das Instituições de Ensino Superior em desenvolver, como princípio:

a educação em direitos humanos como prática permanente, contínua e global, deve estar voltado para a transformação da sociedade, com vistas à difusão de valores democráticos e republicanos, ao fortalecimento da esfera pública e à construção de projetos coletivos; o compromisso com a construção de uma cultura de respeito aos direitos humanos na relação com os movimentos e entidades sociais, além de grupos em situação de exclusão ou discriminação. (BRASIL, 2018, p. 25).

A instituição é convocada a formar pessoas para uma sociedade “livre, democrática e tolerante com as diferenças étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras” (BRASIL, 2007, p. 38). Como política pública, os Direitos Humanos na Educação Superior se desenvolve em quatro momentos: a época da ditadura, a institucionalização, a fase de expansão (TOSI; ZENAIDE, 2016) e o desmantelamento dos direitos humanos (PINTO; ZENAIDE, 2021), fase que ainda nos encontramos. No primeiro momento, na ditadura, ocorreram graves violações aos direitos humanos:

A direita encontrou no anticomunismo uma justificativa ideológica para a defesa dos

seus privilégios e a eliminação deliberada e radical dos direitos humanos da cena política e social, promovendo as mais violentas e brutais formas de violação da história recente latino-americana. Por outro lado, a esquerda (sobretudo marxista), que foi a principal vítima desta brutal repressão, nunca acreditou no valor “estratégico” e não meramente “tático” dos direitos humanos para a perspectiva revolucionária do socialismo. Esta desconfiança e ambiguidade foram dissipadas somente pela experiência amarga e trágica da violação dos direitos civis e políticos (até então considerados “burgueses), que os opositores à ditadura enfrentaram nos porões dos aparelhos de repressão do Estado (TOSI; FERREIRA; ZENAIDE, 2016, p. 15).

Nesse período, a resistência à ditadura foi empreendida pelas universidades ligadas à Pedagogia da Libertação, os sindicatos, a igreja católica ligada à Teologia da Libertação e os diversos movimentos populares. Esse movimento fortaleceu a luta pela abertura política, reintroduzindo a discussão dos direitos humanos em eventos e na agenda política e cultural do país, ganhando espaço na Constituição Federal de 1988 e algumas universidades, criando Núcleos e Comissões de Direitos Humanos (ZENAIDE, 2010).

A década de 1990 foi o segundo momento, segundo Tosi e Zenaide (2016), com a institucionalização da luta pelos dos direitos humanos em comissões, núcleos e observatórios na graduação e pós-graduação, tendo destaque a extensão universitária por meio das articulações comunitárias, eventos e formações. Para Zenaide (2010), a extensão universitária se aproxima dos direitos humanos quando dialoga com os problemas comunitários, violência, pobreza, restrição da liberdade, contribuindo com as mudanças junto às comunidades tradicionais, comunidades rurais, prisões e assentamentos. Nesse sentido, busca superar a função de alienação e controle que a extensão desenvolveu em períodos de autoritarismo:

(...) a extensão universitária aparece como instrumento de difusão e de integração social influenciado pela concepção hegemônica de desenvolvimento e segurança nacional, realizada através de cursos e serviços especiais prestados a comunidades em situação de vulnerabilidade social, numa perspectiva assistencialista, marcando a presença do Estado Autoritário, preocupado com a segurança interna. (ZENAIDE, 2010, p. 143)

Os direitos humanos passam a ser um dos eixos do Plano Nacional de Extensão em 1990, orientando as ações da Educação Superior, fato que contribuiu para atuação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Federais Brasileiras (FORPROEX) junto aos órgãos da União, articulando o ensino e a pesquisa, podendo gestar experiências inovadoras até mesmo anterior à política de direitos humanos (TOSI; ZENAIDE, 2016).

O terceiro momento é a fase de expansão que ocorre no ano 2000, quando várias Instituições de Ensino Superior (IES) desenvolvem ações em Direitos Humanos de “forma

bastante equilibrada em todas as regiões do país, com exceção da região Norte” (TOSI; ZENAIDE, 2016, p. 30). A discussão de Direitos Humanos vai se multiplicando pela iniciativa das próprias universidades ou de editais apoiados por entidades internacionais e pela União, institucionalizando nesse período, o Programa Nacional de Direitos Humanos em três versões (1996, 2002 e 2009) e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006). Essa expansão ocorreu com maior ênfase nas Universidades, tendo desenvolvimento mais recente na rede de educação profissional, após a ifetização (2008) em que todos os campi passaram a oferecer cursos superiores e também a legislação passou a regular a inserção da temática nos cursos de graduação.

Os documentos que apresentam as normatizações para a educação em direitos humanos nos sistemas de educação formais e não formais são o Plano Nacional de Extensão Universitária (1999), os Programas Nacionais de Direitos Humanos, em suas três edições (1996, 2002, 2010), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2009) e as Diretrizes Curriculares de Educação em Direitos Humanos (2012). Com a criação das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012) o MEC através da Diretoria de Direitos Humanos deu início a editais públicos para a realização de cursos em níveis de extensão, aperfeiçoamento e especialização em educação em direitos humanos em nível presencial e a distância, com a rede de ensino, processo interrompido no governo Temer. Em 2004, iniciam as experiências de mestrado na área de direito, financiado pela Fundação Ford e apenas em 2007 “outras Instituições de Ensino Superior propõem mestrados em direitos humanos na área multidisciplinar da Capes, criando os direitos humanos como campo interdisciplinar de conhecimento” (PINTO; ZENAIDE, 2021, p. 16).

É importante reconhecer os direitos humanos como processo cultural, de luta em defesa da vida bem como o enfrentamento dos silêncios do passado, principalmente os ocorridos na ditadura brasileira. O enfrentamento desse passado de violações ocorreu no governo da presidenta Dilma Rousseff (2011-2016), pela instituição da Comissão Nacional da Verdade pela Lei nº 12.528 (BRASIL, 2011) que tinha sido assumida como meta de ação no Programa Nacional de Direitos Humanos (BRASIL, 2009). Também foi criado nesse governo a Lei nº 12.527 (BRASIL, 2011), regulamentando o direito constitucional de acesso dos cidadãos às informações públicas, mecanismo importante para construção da democracia.

O quarto momento é o desmantelamento dos direitos humanos iniciado com o golpe parlamentar que destituiu a presidenta Dilma e a instalou o Governo Michel Temer (2016), empreendendo vários ataques à política de educação em direitos humanos. Nessa ocasião, segundo Pinto e Zenaide (2021), a Comissão de Anistia teve a sua composição

modificada, destituindo participantes que tinha um acúmulo de experiência e implicação com a temática e também foi extinta a Secretaria de Educação Continuada, Diversidade e Inclusão que compunha o Ministério da Educação. O governo de Bolsonaro (2019-2022) dá seguimento ao desmantelamento quando extingue colegiados da administração pública federal, pelo decreto 9.759 (BRASIL, 2019), interrompendo algumas medidas criadas na perspectiva da Justiça de Transição, dispositivos que favorecem o enfrentamento de situações de conflitos e violações sistemáticas de direitos humanos. Também nesse governo diminui o investimento público nas políticas sociais, assim como se interrompe o processo de aprimoramento de mecanismos de participação social. Esse processo de desmantelamento chama a atenção para o retorno necessário aos movimentos sociais, às lutas cotidianas da população que muitas vezes continua invisibilizada na Educação Superior, como espaço de solidariedade e criação de novas oportunidades de resistência.

3.2.2 Direitos Humanos no IFPB-Sousa

As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012) são definidas pelo Ministério da Educação em decorrência de acordos internacionais e a luta dos movimentos sociais, orientando o desenvolvimento da temática em todos os níveis de ensino, de forma obrigatória, por força de lei. A Figura 4 traça esquematicamente a composição das ações institucionais que envolvem a Educação em Direitos Humanos:

Figura 4: Ações institucionais para Educação em Direitos Humanos



Fonte: Elaborado pela autora

Os Direitos Humanos na Educação Superior envolvem as ações de ensino, pesquisa, extensão e a gestão, em um processo sistemático e de múltiplas dimensões, que exige uma metodologia participativa que leve em consideração os contextos.

3.2.2.1 O ensino de Direitos Humanos

Contextualizando brevemente a criação e a trajetória do IFPB- Sousa, que já foi detalhada na metodologia, a instituição se origina em 1955, sendo a única instituição a oferecer educação profissional no interior da Paraíba, por quase quarenta anos. Em 2008, é incorporado à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, tornando-se um Campus do Instituto Federal da Paraíba, passando a oferecer cursos de Educação Superior, se diferenciando de seu histórico ligado à oferta de cursos de educação profissional de ensino técnico de nível médio.

O primeiro curso superior do IFPB-Sousa é criado em 2008, logo após a ifetização, mas a regulamentação da inserção de Direitos Humanos só ocorre depois, na publicação das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012), preconizando que a temática deve aparecer de forma explícita nos Projeto Político Pedagógico (PPC) dos cursos, em disciplinas obrigatórias e/ou optativas ao longo do curso, com conteúdos complementares e flexíveis, atividades interdisciplinares, como ação transversal e interdisciplinar, numa perspectiva crítica de currículo. O artigo 8º indica a presença obrigatória da temática nas Licenciaturas e o artigo 9º nos demais cursos superiores, de diferentes áreas do conhecimento (BRASIL, 2012, p.2). Segundo Oliveira, Santos e Nalepa (2020), os(as) docentes precisam se apropriar do debate dos direitos humanos para que possam levar essas reflexões à sua prática pedagógica, repensando estratégias de aproximação tanto dos estudantes como de pessoas que não tiveram acesso ao Ensino Superior, pois:

É urgente que esse cidadão se perceba e perceba o outro como sujeito dos direitos humanos. Que se sintam representados pelos direitos humanos, sabendo que cada direito é de todos e de cada um, vencendo o preconceito que existe baseado num senso comum ultrapassado – incentivados por parte da imprensa e por pessoas interessadas em manter seus privilégios – que “direitos humanos só serve para defender bandidos e vagabundos” (HERMIDA, 2019, p. 126).

Para conhecer que conteúdos de Direitos Humanos se espera que os(as) docentes ensinem, analisamos três documentos: o instrumento utilizado pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), o Plano de Desenvolvimento Institucional 2020-2024 do IFPB (PDI) e a instrução normativa para construção do Plano de Disciplina (IFPB,

2016). O Instrumento de avaliação utilizado pelo Sinaes (BRASIL, 2017) subsidia a autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação, servindo como referência para alteração do PPC, repercutindo nos saberes docentes esperados, na criação de novas disciplinas ou novos conteúdos em disciplinas já existentes, desenvolvimento de atividades complementares, participação em pesquisa, extensão, comissões ou núcleos que exigiam algum nível de apropriação da temática. O PDI subsidia as avaliações externas como ações estratégicas de planejamento, acompanhamento e avaliação da IES, sendo referência para desenvolvimento dos saberes docentes ao indicar o que considera como prioridade para o desenvolvimento acadêmico e administrativo da instituição. Por fim, destacamos a instrução normativa para construção do Plano de Disciplina (IFPB, 2016), que regulamenta como deve ser organizada a atividade de ensino de forma explícita no PPC. Os saberes docentes relacionados aos direitos humanos, indicados nesses documentos, são sintetizados na Tabela 5:

Tabela 5: Saberes docentes de direitos humanos exigidos no IFPB

Conteúdos de direitos humanos	Sinaes	PDI	Plano de disciplina
Educação Ambiental	X	X	X
Relações Étnico-raciais raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena	X	X	X
Pessoa com deficiência	X	X	X
Questões de gênero	Não tem	Não tem	Não tem
Diversidade afetiva-sexual	Não tem	Não tem	Não tem
Direitos Humanos; Educação em Direitos Humanos	X	X	X
Direitos da Criança e Adolescente	Não tem	Não tem	Não tem
Direitos da Pessoa Idosa	Não tem	Não tem	Não tem
Educação para a democracia	X	X	Não tem
Total de conteúdos	5	5	4

Fonte: Adaptado de Sinaes (BRASIL, 2017), PDI (IFPB, 2021), Plano de Disciplina (IFPB, 2016).

Os documentos normativos (Sinaes, PDI, Plano de Disciplina) tratam o conhecimento sobre a Educação Ambiental, as *Relações Étnico-raciais* e o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, *da* pessoa com deficiência, Educação em Direitos Humanos e educação para a democracia como referência para formação integral dos estudantes, que devem estar articulados ao PPC dos cursos de graduação. Era esperado que as normativas para o Plano de Disciplina (IFPB, 2016) enfatizassem a necessidade de incorporar metodologias participativas e de construção coletiva, que ganhassem sentido no contexto dos(das) estudantes, de caráter transdisciplinar e interdisciplinar, podendo “estabelecer intercâmbio e troca de experiências entre agentes governamentais e da sociedade

civil organizada vinculados a programas e projetos de educação não formal” (BRASIL, 2018, p. 30). Dessa forma, se estimularia a articulação dos conteúdos com a vida e necessidades do território.

Os conteúdos que ganharam destaque nos documentos normativos foram os mesmos que aparecem de forma explícita no PPC dos cursos de graduação do IFPB-Sousa, conforme demonstra a Tabela 6:

Tabela 6: Direitos Humanos nos currículos do IFPB-Sousa

Conteúdos Direitos Humanos	Medicina Veterinária	Alimentos	Agroecologia	Química	Educação Física
Educação Ambiental	-Ciências do ambiente * -Agroecologia	-Gestão Ambiental	-Desenvolvimento Rural e meio Ambiente -Legislação Agrária e Ambiental	-Prática Pedagógica VI -Química Ambiental	Meio Ambiente e Esportes de Aventura
Relações Étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena	Sociologia Rural	-Ética e Cidadania -Sociologia Geral	-Sociologia Geral	-História da Educação -Sociologia da Educação -Prática Pedagógica IV	-Sociologia da Educação -Educação e diversidade
Pessoa com deficiência	- Língua Brasileira de Sinais (Libras)	-Libras*	-Libras*	Prática Pedagógica IV -Prática Pedagógica V -Libras	-Libras -Libras aplicada a Educação Física -Educação Física Escolar Adaptada
Questões de gênero	Não tem	Não tem	Não tem	Sociologia da Educação -Psicologia da Educação	-Sociologia da Educação -Educação em Direitos Humanos - Sociologia e Filosofia da Educação Física
Diversidade afetiva-sexual	Não tem	Não tem	Não tem	Sociologia da Educação -Psicologia da Educação	Sociologia da Educação -Educação em Direitos Humanos - Sociologia e Filosofia da Educação Física
Direitos Humanos	Não tem	Ética e Cidadania	-RHT	Prática Pedagógica IV	Sociologia da Educação -Educação em Direitos Humanos -Educação e diversidade
Direitos da Criança e	Não tem	Não tem	Não tem	Não tem	-Educação em Direitos Humanos

Adolescente					
Direitos da Pessoa Idosa	Não tem	Não tem	Não tem	Não tem	Não tem
Educação para a democracia	-Extensão Comunitária -Relações Humanas e Ética no Trabalho (RHT)* -Deontologia e Bioética -Sociologia Rural	-Ética e Cidadania - Sociologia Geral	-Desenvolvimento Rural e meio Ambiente -RHT -Extensão Rural Agroecológica -Organização dos Produtores Rurais	-Filosofia da Educação -Prática Pedagógica III	- Sociologia e Filosofia da Educação Física -Educação em Direitos Humanos
Total de disciplinas	7	4	7	10	9

Fonte: Projeto Político Pedagógico (PPC) e planos de ensino (IFPB, 2021)

* Disciplina optativa

Os cursos de Licenciatura, Química e Educação Física apresentam o maior número de conteúdos de direitos humanos em disciplinas obrigatórias, comparados com os tecnólogos e bacharelado, seguindo as diretrizes para formação para a Educação Básica (Resolução nº. 02/2015) que determina que os currículos apresentem de forma clara os conteúdos, fundamentos e metodologias relacionados a direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Libras, educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Destacamos que o curso de Educação Física é a única graduação do Campus Sousa que disponibiliza uma disciplina obrigatória que trata de forma específica da Educação em Direitos Humanos. Analisando os Quartis, um total de 35, 1% (n=74) de estudantes tiveram, em média, maior acesso a conhecimento de Direitos Humanos. Dos estudantes com mais acesso, a maioria é matriculada em cursos de licenciatura (90,5%, n=67), com maior representatividade no curso de Educação Física (68,9%, n=51) e Química (21,6%, f= 16), com baixa participação, em média, nas demais graduações: Medicina Veterinária (2,7%, n=2), Alimentos (5,4%, n=4), Agroecologia (1,4%, n=1). Além da existência das disciplinas, é destacada a importância do lugar que ocupam no currículo. São nos primeiros semestres que existem maiores conflitos entre os(as) estudantes que podem favorecer discriminações:

nos primeiros semestres, eu geralmente tô ali no primeiro ou no segundo, né? Eu pego as tretas deles, né? Uns com os outros, né? A turma tá rachada no meio, é aluno que termina o semestre sem se falar, são as brigas mais homéricas (Docente 1, GF 2).

Ela chegou no curso, ela era de um nível de timidez de se enclausurar nela mesmo e nem nos corredores ela conversava com os colegas. Era um trauma pra ela apresentar seminários, apresentar atividades no quadro. Depois, eu fui assistir a

defesa de TCC dela, foi simplesmente maravilhosa (Docente 4, GF 2).

As dificuldades interpessoais vivenciadas pelos(as) estudantes, com seus pares e com os(as) docentes, segundo Coimbra, Silva e Costa (2021), fazem parte dos fatores que favorecem a evasão da Educação Superior, representando uma incapacidade institucional de garantir o acesso a um direito constitucional. Nesse sentido, cuidar do currículo na perspectiva de acolhimento às diferenças pode gerar maior vínculo com o curso, além de uma formação decolonial, capaz de gerar afetos e implicação na convivência com o outro e a comunidade (OCAÑA; LOPES; CONEDO, 2018).

As questões de gênero, a diversidade afetiva-sexual, os direitos da Criança e Adolescente e direitos da pessoa Idosa não aparecem de forma explícita nos documentos normativos, sendo também omitidos no PPC dos cursos de Tecnologia e Bacharelado. Os currículos dos cursos de Medicina Veterinária, Alimentos e Agroecologia omitem um maior número de conteúdos de direitos humanos, além do maior número de disciplinas optativas que envolvem o conteúdo de direitos humanos. Analisando os quartis, um total de 36% dos(das) estudantes (n=76) teve menor acesso a conteúdo de direitos humanos em sua graduação, sendo em sua maioria, matriculado(a) no curso de Medicina Veterinária (42,1%, n=32), seguido pelos cursos de Educação Física (18,4%, f=14) e Química (18,4%, n=14), Alimentos (13,2%, n=10), Agroecologia (7,9%, n=6).

O menor número de disciplinas que enfocam conteúdos de direitos humanos, pode favorecer, segundo Candau e Sacavino (2013), a perda da memória das violências passadas e consequente invisibilidade e impunidade no presente, além de dificultar uma formação de sujeitos de direitos éticos e implicados com a mudança social, reconhecendo “que existe uma história de movimentos em busca dos direitos humanos, ou seja, que os mesmos não são uma dádiva” (ZENAIDE; VIOLA, 2019, p. 102). Nesse sentido, favorece a diminuição do apoio social e a visibilidade de situações de assédio e violação de direitos a mulheres, pessoas idosas, crianças, adolescente e pessoas que não estabelecem relações afetivas sexuais heteronormativas.

No IFPB-Sousa, os(as) estudantes tem mais acesso ao conteúdo de Direitos Humanos em seu currículo do que os(as) docentes tiveram em sua graduação ou pós-graduação. Foi realizado um teste *t de Student* para amostras independentes que mostrou que, em média, os (as) estudantes tem mais acesso a conteúdo de direitos humanos (M=3,30; DP=2,56) no seu curso de graduação do que os (as) docentes (M=1,02; DP=1,67) na graduação e pós-graduação ($t(522) = 3,230, p = 0,001$). A diferença entre os grupos é

importante, considerada um tamanho de efeito da diferença alta (d de Cohen = 0,94). Os(as) estudantes tem tido mais acesso em função das mudanças curriculares para responder às diretrizes do MEC e avaliações externas, favorecendo a aproximação de docentes dessa temática, ainda fruto do esforço individual para adequação das disciplinas:

Para cumprir um currículo com as novas exigências de incorporação do tema no currículo, quando tem a gente acaba tendo um maior contato pra estudar, né? Pra poder lecionar essas disciplinas” (Docente 11, GF 4).

De alguns anos pra cá, até pela questão das mídias sociais ou da pressão social de uma maneira geral, da tentativa de cumprimento de algumas legislações específicas, a gente começa a trazer essas temáticas à tona (Docente, GF 4).

Nesse sentido, a existência de Leis que fundamentem a obrigatoriedade da Educação em Direitos Humanos nos currículos é importante, mas não suficiente, pois o movimento de mudança sofre ataques e retrocessos, sendo necessários enfrentamentos cotidianos de articulação desse currículo à vida:

Porque a gente vive em tempos sombrios, em tempos onde... se antes a gente tinha que ser politicamente correto, agora o bonito é você ser preconceituoso e violento. Então, se a gente não consegue fazer isso em sala de aula coibindo esse tipo de ação, a gente começa a perder como educador e aí eu tô tentando. (Docente 12, GF 4).

Os (as) docentes que tiveram mais acesso a conteúdo de direitos humanos representa apenas 5% de docentes ($n=3$). Esse dado constata que o currículo está exigindo conteúdos de direitos humanos que não foram vistos na pós-graduação, aumentando a demanda para a profissão docente para a qual não foram preparados anteriormente. Portanto, torna-se necessário empreender mudanças na pós-graduação e na formação continuada docente, que possam se articular com as demandas sociais. Os saberes curriculares nesse sentido, não ficariam restritos à construção de disciplinas para cumprir prescrições, devendo se constituir como movimento em rede, articulado e contínuo ao longo do curso, para além de temáticas específicas:

Essas questões, elas não podem ser disciplinares somente. A gente não tem que ter uma disciplina pra tratar misoginia, uma disciplina pra tratar preconceito. Essas questões, elas precisam ser do cotidiano, do exemplo, do dia a dia, da vivência, né? Da experimentação, porque isso sim nos transforma. Isso transforma nossos alunos e nossas alunas também. (Docente 4, GF 2).

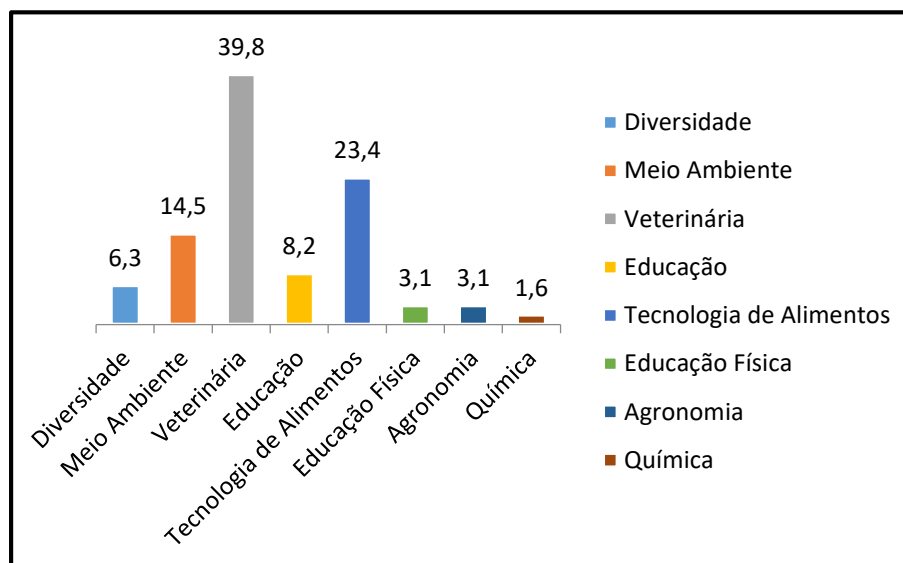
A ideia de que a gente possa ter com os nossos professores um pouco de sincronia sobre isso, né? Porque de repente, a professora na sala de aula fez um uma discussão maravilhosa sobre um tema, tem um avanço significativo sobre determinado tema, aí vem o outro professor, desmancha tudo que ela fez, né? Então isso acontece muito, né? Aí depois vem o outro professor, é neutro, nem foi e nem voltou, os alunos chamaram pra discutir, mas o professor: Não, isso não é assunto da minha disciplina, eu não vou discutir (Docente 4, GF 2).

Quando as Instituições de Educação Superior incorporam a Educação em Direitos Humanos no ensino, pesquisa, extensão e gestão para responder às avaliações externas e normas prescritivas, apresentam um movimento importante, mas superficial de mudança, incorrendo na manutenção de uma colonialidade que alimenta as relações de preconceito e estigma porque se reduz às regras. Somente quando as instituições se abrem para a implicação na realidade social, interagindo com os seus problemas e possibilidades de enfrentamento, poderão se antecipar às normativas que versam sobre os direitos humanos, pois já estarão comprometidas antecipadamente. Essa é uma tarefa atual e urgente quando ainda se relativiza o peso das torturas, o autoritarismo é justificado, cresce a apologia à ditadura, cresce a violência, emergem movimentos como o “Escola sem Partido” (ESP) que defende a neutralidade do professor e não envolvimento como sujeito político, aceção próxima àquelas dominantes no século XIX.

3.2.2.2 Direitos Humanos na pesquisa e extensão

A pesquisa, como componente institucional da Educação em Direitos Humanos, deve desenvolver saberes e ações específicas por meio da “criação de núcleos de estudos e pesquisas com atuação em temáticas como violência, direitos humanos, segurança pública, criança e adolescente, relações de gênero, identidade de gênero, diversidade de orientação sexual, diversidade cultural, dentre outros.” (CNE, 2012, p. 16). Demandas de estudo capaz de reconhecer o tema em sua perspectiva de conhecimento interdisciplinar e transdisciplinar (BRASIL, 2018). No IFPB-Sousa, foram desenvolvidas um total de 256 pesquisas, cadastradas no SUAP (Sistema Unificado de Administração Pública), no período de 2016 a 2021, realizadas com apoio financeiro ou de forma voluntária, envolvendo docentes, servidores administrativos, estudantes da Educação Superior e do Ensino Técnico de nível médio. O Gráfico 3, aponta a distribuição das pesquisas realizadas por temática.

Gráfico 3: Pesquisas realizadas no IFPB-Sousa



Fonte: SUAP IFPB (2021)

As pesquisas desenvolvidas IFPB-Sousa têm pouca relação com o conteúdo de Direitos Humanos, em sua maioria vinculadas à Medicina Veterinária (39,84%) e Ciência e Tecnologia de Alimentos (23,43%). As pesquisas foram de docentes dos cursos de Medicina Veterinária e Tecnologia em Alimentos, graduações em que o currículo tem um menor percentual de conteúdos vinculados aos Direitos Humanos.

As pesquisas ligadas ao Meio Ambiente foram 14,45%, número considerado ainda pequeno em virtude da história do Campus ser vinculada às questões agrárias de uma escola fazenda e oferecer o curso superior de Agroecologia e cursos técnicos de nível médio de Agropecuária, Meio Ambiente e subsequente de Agropecuária, ligados ao desenvolvimento da sustentabilidade ambiental e manejo ecológico dos recursos ambientais. As pesquisas que versavam sobre a diversidade, com temáticas associadas à justiça, desigualdade, acessibilidade, diferenças, imagem corporal e gênero foram 6,25% e com menor percentual foram as pesquisas relacionadas à Educação (8,2%), Química (1,56%), conteúdo de Educação Física que se relacionava à rendimento, aptidão e fisiologia (3,13%) e Agronomia (3,13%).

A extensão, como componente institucional, tem a inclusão dos Direitos Humanos no Plano Nacional de Extensão Universitária, dividindo as suas ações em 8 Áreas Temáticas, de caráter nacional: Comunicação; Cultura; Direitos Humanos e Justiça; Educação; Meio Ambiente; Saúde; Tecnologia e Produção; Trabalho. Os direitos humanos aparecem em duas

Áreas Temáticas: Direitos Humanos e Justiça, mais ligada ao campo jurídico, tendo como objetivo desenvolver ações ligadas à assistência jurídica, qualificação de recursos humanos de políticas públicas de direitos humanos e defesa de direitos de grupos sociais; e a área de Meio Ambiente vinculada à preservação e educação ambiental.

As Áreas Temáticas se dividem em 53 Linhas de Extensão desenvolvidas sob a forma de Programas, Projetos, Eventos, Cursos, Oficinas e Prestação de Serviços. A Tabela 7 sintetiza a relação entre os conteúdos de direitos humanos e as Linhas de extensão, identificando alguns conteúdos que aparecem em mais de uma Linha.

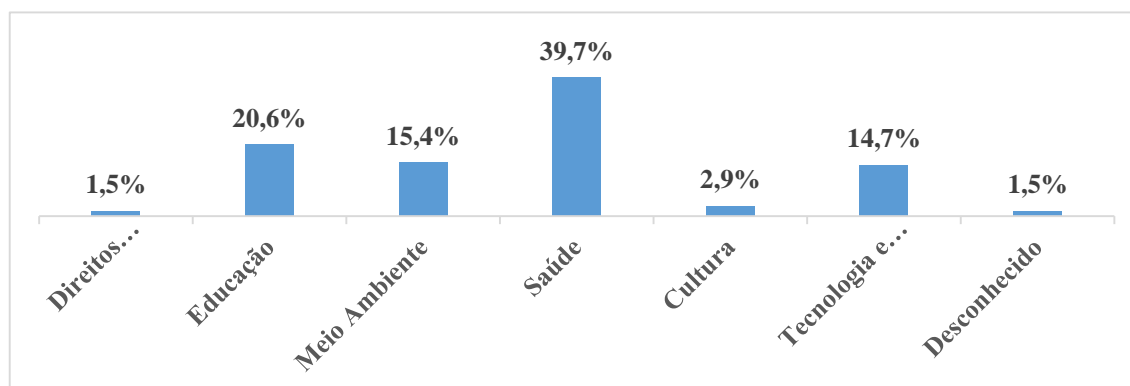
Tabela 7: Linhas de Extensão que articulam com direitos humanos

Conteúdos EDH	Linha de Extensão
Educação Ambiental	40-Questões Ambientais 42-Resíduos Sólidos
-Relações Étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena - Questões de gênero - Diversidade afetiva-sexual	26-Trata dos grupos sociais vulneráveis
Pessoa com deficiência	38-Pessoa com Deficiências, Incapacidades e Necessidades Especiais
Direitos Humanos	12- Direitos Individuais e Coletivos
Direitos da Criança e Adolescente	27-Trata da Infância e Adolescência, processos de atenção, promoção, defesa e garantia de direitos
Direitos da Pessoa Idosa	50- Terceira Idade: Planejamento, implementação e avaliação de processos de atenção, de emancipação e inclusão
Educação para a democracia	30-Jovens e Adultos: Processos de atenção, de emancipação e inclusão
Total de Linhas de Extensão	8

Fonte: Adaptado de CONIF (2015).

Olhando de forma específica o IFPB-Sousa, os projetos de extensão desenvolvidos têm maior vinculação com a Área Temática de Saúde (39,7%), seguido por Educação (20,6%) e Meio Ambiente (15,4%). O Gráfico 4 apresenta a distribuição dos projetos de extensão por área temática desenvolvidos no período de 2018 a 2021.

Gráfico 4: Percentual de projetos de extensão do IFPB-Sousa por área Temática



Fonte: Relatório de indicadores de projetos de Extensão do IFPB 2014 a 2021.

Os projetos de extensão da área da saúde são ligados prioritariamente aos cursos de Medicina Veterinária e Educação Física, cursos diurnos, com maior duração em relação aos cursos de tecnologia e que tem docentes, em sua maioria, com formação no campo da saúde.

3.2.2.3 Direitos Humanos na gestão

Na gestão, os direitos humanos devem ser incorporados na cultura e gestão organizacional, na mediação de conflitos, na forma de lidar e reparar processos de violações através de ouvidorias e comissões de direitos humanos, na representação institucional e intervenção social junto às esferas públicas de cidadania, a exemplo da participação das Instituições de Ensino Superior em conselhos, comitês e fóruns de direitos e políticas públicas. Nesse sentido, proporcionar condições para que órgãos e mecanismos de controle social desenvolvam ações direcionadas à prevenção das violações de direitos e na função educativa em direitos humanos (BRASIL, 2018).

O IFPB organiza espaços de gestão para Educação em Direitos Humanos na atenção às diferenças e também indica os espaços de denúncia, em caso de violação. A Tabela 8 sintetiza essa organização institucional.

Tabela 8: Instrumentos de gestão do IFPB vinculados aos direitos humanos

Conteúdo de direitos humanos	Instrumento de Gestão
Educação Ambiental	-Política Ambiental (IFPB, 2015) -Planejamento estratégico decenal integrado à sustentabilidade ambiental (IFPB, 2017) -Termo de Compromisso com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS - Agenda 2030).
Relações Étnico-raciais raciais e o ensino de história e cultura afro-	-Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI)

brasileira, africana e indígena	
Pessoa com deficiência	-Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas- NAPNE (2009) - Plano de Acessibilidade (2015)
Questões de gênero Diversidade afetiva-sexual	-Rede de Combate ao Assédio (RCA)
Direitos Humanos	Não tem
Direitos da Criança e Adolescente	Não tem
Direitos da Pessoa Idosa	Não tem
Canais de denuncia	-Ouvidoria Geral -Conselho Disciplinar - Comissão Permanente de Sindicância e Processos Administrativos Disciplinares- COPSPAD

Fonte: IFPB

O instrumento de gestão de Educação de Direitos Humanos do IFPB que é mais antigo é o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) que surge na Rede Federal de Educação Profissional no ano 2000, por meio do Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TEC NEP), ligado à SETEC/MEC. O NAPNE é institucionalizado pela Portaria nº 019/2008, com o objetivo de articular as ações para garantir a acessibilidade e desenvolvimento de uma cultura de respeito à diversidade e eliminação de barreiras para a formação profissional de pessoas com deficiência, com núcleos em cada Campus do IFPB. Para regulamentar as mudanças arquitetônicas na instituição que garantissem a acessibilidade, criou o Plano de Acessibilidade em conformidade com a NBR 9050/2015.

A questão ambiental é organizada dentro de uma Política institucional, regulamentada pela Resolução nº 132/2015 que dispõe sobre a Política Ambiental do IFPB, a nota Técnica DES/PRE nº 1/2016 que trata da Educação Ambiental, a Portaria nº 2025/2017 que trata do planejamento integrado à sustentabilidade ambiental, e o Termo de Compromisso assinado pelo IFPB se comprometendo com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS - Agenda 2030), subscrito em 2019.

A temática da questão de gênero e diversidade afetiva-sexual é tratada na Rede de Combate ao Assédio (RCA), criada em 2018, vinculado à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis com o objetivo fomentar ações preventivas, educativas e de enfrentamento ao preconceito, a práticas discriminatórias, situações de constrangimento e aos assédios moral e sexual envolvendo a comunidade discente do IFPB. No mesmo ano foi editada a Resolução que dispõe sobre a utilização do uso do Nome Social de Travestis e Transexuais na instituição. Tratar dessa temática pela gestão ganha importância por estar ausente na maioria dos currículos dos cursos de graduação do IFPB-Sousa. As Relações Étnico-raciais, o ensino de

história e cultura afro-brasileira, africana e indígena é foco do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI), vinculado à Direção de Desenvolvimento de Ensino (DDE), ainda em processo de implantação no IFPB-Sousa no ano de 2021. É regulado pela Resolução nº 62/2017, tendo como objetivo promover ações de Ensino, Pesquisa e Extensão orientadas à temática das identidades e relações etnicorraciais para o conhecimento e a valorização histórico e cultural das populações afrodescendentes e indígenas. Não existem normativas para Direitos Humanos, Direitos da Criança e Adolescente e Direito da Pessoa Idosa.

Dentro da gestão, o IFPB organiza instrumentos para receber denúncias de violações dos direitos humanos cometidas por servidores e estudantes para que sejam responsabilizados. Como espaço de denúncia de servidores públicos federais existe a Sindicância ou Processo Administrativo Disciplinar (PAD) regulamentado pela Lei 8.112/1990, que coloca como dever do (a) servidor (a) levar as irregularidades de que tiver ciência em razão do cargo ao conhecimento da autoridade superior (Art. 116), por escrito, com a identificação e o endereço do denunciante (art. 144). Representam irregularidades a ilegalidade, omissão ou abuso do poder (Art. 116). Após tomar ciência, a autoridade tem a obrigação de promover a sua apuração imediata, mediante sindicância ou PAD, assegurada ao acusado ampla defesa (art.143), podendo resultar em arquivamento, advertência, suspensão ou demissão do servidor. A Lei é clara em relação à apuração e prazos para processos de denúncia. A Reitoria criou a Comissão Permanente de Sindicância e Processos Administrativos Disciplinares- COPSPAD por meio da Portaria 1611/2019, para acompanhar esses processos em toda a rede do IFPB, como órgão auxiliar.

A Ouvidoria Geral, também órgão vinculado à Reitoria, recebe denúncias de servidores e estudantes da instituição como da comunidade externa, criada pela Resolução nº 65/2015 do Conselho Superior (CONSUPER). Define prazo para resposta, tendo também a função de orientar sobre a melhor forma de encaminhar os pedidos e como realizar o acompanhamento da tramitação, garantindo o sigilo do processo de apuração das denúncias e dos seus respectivos denunciados. A denúncia é realizada de forma on-line pelo Portal da Transparência do IFPB, integrada ao sistema nacional de ouvidorias do Governo Federal (e-OUV). A denúncia de estudantes também pode ser feita pelo Conselho Disciplinar, Órgão Colegiado da DDE que acompanha processos de indisciplina dos estudantes, podendo instruir processos disciplinares e emitir parecer ao Departamento de Apoio ao Ensino (DAE), à DDE e à Direção Geral. Na Resolução (IFPB, 2013) não explicita como será feita a denúncia, prazos de encaminhamento e publicização do resultado do processo aos envolvidos, além de centralizar o poder de decisão da Direção Geral, favorecendo decisões mais autocráticas na

gestão dos conflitos.

Os espaços para discussão sobre a temática dos direitos humanos e informação sobre os canais de denúncia vem ganhando mais espaço no IFPB à partir de 2015, mas segundo os dados quantitativos, ainda não fazem parte do cotidiano institucional quando 52,1% (n=136) de docentes e estudantes não sabem onde denunciar caso sofram ou presenciem situações de estigma e preconceito e 85,7% não conhece alguém que realizou denuncia (n=228). Outro dado trazido pelo *teste t de Student* para amostras independentes foi que, em média, os(as) docentes tem menor conhecimento de onde denunciar (M=1,34; DP=0,48) do que os(as) estudantes (M=1,55; DP=0,50 ($t(256) = 2,75, p = 0,011$)). O tamanho de efeito da diferença foi médio (d de Cohen = 0,42). Dentre aqueles(as) que percebem mais discriminação, um total de 41,9% (n=18) não sabe onde denunciar, 37,2% não discutiu esse tema em sala de aula (n=16) e 86% nem conhece alguém que denunciou (n=37). Dos(as) docentes e estudantes participantes da pesquisa, a cada 10 pessoas, apenas 4 sente-se segura (40,7%, n= 105) para denunciar as ocorrências de discriminação no IFPB-Sousa, enquanto outras denunciam com medo (28,7%, n=74) e um total de 23,7% (n=61) nem se dispõe a denunciar por considerar que não adianta ou não se sente segura. Esses dados indicam a dificuldade na construção de redes de apoio e fortalecimento de uma nova cultura que enfrente os silêncios e submissões.

Em todos os Grupos Focais apareceram narrativas de desconhecimento de espaços de denúncia, além da sensação de impunidade diante da dificuldade de punição ou silêncio institucional diante das denúncias realizadas:

Porque a pessoa quando faz a denúncia, quando abre o processo, quando faz a reivindicação, vê que não dá em nada, aí você tem uma sensação de desestímulo completo. O máximo que eu vi, assim, foi relacionado a bullying, né? As denúncias relacionadas a assédio e a racismo que acontecem e que já foram abertos processos administrativos sobre isso, eu nunca vi acontecer nada. (Docente 1, GF 2).

De você ver assim, meu Deus, a instituição que eu amo, que fez parte da minha vida, que é tão importante pra mim, mas olha, na hora que ela precisa vim e dizer assim, eu vou ficar do seu lado e eu vou lhe defender, aí às vezes ela não vem e aí você se sente impotente, você se sente injustiçada. Então, eu acho que esse sentimento de injustiça ele nos define. (Docente 12, GF 4).

A dificuldade em denunciar e a visibilidade dos enfrentamentos à violência na Educação Superior dificultam o desenvolvimento de medidas efetivas de prevenção, de acordo com a pesquisa de Belline e Melo (2022), sendo necessário a formação e fortalecimento das pessoas que testemunham ou sabem de atos de violência para posicionar-se e intervir, e também a denúncia do ato de violência cometida contra as pessoas que protegem as vítimas.

Os instrumentos institucionais de denúncia foram criticados em quase todos os Grupos Focais, pela dificuldade de informação e de acesso ao desenvolvimento do processo, demonstrando uma falha institucional, quando não existe possibilidade de registro de denúncia no SUAP, utilizado para a gestão de processos administrativos.

Hoje não existe Conselho Disciplinar, não existe, por exemplo, no SUAP. Se a gente quiser fazer uma denúncia, não tem como encaminhar via SUAP pra o Conselho Disciplinar. O Conselho não existe no organograma da instituição pra saber onde é que ele vai se encaixar ali. O conselho não existe no regimento interno da instituição. Existe uma resolução que criou os conselhos disciplinares no campus do IFPB, mas ela foi omissa ao dizer onde o conselho iria se encaixar ali, quem ficaria responsável. (Gestor 5, GF 3).

Porque a gente nunca tem, por exemplo, na semana pedagógica ou em algum outro momento nenhum momento pra falar, por exemplo, de assédio né? Não se toca na ferida. Eu acho que tá aí né? Não se toca na ferida.. (Docente 10, GF 4).

Não se aprofundando nas críticas aos instrumentos normativos, os(as) gestores(as) apontam o esforço empreendido para enfrentamento da temática, dentro das limitações de formação da própria equipe:

É muito comum sempre que a gente vai lidar com um caso desse, a gente se reunir antes pra saber o que fazer, como proceder, né? Porque já dá a entender que a gente não tá preparado pra trabalhar com esses casos, né? A gente não teve essa formação, mesmo os profissionais da área não tiveram. (Gestor 5, GF 3).

Para Mingo e Moreno (2015), a gestão das Instituições de Educação Superior operam o funcionamento de leis sutis por meio da "ignorância cultivada" e o "não saber", fazendo vista grossa para casos de assédio e não querendo saber ou pensar sobre os próprios privilégios e responsabilidades no enfrentamento das violências ocorridas. Quando esse silêncio é quebrado e a denúncia formalizada, aparece a fragilidade dos instrumentos de gestão, principalmente diante dos casos de assédio:

E aí na reunião que a gente teve ontem, eu saí da reunião um pouco triste por achar que ainda a gente tem uma instituição que é conivente com determinados comportamentos. Geralmente são canetas de homens defendendo homens. Muitas vezes, né? Porque eles, porque de fato, eles acreditam que aquilo não é nada demais, porque eles não vivem, porque eles não sofrem, porque não foi com eles, né? (Docente 12, GF 4).

Eu precisei colocar em quase todas as paredes do bloco, algum informativo, alguma mensagem de campanha acerca do combate ao assédio moral e sexual. Pra que assim, eu pudesse tentar amenizar as ocorrências, né? Fazer com que aquelas pessoas entendessem, eu sei quem você é e eu tô sabendo o que que você faz, né? Mas eu não pude fazer mais nada. (Docente 13, GF 4).

Esse processo que ocorre no IFPB-Sousa é reflexo de relações que ocorrem na sociedade, marcada pelo patriarcado que reproduz dinâmicas sexistas e permissivas à

violência contra mulheres com a culpabilização das vítimas, sendo mais grave, para Bellini e Mello (2022), pela inexistência de uma política ou legislações específicas que enfrente a violência na Educação Superior, bem como, a inexistência de formação sobre a temática onde estudantes, docentes e servidores(as) recebam informações, saibam como se proteger ou proteger/agir nesses casos.

Além disso, os cargos de maior poder nas instituições de Educação Superior, em sua maioria, são ocupados por homens brancos, atravessados por uma masculinidade hegemônica “que é danosa para os próprios homens e para todos e todas aqueles/aquelas com quem eles têm convivido (ZANELLO, 2020, p.80), se protegendo uns aos outros até em casos de violência, mesmo que não concordem com o ato cometido. Dessa cumplicidade dos homens da gestão, várias pessoas participam de forma consciente ou inconsciente, geralmente com o propósito de “evitar escândalos, confusões, mas, sobretudo, proteger a reputação acadêmica e profissional do assediador. (ZANELLO; RICHWIN, 2022, p. 320).

Apesar das críticas em relação aos instrumentos de gestão, o caminho da formalização da denúncia é compreendido como importante, sendo entendido como espaço de enfrentamento político:

Inclusive por causa desse processo, vai ser reestruturado o comitê disciplinar, que tava apagado e eu exigi que eles montassem o comitê de novo pra avaliar o meu processo e o comitê vai ser montado novamente. E possa ser que não dê em nada, mas o meu registro vai tá lá. (Docente 12, GF 4).

Para além das denúncias, o desenvolvimento de estratégias educativas também é compreendido como importante, para ser apoiada e estimulada como política da Gestão, pois a denúncia isolada não é capaz de produzir a compreensão da violação cometida e a sua gravidade:

Eu acabei participando das discussões ali do conselho (disciplinar), mas o que chamava atenção naquelas discussões era o fato de que aqueles estudantes, eles não tinham uma noção completamente sólida de que eles estavam errados, e aquela coisa de que: ah, quem se ofendeu é que não ouviu bem. (Docente 8, GF 3).

Então a gente precisa acho que primeiro educar, né? E concordo com o professor de seguidamente ter as punições, né? Eu acho a gente não pode achar que: ah, não, vamos deixar pra lá, foi só uma vez, ele não sabia o que tava dizendo, foi sem querer. (Docente 9, GF 3).

Além da ampliação e melhoria da qualidade de funcionamento dos instrumentos de gestão são necessárias diversas ações de Educação em Direitos Humanos articuladas com o contexto local, com diversidade de possibilidades de trabalho, indo de pequenas sensibilizações a uma formação de longa duração, com grupos grandes e trabalho com grupos

menores (CANDAUI; SACAVINO, 2013), inclusão de disciplinas com os diversos conteúdos de direitos humanos obrigatórias e optativas no PPC, linhas de pesquisa com política de incentivo de financiamento (BRASIL, 2007; 2018), produção de material de apoio para a formação docente e utilização na sala de aula como textos, vídeos, jogos, softwares (CANDAUI; SACAVINO, 2013) em articulação com as redes de educação básica, seus órgãos gestores e comunidade (BRASIL, 2007). Uma Educação em Direitos Humanos que articule:

Estudos e pesquisa, que servem de subsídios para a sala de aula, e para a extensão, tanto no campo da formação quanto da assessoria e de outras formas de intervenção junto aos movimentos sociais e as entidades públicas (...), fazer parte do cotidiano acadêmico e não se torna um mero objeto de pesquisa eventual e instrumental. (TOSI, ZENAIDE, 2016, p.46).

Uma diversidade de ações que influenciem mudanças nas dimensões cognitiva, afetiva e cultural, mediadas pelo diálogo e participação, indo além da informação, exigindo uma compreensão crítica do ato de viver e de inserir-se no mundo como sujeitos histórico, pessoal e corporal, enraizado em uma realidade social (ZENAIDE; VIOLA, 2019), sem prescindir de uma forte militância local e articulação com movimentos sociais de caráter nacional para que a política pública ganhe sentido e significado na vida das pessoas (MELO; SILVA; ZENAIDE, 2021). Um importante envolvimento é trazido pela docente:

É por isso que a gente no nosso espaço, no espaço onde as canetas e eles, muitas vezes, não conseguem se meter, que é dentro da sala de aula, é onde a gente tem a possibilidade de fazer alguma coisa, sabe? De fazer valer o nosso direito, de formar as meninas pra elas também brigarem por isso, porque muitas vieram antes de nós brigaram pelo que a gente tem hoje, né? E se a gente quer avançar, a gente vai ter que brigar também, ser chato e ficar com raiva e fazer terapia e chorar e ficar doido e correr pra ver se desestressa, mas tem que fazer alguma coisa e tentar, sabe? (Docente 12, GF 4).

Um trabalho que é movimento diário, nessa luta para enfrentar o racismo, machismo e exploração de classe, pois:

Somos bombardeados diariamente por uma mentalidade colonizadora- poucos de nós conseguimos escapar das mensagens oriundas de todas as áreas de nossa vida- uma mentalidade que não somente molda consciências e ações, mas também fornece recompensas materiais para submissão e aquiescência que superem em muito qualquer ganhos materiais advindos da resistência, de modo que precisamos estar constantemente engajados em novas maneiras de pensar e de ser. Essa não é uma tarefa fácil quando a maioria das pessoas passa boa parte dos dias trabalhando dentro da cultura do dominador. (bell hooks, 2020, p. 57).

De uma forma geral, no IFPB-Sousa, o envolvimento com a Educação em Direitos Humanos ainda se encontra com pouca expressividade na pesquisa e extensão,

possivelmente por sua história ligada às Ciências Agrárias e cursos de ensino técnico de nível médio. Porém, destacam-se mudanças importantes no ensino pelas alterações curriculares e nas políticas de gestão em decorrência da força das políticas públicas nesse campo.

4 SABERES DOCENTES: CONCEPÇÕES E DESENVOLVIMENTO

Como visto no capítulo anterior, foram implementadas políticas públicas que ampliaram o acesso à Educação Superior de grupos historicamente excluídos, mudando o perfil dos estudantes (ANDIFES, 2019), trazendo novos desafios à docência. Nesse capítulo, buscamos analisar teoricamente, as concepções e desenvolvimento dos saberes docentes da Educação Superior, em que medida, as diversas concepções fornecem pistas para o enfrentamento dos preconceitos e estigmas.

4.1 Caracterização dos saberes docentes

Os saberes docentes são definidos 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” (TARDIF, 2014, p. 54). Essa heterogeneidade e pluralidade dos saberes é pensada nessa Tese, a partir da ecologia de saberes (SANTOS, 2007), nas possibilidades de reconhecimento e interação entre os diversos saberes, podendo enriquecer 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:

Dado que nenhuma forma de conhecimento pode responder por todas as intervenções possíveis no mundo, todas as formas de conhecimento são, de diferentes maneiras, incompletas. A incompletude não pode ser erradicada, porque qualquer descrição completa das variedades de saber não incluiria a forma de saber responsável pela própria descrição. Não há conhecimento que não seja conhecido por alguém para certos objetivos. Todos os conhecimentos sustentam práticas e constituem sujeitos. (SANTOS, 2007, p. 88).

Nesse sentido, o saber docente, na perspectiva crítica, pressupõe a valorização das raízes e origens sem subordinação à uma ideia de superioridade do saber científico, compreendendo-se incompleto e aberto a outras narrativas e formas de intervenção na realidade, desenvolvendo a capacidade de diálogo e compromisso ético-político. São saberes que exigem compromisso e solidariedade com “aqueles que, na situação concreta, se encontram convertidos em coisas” (FREIRE, 1998, p.19).

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).

Os autores mais citados em pesquisas que versam sobre saberes docentes, segundo Barbosa Neto e Costa (2016), são Tardif, Nóvoa, Pimenta e Freire. A Tabela 9 apresenta as terminologias que caracterizam os estudos sobre saberes docentes e como são divididos:

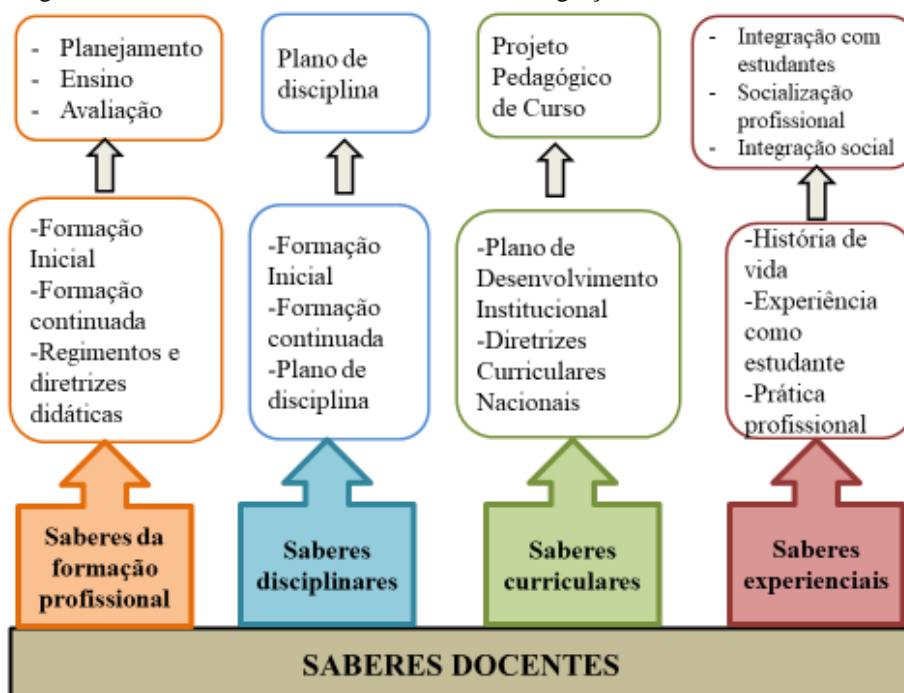
Tabela 9: Tipos de saberes docentes

Autores	Categorias utilizadas	Tipos de saberes docentes
Freire (1996)	Saberes necessários à prática educativa	Não há docência sem discência Ensinar não é transferir conhecimento Ensinar é uma especificidade humana
Pimenta (2012)	Saberes docentes	Saberes do conhecimento Saberes da experiência Saberes pedagógicos
Tardif (2014)	Saberes docentes	Saberes disciplinares Saberes experienciais Saberes curriculares Saberes da formação profissional
Nóvoa (1992)	Saberes	Saber (conhecimento) Saber-fazer (capacidade) Saber-ser (atitudes)

Fonte: dados da pesquisa

Na obra de Freire (1996), não existe uma delimitação explícita de tipos de saberes docentes, mas são apreendidos quando discorre sobre a formação docente crítica. Tardif (2014) traz uma definição mais detalhada de tipos de saberes, tendo semelhança com os conceitos apresentados por Nóvoa (1992) e Pimenta (2012). Por entender que não existem graves conflitos conceituais entre Nóvoa (1992), Freire (1996), Pimenta (2012) e Tardif (2014), utilizamos a delimitação de Tardif (2014) para descrever didaticamente cada saber: saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais. A Figura 5 apresenta esquematicamente a origem e expressão desses saberes na Educação Superior:

Figura 5: Saberes docentes, fontes e modos de integração no trabalho.



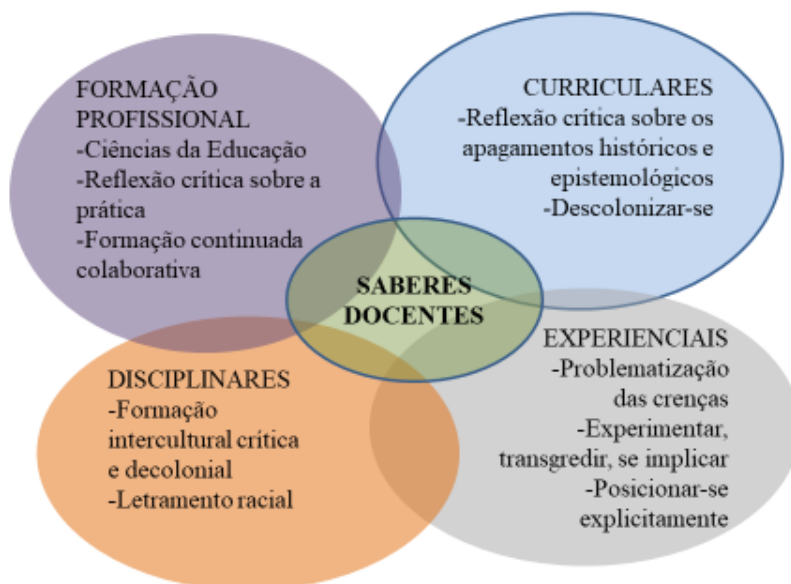
Fonte: Adaptado de Pimenta (2012) e Tardif (2014).

A discussão empreendida 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, como multiculturalidade, pluriculturalidade, interculturalidade funcional e interculturalidade crítica. Para Walsh (2005), a multiculturalidade se refere à existência de uma multiplicidade de culturas dentro de um determinado espaço social, onde se buscam políticas que defendam a justiça e igualdade para todos. Porém, funcionam dentro de uma política de inclusão superficial que desconsidera o sistema de opressão que produziu as injustiças, defendendo uma sociedade sem conflitos e resistências por meio da subordinação e tolerância ao outro, “que tende a fazer desaparecer e a obscurecer as histórias locais, além de autorizar um sentido "universal" das sociedades multiculturais” (WALSH, 2019, p. 21). Um conceito muito próximo, também utilizado, é denominado de pluriculturalidade, que pressupõem a coexistência de várias culturas no mesmo espaço territorial formando uma unidade nacional, destacando a diversidade dentro dos diferentes grupos culturais. Também não faz nenhuma crítica às opressões estruturais, como a concepção multicultural (WALSH, 2005).

A interculturalidade funcional (TUBINO, 2005) é um termo que tem sido usado no discurso oficial dos estados e organismos internacionais, identificado como mais uma denominação do multiculturalismo, procurando promover o diálogo e a tolerância como estratégia para favorecer a coesão social, assimilando os grupos socioculturais subalternizados

à cultura hegemônica, lógica neoliberal excludente e concentradora de bens e poder. 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 (SACAVINO; CANDAU, 2020). Esse conceito é concebido fora da academia, na busca de “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 e na construção de uma democracia justa, igualitária e plural. (WALSH, 2005, p.4). A Figura 6 ilustra o desenvolvimento dos saberes docentes nessa visão:

Figura 6: Desenvolvimento dos saberes docentes na interculturalidade crítica



Fonte: dados da pesquisa

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, 2002, p. 118).

Na educação intercultural crítica e decolonial, os saberes docentes são concebidos como uma construção social, fortemente marcados pela cor da pele, classe social, gênero, local de moradia, religião, dentre outros marcadores de diferença, atravessados pela herança colonial da Educação Superior que contribuiu para “difundir e consolidar uma cultura comum de base ocidental e eurocêntrica, silenciando e/ou inviabilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades.” (CANDAÚ; RUSSO, 2010). Em seguida, vamos discutir os diversos saberes, separados apenas didaticamente, na busca de compreender como eles se desenvolvem e se articulam na vida docente.

4.1.1 Saberes da formação profissional

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, se configurando como “doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa.” (TARDIF, 2014, p. 37). Esse saber 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). Nesse sentido, os saberes da formação profissional se originam nas Ciências da Educação, na formação inicial e continuada, mas não produzem diretamente esses saberes, pois, “não são passíveis de aplicação direta na sala de aula da maneira como foram produzidos pelos pesquisadores e teóricos da educação. Isso faz com que o professor os reelabore, pois só assim poderão ser adaptados e incorporados à realidade educativa da sala de aula.” (MAGALHÃES; PORTO, 2021), se constituindo no cotidiano do trabalho docente, na forma como essas teorias são validadas.

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, os docentes iniciantes que frequentam cursos de formação, “poderão

adquirir saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, mas não estão aptos a falar em saberes pedagógicos” (PIMENTA, 2012, p. 28). O saber pedagógico tem expressão na prática de sala de aula, que supera o espontaneísmo, quando:

A aula se organiza em torno: de intencionalidades, de práticas que dão sentido às intencionalidades; de reflexão contínua para avaliar se a intencionalidade está atingindo todos; de acertos contínuos de rota e de meios para se atingir os fins propostos pelas intencionalidades. Configura-se sempre como uma ação consciente e participativa (FRANCO, 2015, p. 605).

Compreendemos que 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). Essa consciência para tornar diretivo o processo de aprendizagem “que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torna-lo mais e mais criador FREIRE, 1996, p. 24), superando o autoritarismo e o erro epistemológico do ensino bancário que deforma o(a) docente e estudante.

O saber da formação profissional se articula com a descrição do saber-fazer, referido por Nóvoa (1992), 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, da necessidade de tornar-se “um sujeito ativo no processo educativo, como professor reflexivo, pesquisador da e na sua prática docente, enfim profissional.” (NÓVOA, 1992, p.15). Compreendendo que essa competência profissional não pode ser esvaziada da dimensão pessoal, o saber-fazer não se limita a técnicas repassadas em treinamentos, sendo fruto da reconstrução permanente da identidade profissional, do investimento das instituições de educação, dos espaços de produção de saberes e sentidos da formação profissional e continuada. Para assegurar o desenvolvimento da profissionalidade docente, é preciso:

(...) articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipa, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores. (NÓVOA, 2009, p. 14).

O investimento na profissionalidade docente é um processo permanente que favorece o aumento do poder e da autonomia da profissão, necessidade que 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 (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, por limitarem a prática pedagógica à sugestão de colegas, exemplos de professores seus ou experiências que foram assertivas em sala de aula. Essa é uma fragilidade da profissão docente, 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), sendo necessário superar o entendimento “de que somente o domínio do conteúdo de ensino é por si só uma formação pedagógica, quando de fato, não é. (MAGALHÃES; PORTO, 2021, p. 455).

Sem o envolvimento na formação continuada que favoreça essa reflexão sobre a prática empreendida em uma dimensão crítica, se torna mais fácil a reprodução do ensino bancário, como “puro treino, é pura transferência de conteúdo, é quase adestramento, é puro exercício de adaptação ao mundo” (FREIRE, 2000, p. 101), processo envolvido pela interdição e punição impostos pelos que detém o poder e o saber, desde a colonização, que favoreceu o silêncio, o assistencialismo e a domesticação das emoções. Uma formação docente continuada, de forma colaborativa, capaz de produzir conhecimentos para orientar mudanças na cultura escolar, gerando desenvolvimento pessoal, compromisso profissional e práticas organizacionais participativas, diferenciando-se de uma visão tecnicista para suprir deficiências (PIMENTA, 2005), funcionando com apoio das coordenações para a

experimentação de mudanças, a participação docente nas fases de planejamento, execução e avaliação dos resultados da formação e por último, receber apoio e devolutivas sobre o desenvolvimento em sala de aula (IMBERNÓN., 2009). Essa formação pode favorecer a problematização das crenças negativas sobre as diferenças, processo doloroso, permeado de dúvidas, medos e conflitos, haja vista não ser fácil abrir mão das certezas, presentes, há décadas, na nossa história e prática profissional (SOARES; BEJARANO, 2009).

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 a 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.

Nesse sentido, os saberes da formação profissional pressupõem aprender a dialogar, facilitando a problematização da realidade que pode gerar a transição de uma

captação mágica da realidade para uma consciência crítica (FREIRE, 1998), que não se contenta com as aparências, se dispõe a rever posições, é capaz de análises mais complexas da realidade, compreendendo as suas multideterminações, implicando-se nas mudanças necessárias para construção de um mundo melhor. Reconhecendo a dificuldade de tal empreendimento, Freire (1996), aborda a disponibilidade para o diálogo como esforço do(da) docente democrático(a), no sentido de abertura “aos que não fizeram necessariamente as mesmas opções que fiz, no nível da política, da ética, da estética, da pedagogia, nem posso partir de que devo “conquista-los”, não importa a que custo (FREIRE, 1996, p. 135).

É tarefa docente, favorecer a discussão dos sistemas de opressão, gênero, classe e raça, buscando alternativas, dialogando acerca daquela cultura que subjuga, tendo o cuidado para “não se tornar porta-voz do outro, mas sim se engajar efetivamente na subversão das estruturas de subalternização que mantêm populações inteiras emudecidas” (BUSKO, 2019, p. 42), reconhecendo a autocolonialidade e o diálogo que se reconhece no outro, valorizando as histórias locais negadas e a diversidade como um processo emancipatório (OCAÑA; LOPES; CONEDO, 2018).

4.1.2 Saberes disciplinares

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.), mas não estão ligados aos saberes da formação profissional. Se originam da formação inicial docente 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:

(...) do significado que esses conhecimentos (conhecimentos específicos) têm para si próprios; qual o significado desses conhecimentos na sociedade contemporânea; qual a diferença entre conhecimentos e informações; até que ponto conhecimento é poder; qual o papel do conhecimento no mundo do trabalho” (PIMENTA, 2012, p. 22).

Nesse sentido, conhecer significa disponibilizar e analisar informações de forma contextualizada, 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 exime 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. Nesse sentido, se articula com o processo de conscientização, em que os docentes superam a prática de domesticação, característica de uma educação bancária, que se preocupa apenas com o acúmulo e repasse de informações e desconsidera a dialogicidade.

Portanto, os saberes disciplinares se vinculam à luta pelos direitos humanos, onde se aprende e cresce com as diferenças, reconhecendo que “qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar (FREIRE, 1996, p. 61). Nessa concepção, a autoridade do saber disciplinar se expressa no respeito às liberdades, na exposição das próprias posições políticas, na seriedade da formação e capacidade de desenvolver a aprendizagem disciplinar.

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. Considera que os saberes disciplinares 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, permitindo assim, que a docência seja reconhecida como espaço de produção de saber e de saber-fazer. Nesse sentido, não existe saber disciplinar de forma autônoma, sendo função da Educação Superior articular o saber científico com a humanização para ensinar o sentido de comunidade, a construção de um espaço e de um tempo onde seja possível trabalhar em comum, pois, o discurso “da pressa, da eficiência, do rendimento, nunca poderá compreender este sentido de participação, sem o qual não há universidade. Nada substitui o tempo da participação, da procura, da hesitação, do erro, do encontro.” (NÓVOA, 2019, p. 64). Mas essa visão da Educação Superior ainda se distancia da realidade, quando ainda persiste uma cultura, valorizada socialmente pelas instituições, que o saber disciplinar se limita à segurança e domínio do conteúdo, na palavra abalizada do(da) docente em seu papel transmissor de conhecimento e valores sociais, além da passividade do estudante (CUNHA, 2016).

Na Educação Superior, os saberes disciplinares ganham centralidade, valorizados com maior pontuação, nos concursos para docentes efetivos dos Institutos Federais, 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), desvalorizando as características peculiares à rede de Educação Profissional, seus currículos e identidade. Outro dado importante, trazido por Mello e Ribeiro (2022), analisa a composição de mesas em congressos científicos organizados por instituições públicas, espaços de importante visibilidade da produção de conhecimento disciplinar, encontrando uma maior equidade de gêneros apesar de manter uma superexposição de pessoas brancas e pessoas de pele clara, preterindo as mulheres negras nos lugares de representação de poder “onde a “raça” branca se utiliza das universidades públicas brasileiras como lócus de manutenção dos seus privilégios sociais ao se apresentarem como símbolo/imagem legítima da produção do conhecimento e *intelligentsia* humana –branquitude”. (MELLO; RIBEIRO, 2022, p.4).

As lacunas na formação docente em uma dimensão crítica, tem dificultado o desenvolvimento de um currículo intercultural (LIMA, 2014), mantendo uma visão ingênua da realidade e crenças estereotipadas sobre as diferenças, funcionando como armadilhas ideológicas (FREIRE, 1996). Portanto, sem a dimensão crítica, a Educação se enche de miopias e formas de mascaramento da realidade, tendo a função de “anestesiá-la a mente, de confundir a curiosidade, de distorcer a percepção dos fatos, das coisas, dos acontecimentos (FREIRE, 1996, p. 132), abafando a denúncia, o mal-estar e a indignação diante de tanta opressão. (LIMA, 2014). Para ser capaz de assumir uma posição ética de comprometimento que reverbera nos saberes docentes, é necessário um letramento racial, envolvendo-se em uma mudança cognitiva e afetiva capaz de mudar o seu comportamento. O letramento racial, para Schucman (2012), se origina na luta antirracista, compreendido como um conjunto de ferramentas pedagógicas mediada por um estudo crítico:

Que permitiu que estes sujeitos se deslocassem de si, se colocassem no lugar deste outro e voltassem a olhar para si. Nas descrições e falas destes sujeitos é como se os olhos dos afetos negros fossem emprestados aos brancos para que estes olhassem de volta para si, mas agora com um saber outro e do outro. Esta experiência de olhar para si com os olhos de outros só foi possível porque, para cada um destes, este “outro” era alguém com quem se tinha uma relação de proximidade. Aqui é importante frisar que o que possibilita esta vivência não é a experiência positiva com o outro, mas sim o deslocamento de si para uma outra posição subjetiva, a de perceber a alteridade nem como inferior nem como superior ou com qualquer conteúdo a priori, mas apenas como alteridade. (SCHUCMAN, 2012, p. 105).

Para Santos e Schucman (2015), esse letramento ainda é escasso na Educação brasileira, não ocorrendo de forma institucional nas graduações ou pós-graduações, movimento importante para ampliar a capacidade de leitura e compreensão das relações raciais e desigualdades, favorecendo um engajamento na luta contra os diversos tipos de opressão. Um ambiente capaz de favorecer uma formação em que os sujeitos produzam as mudanças desejadas por eles/elas, mais orgulhosos de sua existência e de suas diferenças, e caso presenciem situações de discriminação, cada um(a) “possa reagir com segurança e veemência e tenha professoras e professores competentes e com formação adequada para que saibam intervir positivamente” (GOMES, 2021, p. 450).

4.1.3 Saberes curriculares

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), documento que indica a concepção de sociedade e educação articulado com o perfil do profissional que deseja formar. Esses saberes servem 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). Nesse sentido, o(a) docente é o mediador(a) entre os conhecimentos curriculares institucionalizados a serem apropriados pelos estudantes, a maneira como serão articulados de forma significativa à vivência, para tornar-se instrumento de compreensão e intervenção na realidade.

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, mas ressignificado na autonomia e capacidade de produção de saberes

dos(das) profissionais. A docência não pode ser limitada a cumprir normativas curriculares ou saberes técnicos, pois os saberes curriculares demandam 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, devendo seguir a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), que definem os marcos curriculares e regulatórios para a formação docente, instituindo normas como carga horária e estruturação curricular das licenciaturas, além de questões como princípios formativos a serem considerados pelos cursos de graduação, concebidas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Em análise dessas diretrizes ao longo dos últimos 20 anos, Oliveira, Fichter Filho e Coelho (2021) encontraram avanços apenas nos governos Lula (2003-2011) e Dilma (2011-2016):

Compreendendo professores como sujeitos “formativos de conhecimento e cultura”, com “valores éticos e políticos”. Pautaram uma concepção de valorização profissional que articulou formação inicial e continuada com condições de trabalho e carreira, (...) aumentaram a carga horária (3.200 horas) e o tempo mínimo para efetivação dos cursos (quatro anos). A trajetória dessas políticas sinalizava um caminho à criticidade, autonomia e novas possibilidades para os cursos de licenciatura. (OLIVEIRA, FICHTER FILHO, COELHO, 2021, p. 952).

Após o golpe, nova DCN (CNE, 2019) foi promulgada no Governo Bolsonaro (2019-2022), representando um retrocesso em conquistas, quando o documento centra no aspecto mais instrumental da docência, intensificando um movimento institucional para redução dos saberes docentes ao viés neoliberal, dificultando a formação para autonomia e criatividade, em “uma formação padronizada para a maioria dos professores em um país muito desigual e diverso, desconsiderando-se, desta forma, o contexto dos professores” (MARQUES *et al.*, 2021, p.647). Para Oliveira, Fichter Filho e Coelho (2021), a DCN/2019 agravou o processo de desvalorização e enfraquecimento do status profissional da docência, centralizando a formação em competências e possibilitando o aligeiramento da formação, esvaziamento crítico e diminuição da importância da formação continuada. Esse dado é preocupante, pelo risco de cumprimento de um currículo sem observar de forma crítica, as obras escolhidas na disciplina lecionada, o tempo dedicado a cada assunto, o conteúdo e metodologia adotada, muitas vezes, mantendo uma política racista, sexista, homofóbica, refletindo parcialidades que privilegiam normalmente o homem branco, parte de uma “cultura de dominação que necessariamente promove vícios da mentira e da negação.” (bell hooks, 2013, p. 44).

Para Gomes (2012), existem apagamentos históricos e epistemológicos nos currículos da Educação Básica e Superior e nas práticas educacionais, só podendo ser superadas se a Educação e o campo científico se envolverem seriamente no movimento de descolonizar-se, enfrentando a rigidez da estruturação curricular, o empobrecimento do seu conteúdo pela negação e silenciamento de determinadas as culturas e a carência de diálogo com a realidade social, investindo na formação de docentes reflexivos, processo capaz de instaurar um novo currículo:

Um paradigma que não separa corporeidade, cognição, emoção, política e arte, sem hierarquias entre conhecimentos, saberes e culturas, imerso em “uma história de dominação, exploração, e colonização que deu origem a um processo de hierarquização de conhecimentos, culturas e povos. Processo esse que ainda precisa ser rompido e superado e que se dá em um contexto tenso de choque entre paradigmas no qual algumas culturas e formas de conhecer o mundo se tornaram dominantes em detrimento de outras por meio de formas explícitas e simbólicas de força e violência. (GOMES, 2012, p.102).

Como foi visto no capítulo anterior, foram empreendidas mudanças nos currículos da Educação Superior decorrente de Políticas Públicas na perspectiva da Educação em Direitos Humanos, decorrente de lutas históricas de vários movimentos, processo que vem sofrendo ataques e retrocessos no atual governo. Portanto, os saberes curriculares representam uma importante arena de tensão e de luta, desafiando mudanças nas práticas pedagógicas e na formação docente, tendo como horizonte um currículo com práticas transdisciplinares que pense um mundo complexo, com estruturas rizomáticas, onde os estudantes sejam co-autores dos seus próprios currículos, inscrevendo-se já não nas estruturas fixas de um determinado programa, mas numa rede de programas, onde os(as) docentes possam transitar entre os departamentos, onde diferentes formas culturais de produção de conhecimento possam coexistir sem serem sujeitas à hegemonia única da ciência ocidental (CASTRO-GÓMEZ, 2007). Capaz de um diálogo intercultural, que enfrenta disputas e tensões, pois “não há nenhuma “harmonia” e nem “quietude” e tampouco “passividade” 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.

4.1.4 Saberes experienciais

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. Esses saberes são muitas vezes desvalorizados na formação profissional, na tentativa de legitimar somente o saber científico (NÓVOA, 1992). Mas os saberes experienciais são o núcleo vital dos saberes docentes, transformando os saberes da formação profissional, curriculares e disciplinares em saberes que tenham sentido e possam se articular e servir para enfrentar os desafios da prática (TARDIF, 2014).

Pimenta (2012) utiliza terminologia bem similar à de Tardif (2014), denominando “saberes da experiência”:

Os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar. 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 –seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores. (PIMENTA, 2012, p. 21-22).

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). À medida que se reconhece, é capaz de superar relações de exclusão, podendo respeitar as liberdades, discutir suas posições e aceitar rever-se, atento de forma reflexiva e crítica aos seus valores, concepções e visões do mundo. Esse saber também pressupõe imersão no mundo, pois a libertação exige presença:

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo (...), sem politizar não é possível. (FREIRE, 1996, p. 58).

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 a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser” (NÓVOA, 1992, p.10). Dessa forma, as ações e práticas docentes, revelam a característica de cada docente, seu estilo de ser, viver e se formar no mundo. A aquisição e desenvolvimento de qualquer dos saberes, seja da formação profissional, disciplinar ou curricular, passa pela

experiência vivida, assumindo a dimensão existencial do sujeito:

Compreendemos que, muito embora, nem toda experiência se torne um saber consciente, todo o saber há de provir de uma vivência, que tão logo marque o sujeito passa a fazer parte de suas experiências. Seja a experiência de ler um livro (saber), seja a de ler um manual ou realizar uma aula prática (saber-fazer), ou seja, através do autoconhecimento e do relacionamento com o outro (saber-ser), por fim todas essas aquisições e todos esses saberes só são dinamizados na e pela experiência. (BARBOSA NETO; COSTA, 2016, p. 91).

Dentre os saberes experienciais, Nóvoa (2022), afirma a importância de lidar com o imprevisto, decorrente dos efeitos devastadores da pandemia de COVID 19, na mediação do saber-ser, na capacidade de juntar o saber e o sentir, o conhecimento e as emoções, a cultura e as histórias pessoais, favorecendo encontros e suporte para o novo que está sendo construído.

Os saberes experienciais tem a interferência de níveis inconscientes do(a) docente, influenciando no desenvolvimento do ensino, da pesquisa, extensão e da sua forma de exercer a gestão, se caracterizando como de crenças sobre a profissão, como “formulações simbólicas que nos dão “certezas” subjetivas, pragmáticas, que aparecem, muitas vezes, de forma velada, feitas inconscientemente, mediante nossas experiências” (SOARES; PORTO, 2017, p. 59). Como os saberes experienciais são atravessados pela experiência de vida, as crenças negativas sobre as diferenças, que constituem os preconceitos e estigmas, também interferem na construção da profissão, sendo necessário essa problematização na formação docente, pois “as crenças que os/as professores formulam sobre o processo pedagógico não se separam das questões pessoais, mas a ela se misturam” (SOARES; PORTO, 2017, p. 240). Nesse sentido, é necessário questionar o que é considerado moderno, desenvolvido, civilizado, verdadeiro e belo, pois os processos de colonialidade estão naturalizados no imaginário individual e coletivo (CANDAUI, 2020), afetando 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; LOPES; CONEDO, 2018).

Uma educação decolonial é processo permanente, uma “postura e atitude contínua - de transgredir, intervir, insurgir e impactar. A decolonização denota, então, um caminho de luta contínua no qual podemos identificar, tornar visível e encorajar "sítios" de exterioridade e construções alternativas” (WALSH, 2009, p. 14-15). Nesse sentido, 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:

Quando a escola básica e a universidade não explicitam a questão racial existente em nossa sociedade, com seus conflitos, complexidades, politização, tensões, negociações, positivities e dilemas, elas reforçam práticas racistas, discriminatórias e o preconceito e não fortalecem o sentimento de responsabilidade e solidariedade entre os sujeitos pertencentes aos diferentes grupos étnicos e raciais. (...) negam às pessoas negras o direito de serem quem são. E mais: o direito de viverem a vida com dignidade. (GOMES, 2021, p. 448-449).

Essa diversidade e multiplicidade de saberes docentes, saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais, se apresentam 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.

4.2 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. Portanto, não existe atividade docente neutra, que não esteja à serviço de determinada corrente filosófica, direcionando de forma diferente, as concepções sobre os objetivos da educação, a relação como os saberes docentes, a relação com os estudantes, com a gestão, o tipo de pesquisa e o tipo de extensão desenvolvida. Segundo Luckesi (1994), existem três tendências filosófico-políticas da Educação, que respondem sobre o lugar da Educação na sociedade, podendo seguir caminhos diferentes: a redentora, a reprodutora e a transformadora. A Tabela 10 apresenta as principais diferenças entre as tendências.

Tabela 10: Tendências filosófico-políticas da Educação

Tendência	Visão de sociedade	Visão de Educação	Prática pedagógica
Redentora	-Orgânica -Harmoniosa -Compreensão a-histórica	-Exterior à sociedade -Justifica o capitalismo	-Homogênea -Otimista -Acrítica -Excludente
Reprodutora	-Dominada pelo capital -Instituições reprodutoras	-À serviço do capital	Sem proposta
Transformadora	-Possui níveis de mudança	-Condicionada -Media a democracia	-Crítica -Integra saber, o saber ser e o saber fazer.

Fonte: Adaptado de Luckesi (1994)

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. Tal abordagem tem como ideal uma escola homogênea e harmoniosa por isso, omite conflitos e as mazelas sociais. Foucault (2006), critica essa escola institucionalizada no Século XIX, como espaço de normatividade social, onde os (as) docentes faziam o diagnóstico dos estudantes considerados idiotas, imbecis e débeis, separando aqueles que não deveriam frequentar a escola por provocar turbulências. Conformadas ao poder governamental para disciplinar a obediência, normalização e respeito às hierarquias sociais a partir múltiplas sujeições (FOUCAULT, 2006), a instituição escolar favorece uma concepção de mundo fatalista, que segundo Martín-Baró (2017, p. 175), “é a compreensão da existência humana em que o destino de todos está predeterminado e todo fato ocorre de modo inescapável”, tendo como consequência a tendência ao conformismo e resignação diante do sofrimento.

Segundo Libâneo (2011) essa concepção de Educação inicia antes, desde o século XVIII, ajudou a burguesia a enfrentar o absolutismo, a consolidar o capitalismo industrial e depois, a desenvolver o liberalismo. A escola na tendência redentora, tem como função 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:

(...) ao assumir a igualdade de oportunidades a partir de talentos e aptidões dos indivíduos, os detentores de uma cultura dominante, que geralmente são os mais familiarizados com os códigos culturais, sociais e políticos, tendem a manter as posições sociais em que se encontram. ” (SILVA, XAVIER, CALBINO, 2022, p. 6).

Nesse sentido, a Educação Superior é vista, nessa tendência, como espaço para poucos selecionados, virtude decorrente do trabalho árduo, talento e inteligência, privilégio alcançado como recompensa pelo esforço individual. Em decorrência da meritocracia, o sistema de cotas ainda é duramente criticado na Educação Superior, com “argumentos que imputam às cotas caráter paliativo, sendo essa política algo que não apenas sublima as deficiências do ensino de base, como também poderia produzir uma perda de qualidade do ensino” (SILVA, XAVIER, CALBINO, 2022, p. 26), na defesa de uma lógica de justiça que desconsidera os contextos, muitas vezes trazendo exemplos de casos isolados de pessoas que comprovam a superação diante de adversidades extremas, querendo provar a superioridade do indivíduo que tem força de vontade e trabalho sistemático.

A tendência filosófico-política da Educação reprodutora, para Luckesi (1994), se contrapõe à redentora em 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. Essa tendência aprofunda a crítica à escola como Aparelho Ideológico de Estado (ALTHUSSER, 1985) e por isso, não apresenta nenhuma proposta pedagógica, compreendendo que a transformação da escola não poderia acontecer de forma independente da revolução social. Nessa visão, as instituições escolares transmitem a ideologia burguesa e sua consequente apropriação pela classe trabalhadora:

É possível chegar-se a um ponto mais ou menos avançado nos estudos, porém de qualquer maneira aprende-se a ler, escrever e contar, ou seja, algumas técnicas, e outras coisas também, inclusive elementos [...] de ‘cultura científica’ ou ‘literária’ diretamente utilizáveis nos diferentes postos da produção (uma instrução para os operários, uma outra para os técnicos, uma terceira para os engenheiros, uma última para os quadros superiores, etc...). Aprende-se o ‘know-how’. (ALTHUSSER, 1985, p. 57-58, aspas do autor).

Além do ensino compartimentalizado de acordo com as classes sociais, existem as regras morais, em que alguns aprendem a ficar calados e obedecer e outros aprendem a mandar. Na visão reprodutora, a Educação capaz de confrontar o sistema capitalista “deveria nascer do sistema fabril, associando-se o trabalho produtivo com a escolaridade e a ginástica” (GADOTTI, 1999, p. 130), uma Educação para desenvolver a pessoa de forma integral.

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). Nessa tendência se reconhece o significado político da educação (saber ser), articulado com a competência técnica por meio do domínio dos saberes (saber) e de suas formas de intervenção na realidade (saber fazer):

Mesmo considerando-se a ação educativa como historicamente determinada e um componente indissociável da luta pela transformação social, ela se dá, no nível escolar, prioritariamente, na relação pedagógica da qual não se isolam características pessoais do educador, componentes psicológicos relacionados com a aprendizagem, domínio do conteúdo do saber e meios de trabalho (LIBÂNEO, 2011, p. 56)

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). Saberes docentes que produzem na prática pedagógica da Educação Superior, espaços para problematizar os processos de opressão e compartilhamento de histórias de enfrentamento, como ato político, “de resistência à colonização” (bell hooks, 2013, p. 10).

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.

4.2.1 Saberes docentes na pedagogia liberal

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, defendendo a dualidade e a simplificação de fenômenos complexos, ignorando o diálogo e as interações, perdendo a “sensibilidade, estética, sentimentos e valores ao direcionar atenção e importância para tudo o que fosse mensurável e quantificável” (MORAES, 2012, p.39). Além de silenciar sujeitos em sua cultura, modos de existir e valores, limitados às “teorias universalistas de formação, desenvolvimento, aprendizagem, humanização que tem como referência o Nós, humanizado, desenvolvido e os Outros como sub-humanos” (ARROYO, 2018, p. 57).

Como característica geral, a Pedagogia Liberal, defende que os estudantes precisam aprender para se adaptar às normas do sistema, difundindo a igualdade de oportunidades sem levar em consideração a diversidade de contextos e oportunidades, favorecendo uma formação tecnicista “para mediante sucessivos cursos dos mais diversos

tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando a escapar da condição de excluídos. 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 preconceitos e estigmas, muitas vezes de forma automática, transformando o ensino em catequese, sendo o(a) bom(a) professor (a) aquele (a) que é capaz de atender às demandas, adequando-se “ao modelo, à concepção que exercia hegemonia”. (RODRIGUES, 2017, p. 239), 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).

Na busca de neutralidade, posição impossível, exerce uma docência em que se compromete apenas consigo e com o seu grupo, imitando e enaltecendo outras culturas, pois “vive uma realidade imaginária e não a sua própria realidade objetiva. (...) tem vergonha da sua realidade” (FREIRE, 1988, p. 35), também se desumanizando. Esse modelo de Educação Superior caracteriza, segundo Grosfoguel (2016), as Universidades ocidentalizadas que internalizaram as estruturas racistas e sexistas que mataram muçulmanos, judeus, povos nativos das Américas, africanos e mulheres europeias chamadas de bruxas, tentando também destruir o conhecimento ancestral que carregavam. Produzindo epistemicídio, desqualificou a crítica frente aos projetos imperiais/coloniais/patriarcais que regem o sistema-mundo (GROSFOGUEL, 2016), continuando até hoje, quando mantem o privilégio epistêmico dos homens ocidentais.

A pedagogia liberal, segundo Libâneo (2011), se divide em quatro tendências pedagógicas: pedagogia tradicional, renovada progressivista, renovada não-diretiva e tecnicista. Para compreender como os saberes docentes são articulados à Pedagogia Liberal, utilizamos essa divisão didática que pode servir como instrumento de avaliação da prática docente. Ressaltamos que no cotidiano, essas tendências se apresentam às vezes misturadas, pois a realidade é mais complexa, não cabendo em uma delimitação estrita.

Na pedagogia tradicional, o saber profissional busca encontrar formar 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), ocorre um processo de domesticação onde um grupo invade o espaço histórico-cultural do outro, impondo apenas a sua visão do mundo e valores. Estruturam-se em rituais na escola por meio da formação de professores, na seleção de conteúdos, na construção do livro didático e na avaliação dos estudantes:

A propaganda, os slogans, os “depósitos”, os mitos, são instrumentos usados pelo invasor para lograr seus objetivos: persuadir os invadidos de que devem ser objetos de sua ação, de que devem ser presas dóceis de sua conquista. Daí que seja necessário ao invasor descaracterizar a cultura invadida, romper seu perfil, enchê-la inclusive de subprodutos da cultura invasora (FREIRE, 1970, p. 42).

Silencia a complexidade dos processos por meio da homogeneidade das normas, espaços e tempos dos saberes e processos de ensino, para atingir um maior número de pessoas de maneira uniforme, com baixo custo (PINHO; SOUSA, 2015). 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 saber curricular se fundamenta na visão disciplinar, sem articulação dos diversos conhecimentos e interlocução enquanto prática social. 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 solidário (FREIRE, 1983). A concepção tradicional de Educação, não faz referência às desigualdades, omite “problemas de aprendizagem, as particularidades dos contextos sociais, econômicos e políticos dos alunos” Rodrigues (2017, p. 63).

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. Cabe à escola promover experiências “que permitam ao aluno educar-se por meio da construção e reconstrução do objeto numa interação entre estruturas cognitivas do indivíduo e estruturas do meio ambiente” (LUCKESI, 1994, p. 56).

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. Essa tendência é mais vista na educação infantil, influenciada pelo construtivismo de Piaget, mas com aplicação reduzida em função da falta de condições objetivas para a sua implantação, como salas lotadas, falta de material pedagógico adequado e estrutura das escolas (LIBANÊO, 2011). Além disso, essa 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, tendo 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 para “unicamente, a habilidade de compreender-se e de compreender os outros”. (MISUKAMI, 1986, p. 52). Saviani (2011, p. 434) alerta que essa pedagogia tem fundamentado políticas de Estado em reformas na Educação, defendendo uma escola “sem maiores exigências de precisão conceitual e rigor teórico, bem a gosto do clima pós-moderno”.

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. Os preconceitos e estigmas, nessa tendência, são vistos numa dimensão apenas individual, sendo papel docente promover experiências significativas de auto aceitação e aceitação dos outros, na direção da autorealização, 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. Para Libâneo (2011), utiliza a tecnologia educacional como base do método de ensino, tendo como etapas o estabelecimento de objetivos, os passos da instrução e a execução do programa, com reforço gradual das respostas corretas.

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). Essa abordagem utiliza a psicologia comportamental como subsídio, concebendo o conhecimento, segundo Misukami (1986), como cópia de algo dado externamente, considerando no ensino, a economia de tempo, o esforço e o custo. 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). Nessa pedagogia, ocorre a descrença no saber científico pela procura de soluções mágicas e rápidas para os problemas em que “o utilitarismo e o imediatismo da cotidianidade prevalecem sobre o trabalho paciente e demorado de apropriação do patrimônio cultural da humanidade.” (SAVIANI, 2011, p. 449). Na Pedagogia Tecnicista, os preconceitos e estigmas são vistos como processos que precisam da intervenção de especialistas que possam treinar as pessoas para mudança de comportamento, não reconhecendo a dimensão afetiva e institucional do fenômeno.

4.2.2 Saberes docentes na pedagogia progressista

A pedagogia progressista é caracterizada 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 pedagógica 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, marcando a busca por novas práticas pedagógicas que enfrentem a seletividade e a discriminação no acesso ao saber das classes populares (SAVIANI, 2011). Para Arroyo (2018), uma Educação que se compromete em criar outras pedagogias para outros sujeitos, reconhecendo que as concepções e práticas educativas de caráter liberal foram:

(...) pensadas para educá-los, civilizá-los estão condicionadas pelas formas de pensá-los, ou pelo padrão de poder/saber de como foram pensados para serem subalternizados. (...) 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. (ARROYO, 2018, p. 11).

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 preconceitos e estigmas 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 mantém 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.”.

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”. Para Freire (1988), seria uma pedagogia que enfrenta a dificuldade de comunicação “que mata o poder criador não só do educando, mas também do educador, na medida em que este se transforma em alguém que impõe ou, na melhor das hipóteses, num doador de “fórmulas” (FREIRE, 1988, p. 69). 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 (...) onde todas as pessoas tem o direito a conhecer aquilo que ainda não conhecem, a conhecer melhor o conhecimento que já possuem e a construir o seu próprio

conhecimento” (BRAGA; FAGUNDES, 2015, p. 41-42).

O saber experiencial para Freire (1996), pressupõe um saber docente permeado de alegria e esperança de fazer junto, enfrentando o imobilismo, o silêncio imposto, a negação de si mesmo e a solidão. Precisa, então, superar a arrogância intelectual, o medo da simplicidade e se enxergar inacabado, condição possibilitada pelo diálogo que “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 (LIBÂNEO, 2011). Para Gallo (2007), o papel da educação é a construção coletiva da liberdade, pela denúncia das injustiças e dos sistemas de dominação, sem perder a singularidade onde o sujeito constrói-se a si mesmo em diálogo ativo com os

outros e com o meio. Segundo Libâneo (2011, p. 69), a pedagogia libertária abrange “as tendências antiautoritárias em educação, entre elas, a anarquista, a psicanalista, a dos sociólogos, e também a dos professores progressistas”, tendo maior destaque Freinet, Lobrot e Vasquez Oury Ferrer y Guardia.

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 (...) como elemento de elevação cultural, 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. Um saber do currículo que ganha sentido na oportunidade de mudança de si mesmo e do mundo, em que os atores da escola e a comunidade se envolvem na construção de um documento, considerado um projeto partilhado. Se o (a) docente não conhece o currículo do curso, prevalece o espontaneísmo e o individualismo. Libâneo (2013) 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 “solidária, organizada, capaz de superar o individualismo (GADOTTI, 1999, p. 44), 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).

5 DIMENSÕES DOS PRECONCEITOS E ESTIGMAS NA EDUCAÇÃO

Depois de analisar a política de Direitos Humanos e compreender como se desenvolvem os saberes docentes na Educação Superior, nos aproximamos do objeto de pesquisa, de forma mais específica, indagando como a temática dos preconceitos e estigmas articulados à Educação, tem aparecido nas publicações em periódicos científicos nacionais e internacionais. Este capítulo tem uma escrita diferente dos outros capítulos, como indicado na introdução, construído na forma de artigo, onde uma versão resumida foi publicada (CARVALHO; XIMENES, 2022), tendo como objetivo analisar a produção de periódicos científicos relacionada às dimensões dos preconceitos e estigmas na Educação, por meio de uma revisão sistemática.

5.1 Introdução

Nos últimos 20 anos, intensificam-se mudanças na Educação Superior, com mais investimento em Políticas Públicas de ampliação e democratização do acesso, como as políticas de cotas para negros, índios e alunos provenientes da escola pública, produzindo mudanças no perfil dos estudantes e novas demandas para a sala de aula. Problematizar a diversidade na Educação nos conduz a uma avaliação crítica, reconhecendo a presença de preconceitos e estigmas que nos dominam de múltiplas formas, capturados por uma dominação em que o colonialismo, “foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber” (SANTOS; MENESES, 2010, p. 7). Essas relações de dominação, construídos socialmente, são agravados na Educação Superior, disseminando crenças sobre as diferenças como discursos competentes, com maior repercussão por virem de um saber institucionalmente autorizado.

Como fenômeno complexo, os preconceitos e os estigmas estão enraizados na Educação, onde as instituições “reproduzem as condições para o estabelecimento e a manutenção da ordem social” (ALMEIDA, 2020, p. 47), agravados em um contexto de múltiplas violências como o aumento da concentração de renda do País, desigualdades no acesso à Educação e violência contra negros e mulheres, contingenciamento na pasta da Educação com diminuição dos gastos em pesquisa, demonstrando a perversidade do sistema capitalista. Ao mesmo tempo em que a Educação reproduz, também é capaz de enfrentamentos quando media a consciência dos problemas enfrentados na prática social, as

contradições da estrutura e os condicionantes objetivos da ação para transformação (SAVIANI, 2019), desenvolvendo uma interlocução crítica e responsabilidade compartilhada na direção emancipatória, crítica e inclusiva.

O estudo do preconceito foi realizado inicialmente por Allport (1954, p. 9), no campo da Psicologia, considerada “uma análise muito sistemática e detalhada do preconceito, ainda hoje atual” (LIMA, 2020, p. 19). O preconceito é definido como “uma antipatia baseada numa falha e generalização inflexível. Pode ser sentido ou expresso, ser dirigido a um grupo como um todo, ou para um indivíduo porque é membro desse grupo” (ALLPORT, 1954, p. 9). Outro termo que tem proximidade com o preconceito é o conceito de estigma, trazido por Goffman (2004, p. 4), do campo da Sociologia, definido como uma “situação em que o indivíduo está inabilitado para aceitação social plena”, considerado menos humano por não atingir as expectativas de normalidade.

Revisões sistemáticas de Phelan, Link e Dovidio (2008) e Pescosolido e Martin (2015) ao compararem a utilização dos conceitos preconceito e estigma em pesquisas, afirmam a existência de uma grande proximidade entre os termos, diferenciando apenas no foco das pesquisas. O termo preconceito é utilizado tradicionalmente em estudos que versam sobre a exploração e dominação ligadas à raça, etnia, gênero, pobreza ou orientação afetivo-sexual, enquanto o estigma se vincula a doenças mentais e HIV/AIDS. Lembramos também de outro termo, *bullying*, que ganhou notoriedade na década de 1970 para retratar situações de violência no campo da educação. É um fenômeno que tem como foco de análise a escola, mesmo que alguns estudos apresentem a sua dimensão estrutural. Nessa pesquisa decidimos excluir o termo *bullying* e utilizar os conceitos de estigma e preconceito por serem usados em uma maior diversidade de campos do conhecimento e espaços da vida.

No contexto brasileiro, existe apenas uma revisão sistemática publicada em periódicos científicos na área de Psicologia ou Educação, até maio de 2021, articulando os termos preconceito ou estigma de forma explícita, realizada por Carvalho e França (2019) sobre estratégias de enfrentamento do racismo na escola. Portanto, a revisão que trata esse capítulo, traz uma contribuição para esses campos do conhecimento, Psicologia e Educação, e também inova por não ter um foco específico de análise ao englobar os diversos tipos de discriminação.

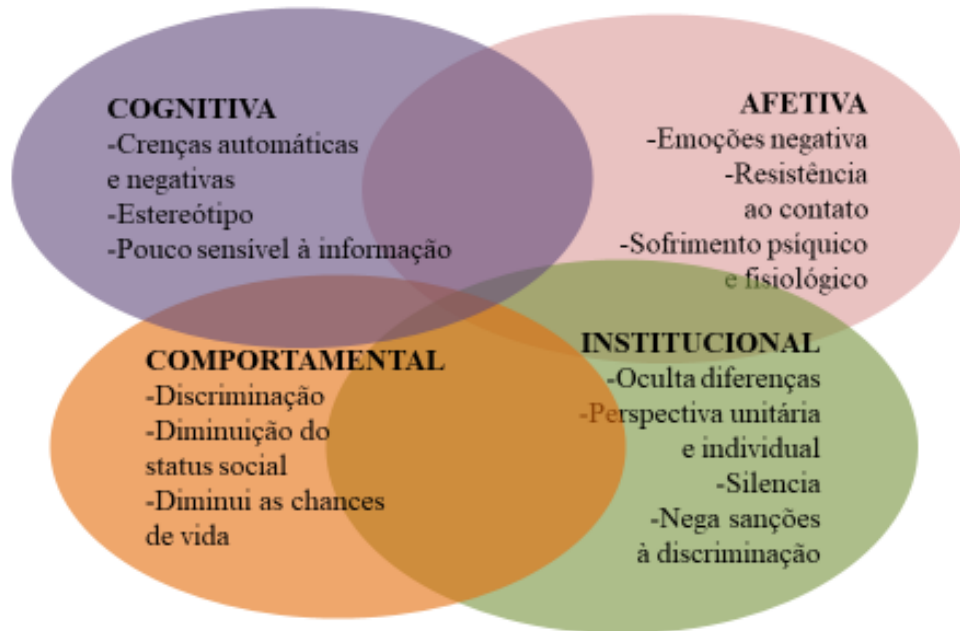
5.1.1 Dimensões dos preconceitos e estigmas

Os impactos dos preconceitos e estigmas, nesse estudo, são analisados a partir de

dimensões, compreendendo que a exclusão social toma diferentes formas, muitas vezes invisíveis (SANTOS, 2010), ocorrendo impactos simultâneos e de formas diversas na cognição, nos afetos, nos comportamentos e nas instituições. Essa perspectiva advém do pensamento ecológico que reconhece a pluralidade e heterogeneidade de saberes em interações dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia, podendo modificar-se em função do contexto em que operam (SANTOS, 2010). A validade do conhecimento gerado nessa perspectiva, é medido pela articulação da análise realizada com o compromisso ético-político, na capacidade de intervenção no mundo a partir de uma maior participação dos grupos sociais envolvidos em sua concepção, execução e controle das ações realizadas (SANTOS, 2010, p. 57).

Entende-se, portanto, que os preconceitos e estigmas operam em quatro dimensões: cognitiva, afetiva, comportamental e institucional, sem fronteiras rígidas entre as suas diferentes dimensões, pois se encontram e se afetam de formas múltiplas, existindo pontos de encontro entre todas as dimensões, não podendo ser compreendidas de forma isolada, pois estão sempre em relação. O impacto em uma dimensão é capaz de produzir mudanças no todo, em relação ao contexto em que se manifestam. Por exemplo, para que uma estudante surda consiga desenvolver a aprendizagem na escola é necessária a superação do estereótipo que marca a pessoa com deficiência como incapaz (dimensão cognitiva), que tenha acesso a um intérprete de Libras, que os docentes se envolvam em formação continuada de perspectiva crítica e emancipatória (dimensão institucional), que as barreiras de comunicação sejam superadas favorecendo os contatos afetivos e apoio social (dimensão afetiva), aumentando as chances de ser vista como profissional competente e entrar no mundo do trabalho (dimensão comportamental). Esquemáticamente, essa relação é demonstrada na Figura 7:

Figura 7: Intersecções entre as dimensões dos preconceitos e estigmas



Fonte: Allport (1954) com adaptações e dados da pesquisa.

A dimensão cognitiva, afetiva e comportamental, têm origem nos estudos de Allport (1954) e a quarta dimensão, a institucional, é desenvolvida nessa Tese como aspecto inovador, importante para evitar que o estudo do preconceito e estigma não se reduza à análise de comportamento de pessoas ou grupos desinformados ou irracionais, destacando “a natureza psicológica do fenômeno em detrimento de sua natureza política” (ALMEIDA, 2020, p. 36). Desconectadas de sua dimensão histórica e estrutural, as três primeiras dimensões deixam de reconhecer as implicações do contexto, da participação em uma comunidade de comunicação periférica, onde o diálogo está condicionado ao colonialismo, pensado “a partir de uma única cultura e articulada (explícita ou implicitamente) a partir dos interesses de classes, grupos, sexo, raça” (DUSSEL, 2016, p. 52), caracterizado pela assimetria, dominação, exploração e aniquilação das culturas periféricas.

A dimensão cognitiva aborda como as concepções, crenças e estereótipos são construídos e como justificam racionalmente uma relação de desigualdade que simplificam e generalizam as relações sociais, em um esforço para diminuir a sobrecarga de informações recebidas nas interações sociais (ALLPORT,1954). Para Soares e Bejarano (2009), as

crenças são formulações simbólicas que dão “certezas” subjetivas, que aparecem, às vezes, de forma velada, nas rotinas de trabalho, na linguagem, determinando o pensamento e a ação docente, mediando as decisões que precisam ser tomadas em sala de aula. Essa visão simplificada, para Collins (2016, p. 108), pode tornar-se o “eixo filosófico central em sistemas de opressão de raça, classe e gênero. Uma característica fundamental dessa construção é a categorização das pessoas, coisas e ideias em termos de sua diferença umas com as outras”, por excluir as relações que ganham significado nas conexões.

As certezas se organizam em estereótipos que distorcem a realidade, quando selecionam, acentuam e interpretam determinados fatos na tentativa de confirmar crenças (ALLPORT, 1954), julgando situações em uma organização pré-consciente (LINK; PHELAN, 2001) e avaliando as pessoas e situações em polos antagônicos (bom/mal, saudável/doente, feio/bonito). Nessa perspectiva, desmerecem os contextos, silenciando as individualidades e defendendo de forma rígida os valores morais. Os estereótipos contam uma história única, que não é mentirosa, mas ao mesmo tempo não é completa pois esconde a diversidade e incompletude das relações humanas (MAJOR, O'BRIEN, 2005), funcionando como imagens de controle (COLLINS, 2000), que servem para culpar e vitimizar as pessoas oprimidas, distorcendo a forma que encontraram para sobreviver à um contexto de opressão continuada, minando a sua assertividade e poder de luta. Os estereótipos são aprendidos na infância e ativados automaticamente enquanto as crenças não preconceituosas são adquiridas mais tarde, sob o controle consciente (PHELAN; LINK; DOVIDIO, 2008), podendo anular as respostas baseadas em estereótipos pois foram moldados em contextos culturais particulares (PESCOSOLIDO; MARTÍN, 2015). Nesse sentido, o acesso ao conhecimento científico como interferência na dimensão cognitiva é importante, mas não pode ser usado como estratégia única, pois se configura como uma abordagem insuficiente para eliminar o preconceito e a predisposição para discriminar (PESCOSOLIDO; MARTÍN, 2015), por ser mais resistente às informações que o desconfirmam (LIMA, 2020).

A dimensão afetiva se relaciona às emoções sentidas ou expressas diante de uma categoria social (ALLPORT, 1954), envolvem emoções negativas como sensações de desconforto ligadas ao medo, desprezo, piedade ou inveja, evocadas pelo contato, palavras ou imagens (PHELAN; LINK; DOVIDIO, 2008). As expressões de estigma também podem vir “disfarçadas por aparências afetuosas que atingem, mais drasticamente, a autoestima e a condição sócio-moral” (BANDEIRA; BATISTA, 2002, p. 127) ao produzirem e reproduzirem situações de controle e desqualificação nas relações entre os gêneros, na esfera do trabalho, nas posições de poder, nos espaços morais e éticos e nos lugares de enunciação da linguagem.

Para Allport (1954), os membros de grupos, alvo de preconceito, são vulneráveis emocionalmente a esses rótulos, como se estivessem sendo insultados ou ameaçados, mesmo na ausência de intenção de rotular da outra pessoa. Essa depreciação pode favorecer sentimentos de vergonha que atinge a identidade social das pessoas com papéis sociais estigmatizados, sendo “nociva àquele que é reconhecido como sendo seu portador. Igualmente, ela é reproduzida em seu caráter discriminatório por aquele que sente vergonha” (MOURA JÚNIOR; XIMENES, 2016, p. 270). A vergonha seria o “lugar do juízo alheio. (...) desencadeado pela opinião de outrem e que, portanto, ele pertence ao domínio da heteronomia, pois corresponderia à dimensão afetiva relacionada a um controle externo” (LA TAILLE, 2002, p. 17), associado à interiorização da culpa, dificultando a autonomia. Existe a produção dessa vergonha, mediada por uma relação de juízo negativo, quando a avaliação externa é realizada por alguém considerado “reconhecidamente capaz de julgar” (LA TAILLE, 2002, p. 19), como figuras de autoridade. Nesse sentido, ganha importância a opinião e os afetos que marcam as relações do corpo docente e ocupantes de cargos de gestão na produção, manutenção e enfrentamento da vergonha causada pelas marcas dos preconceitos e estigmas.

A exposição às situações de estresse continuado afeta psicologicamente e fisiologicamente os alvos de preconceitos e estigmas (PHELAN; LINK; DOVIDIO, 2008), ameaçando a sua identidade pelo julgamento baseado em rótulos negativos (MAJOR; O'BRIEN, 2005), desencadeando insegurança em relação à maneira como será identificado, pois não sabe em que categoria irão colocá-lo associando os erros cometidos à expressão direta de sua desvantagem (GOFFMAN, 2004). Em virtude desse contexto negativo existe uma tentativa de encobrimento do estigma, mas tem um alto custo psicológico ao acarretar intensa ansiedade “por viver uma vida que pode entrar em colapso a qualquer momento” (GOFFMAN, 2004, p. 98). Pela intensidade dos afetos negativos e concepções estereotipadas, Allport (1954) alerta que as intervenções que propõem oportunizar maior contato entre os grupos que possuem relações de estigma nem sempre produzem efeitos positivos, podendo até aumentar o conflito intergrupal. O contato intensifica as diferenças quando ocorre contra o desejo das pessoas, tem duração efêmera ou considerada sem importância pelos sujeitos envolvidos (ALLPORT, 1954).

A dimensão comportamental é caracterizada por Allport (1954) como ações de discriminação, apresentada de múltiplas formas, como a evitação de contato, insultos, impedimento do acesso a bens e serviços, negando oportunidades de emprego, educação, atividades recreativas, participação em igrejas, possibilidade de residir em determinadas áreas ou acesso a algum tipo de privilégio social, sofrer ameaças ou agressões físicas. Existem

documentos internacionais a que o Brasil está vinculado, como a Convenção da Conferência Geral da UNESCO que trata da Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino (BRASIL, 1968), definindo o termo “discriminação” como qualquer distinção, exclusão, limitação ou preferência que, por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião pública ou qualquer outra opinião, origem nacional ou social, condição econômica ou nascimento, tenha por objeto ou efeito destruir ou alterar a igualdade de tratamento em matéria de ensino.

Quando um ato de violência se configura como intolerância, dentro das relações interpessoais, é considerado crime de ódio, segundo o artigo 3 do projeto de lei n.º 7.582, de 2014 definido como:

Ofensa à vida, à integridade corporal ou à saúde de outrem motivada por preconceito ou discriminação razão de classe e origem social, condição de migrante, refugiado ou deslocado interno, orientação sexual, identidade e expressão de gênero, idade, religião, situação de rua e deficiência (BRASIL, 2014).

Como esses atos de violência muitas vezes fazem parte de um contexto cultural que naturaliza assimetrias de poder e desvalorizam determinados grupos sociais, o crime não é punido, favorecendo a naturalização de ações mais agressivas, potencializando crenças e emoções negativas. O estereótipo vinculado a determinados grupos sociais favorece justificativas para o tratamento desumano (LINK; PHELAN, 2001) ao limitar o acesso a domínios importantes da vida, afetando diretamente o status social, bem-estar psicológico e saúde física (MAJOR; O'BRIEN, 2005), criando um ciclo perverso que se retroalimenta: por serem pessoas desacreditadas, recebem tratamento inferior e por isso tem oportunidades limitadas no mercado imobiliário, trabalho, educação, saúde e no sistema de justiça criminal, diminuindo, o seu status social.

Quem sofre o preconceito se distancia socialmente afetando a busca por redes de apoio social (PHELAN; LINK; DOVIDIO, 2008), podendo internalizar o estigma, aceitando voluntariamente a diminuição do status e recompensas inferiores (LINK; PHELAN, 2001), acreditando que não tem direito à participação plena e igualitária na vida social e econômica. É importante também destacar que a marca do estigma ocorre de forma independente do esforço pessoal para se adequar às expectativas sociais, pois a sociedade categoriza determinados grupos como inferiores, tendo expectativas negativas de forma antecipada (GOFFMAN, 2004).

A dimensão institucional se refere às regras, diretrizes e normativas institucionais, também à produção dos sujeitos dentro da instituição, identificando as condições que criam novos saberes e fazeres para enfrentamento dos estigmas e preconceitos, bem como as rotas

que oprimem e silenciam grupos. Para Bedran (2003), a instituição deve ser compreendida em rede, entendendo a inércia, a reprodução e a criatividade como processos de produção que ocorrem de forma particular em cada contexto, sempre em movimento, onde cada sujeito é produto e produtor da instituição, influenciado por hierarquias, expectativas, normas e estrutura social. A dimensão institucional tem como base o conceito de racismo institucional, nascido na luta pelos direitos civis nos EUA em 1967, definido como “normas, práticas e comportamentos discriminatórios adotados no cotidiano do trabalho, os quais são resultantes do preconceito racial, uma atitude que combina estereótipos racistas, falta de atenção e ignorância” (GELEDÉS, 2013, p. 11). Esse termo passa a ser utilizado no Brasil apenas em 1990, na formulação de programas e políticas de promoção da equidade racial no Sistema Único de Saúde- SUS (SILVA, 2018).

Destacamos a importância de utilizar a compreensão do racismo institucional nessa revisão sistemática, mesmo que o foco não seja exclusivamente o racismo, considerando a sua perspectiva interseccional que ajuda a analisar os mecanismos institucionais para enfrentar os estigmas e preconceitos na Educação. Para Silva (2018, p. 131), utilizar o conceito de racismo institucional amplia o entendimento sobre o tratamento desigual, assim como permite abrir “novas frentes de combate ao preconceito e à discriminação, assim como novos instrumentos de promoção”, mesmo que a discriminação não ocorra de forma declarada e ostensiva. Nessa direção, reconhecemos que as instituições precisam de medidas claras para o enfrentamento das mais diversas discriminações que modelam a sua cultura, precisando construir caminhos e instrumentos que facilitem e impulsionem a condução deste enfrentamento.

A dimensão institucional é mediada por interações psicológicas, culturais, ideológicas, políticas e estruturais de uma sociedade desigual, influenciando no aumento do desejo de que umas pessoas dominem as outras (SIDANIUS *et al*, 2004) não se caracterizando como “algo criado pela instituição, mas é por ela reproduzido” porque a sociedade utiliza essa discriminação como parte da ordem social (ALMEIDA, 2020, p. 47). Essa lógica da desigualdade nasce do poder colonial que enxerga somente uma cultura, representa e privilegia apenas um grupo e não a população como um todo, sendo “difícil mudar sem transformar radicalmente as próprias estruturas do Estado” (WALSH, 2009, p. 139). Nas instituições de educação, por exemplo, são reforçados os “currículos monoculturais que privilegiam e entendem como o único conhecimento existente e válido o enfoque ocidental (euro-Estados Unidos-cêntrico), patriarcal, branco e monorreligioso” (SACAVINO, 2020, p. 14), perpetuam as desigualdades colocando “o problema” no plano pessoal e

interpessoal (micro) e não reconhecendo as estruturas económicas, sociais, políticas e culturais (macro) que estão envolvidas historicamente em sua manutenção.

O estigma é conferido através de rótulos sancionados oficialmente por agentes de controle social para favorecer ou prejudicar os outros através de interações sociais (PESCOSOLIDO; MARTIN, 2015), tendo a capacidade de se reinventar continuamente para evitar as sanções sociais (TEIXEIRA; SOUZA; MAIA, 2018). Para enfrentar esses desafios, Walsh (2009) propõe uma educação intercultural, que não fique restrita a melhorar as relações interpessoais e conhecimento de novas culturas, desconsiderando as diferenças de poder, que para Sacavino e Candau (2020), assimilam os grupos socioculturais subalternizados à cultura hegemônica. Defendemos uma perspectiva crítica de educação intercultural, enquanto projeto de vida que precisa passar, segundo Walsh (2009), por uma transformação radical das estruturas, instituições e relações na sociedade, para além das questões econômicas, reconectando a espiritualidade, a memória ancestral e a natureza. Nesse sentido, as instituições são desafiadas a desejar, pensar e experimentar uma educação decolonial num marco intercultural que implica a complexidade e a diversidade de vozes, sujeitos, projetos e lugares culturais, sociais, políticos e econômicos produzidos (SACAVINO, 2020), considerando que todas as culturas são incompletas e que vivemos num contexto de diversidade e pluralismo.

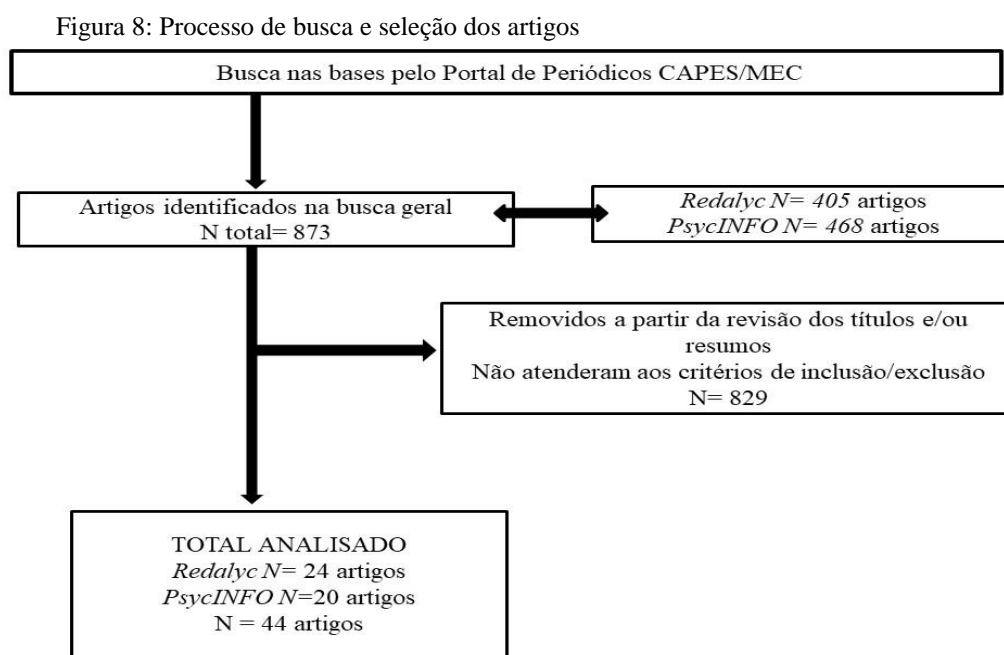
Considerando as dimensões cognitiva, afetiva, comportamental e institucional a partir do contexto de desigualdades e opressões, bem como a diversidade na Educação e o seu potencial para disseminar saberes e práticas e produzir enfrentamentos, buscamos compreender como esses fenômenos, preconceito e estigma, se atualizam e reverberam em publicações científicas nacionais e internacionais.

5.2 Metodologia

Emprega-se a revisão sistemática como técnica de pesquisa reconhecida por sua importância na avaliação e síntese da literatura publicada sobre determinada temática, servindo como ferramenta para conhecer evidências científicas, sendo necessário indicar, de forma precisa, o caminho percorrido e o tipo de análise realizada (CAMILO; GARRIDO, 2019), produzindo evidências de alta qualidade ao conseguir ser “metodologicamente abrangente, transparente e replicável.” (DONATO; DONATO, 2019, p. 227). Nesse sentido, iniciamos a pesquisa dos artigos que se aproximassem da temática preconceito ou estigma pelo acesso à base de dados *Redalyc que* abrange uma rede de revistas científicas de Ciências

Humanas e Sociais da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal e a *PsycINFO*, que possui cobertura mundial na área de Psicologia, criada pela *American Psychological Association* (APA). As duas bases de dados foram consideradas complementares para abranger a literatura mundial nos campos da Psicologia e da Educação.

Foram utilizados os descritores com os operadores booleanos em inglês: “*stigma*” OR “*prejudice*” AND “*shame*”. Em seguida, na base de dados *Redalyc* foram usados os mesmos descritores traduzidos para o português: “preconceito” OR “estigma” AND “vergonha” e espanhol “*estigma*” OR “*prejuicio*” AND “*vergüenza*” e realizadas nova busca. A busca de artigos nas áreas de Educação e Psicologia, ocorreu pela possibilidade de aproximação da perspectiva psicossocial dos preconceitos e estigmas e seus impactos nas instituições de educação. O marco temporal da busca compreendeu o período de janeiro de 2013 a maio de 2021. Como critérios de inclusão utilizamos: artigos disponíveis na íntegra; mencionavam no título ou resumo as palavras preconceito, estigma, vergonha, diferença, deficiência, gênero, sexismo, discriminação, machismo, racismo, homossexualidade, gordofobia, LGBTfobia ou homofobia e indicavam pesquisa com estudantes ou docentes, tratando da formação de professores ou refletindo sobre a Educação. Esta diversidade de termos foi necessária para uma aproximação da temática, que nem sempre usa a terminologia específica estigma ou preconceito. O critério de exclusão foi a presença de investigações ligadas ao campo da saúde, que grande parte versava sobre transtornos mentais, HIV/AIDS e doenças contagiosas. A Figura 8 apresenta sinteticamente a busca realizada.



Fonte: dados da pesquisa

Destacamos que na busca dos artigos foram utilizados os mesmos descritores nas duas bases, com pequenas diferenças nos filtros utilizados em virtude da organização de cada plataforma, tentando manter ao máximo a proximidade no processo de busca para que mantivesse a rigorosidade da revisão sistemática. Na *Redalyc* foi marcado o filtro das disciplinas Psicologia e Educação e na *PsycINFO* foi adicionado o descritor *psychology* AND *education* para pesquisa no *abstract* dos artigos. De forma geral foram identificados 405 artigos na *Redalyc* e realizada uma triagem dos artigos pela leitura dos títulos e ou resumo para aplicação dos filtros de inclusão e exclusão, sendo selecionados 24 artigos para análise. Na *PsycINFO* foram identificados 468 artigos e realizada a triagem dos artigos e aplicação dos mesmos filtros, restando 20 artigos para análise.

O banco de dados final contou com 44 artigos, que foram lidos integralmente e analisados com o auxílio do *software Atlas ti* versão 5.2. Para categorização geral dos artigos foi identificado nas produções: país de filiação do primeiro autor, ano de publicação, foco do preconceito ou estigma estudado, tipo de pesquisa e sujeitos envolvidos. Em uma análise qualitativa das produções, no *software Atlas ti*, cada artigo foi categorizado a partir de quatro dimensões dos preconceitos e estigmas: dimensão cognitiva, afetiva, comportamental e institucional, na busca de compreender como operam na Educação.

5.3 Resultados

5.3.1 Caracterização dos estudos

O quadro geral da publicação de artigos por país é apresentado na Tabela 11, demonstrando que a América Latina concentra 56,8% da produção mundial, com destaque para o Brasil.

Tabela 11: Quantidade de publicação por país

País	Número de artigos lidos	%
Brasil	17	38,6
Estados Unidos	7	15,9
Espanha	6	13,6
Argentina	3	6,8
México	4	9,0
Suécia	1	2,3
Chile	1	2,3
Reino Unido	1	2,3
Itália	1	2,3
Amsterdã	1	2,3
Polônia	1	2,3

Alemanha	1	2,3
Total	44	100

Fonte: dados da pesquisa

Com relação ao ano de publicação podemos destacar que a produção de artigos que articulem o preconceito, estigma e vergonha no campo da Educação e da Psicologia é assistemática, de acordo com a Tabela 12.

Tabela 12- Distribuição da quantidade de publicações por ano

Ano	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	Total Geral
Quantidade	2	1	8	5	4	5	14	3	2	44
%	4,5	2,3	18,2	11,4	9,1	11,4	31,8	6,8	4,5	100,0

Fonte: dados da pesquisa.

Em 2019 ocorreu um aumento das publicações com 14 artigos (31,9%), voltando a diminuir em 2020 com três artigos (6,8%) e até maio de 2021, foram publicados dois artigos sobre a temática. O ano de 2019 também congrega a maior publicação brasileira, com sete artigos de pesquisadores e pesquisadoras de universidades públicas. Dos artigos brasileiros (n=17), a vinculação de autoria, em sua maioria, é com instituições da região Sul (29,4%), seguida pela região Centro-Oeste (23,5%), a região Sudeste (17,6%), a região Nordeste (17,6%) e, por último, a região Norte (11,8%). As publicações apresentam uma certa regularidade entre 2015 e 2020, exceto a região Nordeste, que só publicou artigos sobre essa temática em 2019. Considerando as contribuições sociais que esses estudos são capazes de gerar, pode-se afirmar que a quantidade de artigos publicados sobre o tema no Brasil ainda é restrita. Esse dado não significa a inexistência de avanços no enfrentamento às diversas formas de discriminação na Educação, mas aponta que muitas práticas, com essa finalidade, estão sendo realizadas sem a divulgação em artigos científicos, o que dificulta o progresso dos estudos pertinentes a essa área.

Das publicações analisadas, a maior parte foi de pesquisa empírica (81,1%, n= 36) e oito artigos teóricos (18,9%). De acordo com a Tabela 13, a diversidade étnico racial, xenofobia e a diversidade afetiva-sexual foram os maiores focos de pesquisa, possivelmente pela luta histórica de instituições e coletivos para dar visibilidade às opressões sofridas. Quatro artigos estudaram mais de um foco de preconceito, reconhecendo a multiplicidade de situações que geram discriminação em um mesmo espaço social. Por esse motivo, o número de artigos da Tabela 13 excede o número total de artigos lidos para essa revisão.

Tabela 13- Distribuição da quantidade de estudos por alvo de preconceitos e estigmas

Preconceitos/ Estigmas	Artigos	%
Étnico-racial	12	27,2
Xenofobia	11	25,0
Afetiva- sexual	10	22,7
Gênero	7	15,9
Deficiência	6	13,6
Indígena	2	4,5
Obesidade	2	4,5
Ateísmo	1	2,3

Fonte: dados da pesquisa

A maioria dos artigos (90,9%) estudou apenas um alvo de preconceito, demonstrando ainda a necessidade de dar visibilidade a situações específicas de violência. Das pesquisas empíricas (n= 36), a maioria envolveu estudantes (86,1%, n= 31), com pouca participação de docentes (22,2%, n=8) e gestão institucional (2,8%, n=1), sendo que apenas três pesquisas envolveram mais de um ator institucional, evidenciando uma limitação na aproximação da complexidade da instituição pesquisada, ao escutar apenas uma narrativa. Destaca-se também que apenas uma pesquisa (2,8%, n=1) envolveu docentes da Educação Superior, demonstrando uma lacuna nesse espaço de formação onde as pesquisas sobre preconceitos e estigmas poderiam favorecer pistas para qualificar a formação docente na consolidação de uma cultura de direitos humanos.

5.3.2 Análise e discussão das dimensões dos preconceitos e estigmas

5.3.2.1 Dimensão Cognitiva

Esta dimensão é a mais enfocada nos artigos analisados, tendo a sua importância diminuída quando tratada de forma isolada o tema, muitas vezes limitando-se ao repasse de conteúdos informativos ou discursos morais. Ganha sentido quando é capaz de instrumentalizar teoricamente e desenvolver uma consciência mais crítica sobre a realidade. Nas relações de preconceito e estigma ocorre a construção de estereótipos, repetindo pensamentos, sentimentos e comportamentos de forma automática, com fechamento a novas experiências (NUNES; SAIA; TAVARES, 2015), coisificando e controlando socialmente o outro (RUIZ-ROMÁN; CALDERÓN-ALMENDROS; PÉREZ-CEA, 2017), favorecendo rupturas na trajetória de vida dos sujeitos que imaginam o seu próprio futuro ainda preso ao sofrimento (KAPLAN, 2015). Esse controle social é exercido sobre o corpo feminino, quando

as estudantes que desafiam as expectativas ligadas ao gênero são identificadas como “não mulher” ou “cheia de hormônio masculino” (TOMASINI *et al.*, 2017), perdendo o seu pertencimento social e identidade (MCCULLOUGH *et al.*, 2019).

A naturalização de ideias de subalternidade de determinados grupos sociais é assentada em teorias divulgadas como verdades científicas que até hoje influenciam os discursos médicos, jurídicos e educacionais, defendendo a inferioridade intelectual e moral dos negros (MAIA; ZAMORA, 2018) e indígenas, vistos ainda como pobres, sujeitos e ignorantes. (ECHEVERRÍA; GALAZ, 2013). Nessa direção, a pesquisa de Victorino, Pilati e Linhares (2019), identificou que os estereótipos afetaram o julgamento de estudantes e docentes de doutorado na avaliação de artigos científicos, desqualificando produções associadas a instituições de origem africana. Em pesquisa com estudantes da Educação Superior, Techio *et al.* (2019a) identificaram a associação de pessoas brancas a estereótipos de maior status, como ricas e bonitas e as pessoas negras com menos status, por serem pobres e trabalharem mais, imagem negativa que favorece, para Pilati e Turgeon (2019), a negação da importância das políticas afirmativas.

As pessoas com deficiência também são estereotipadas como menos capazes por docentes, quando enfatizam a deficiência pela vertente médica ao ressaltar a necessidade de tratamento, correção e superação (NUNES; SAIA; TAVARES, 2015), tratando estudantes surdos como dignos de pena e dependentes (SANTOS; MOLON, 2016). A visão médica das diferenças também é percebida nas concepções ligadas à diversidade afetiva-sexual, quando docentes relacionam à patologização e discursos morais limitados ao senso comum, com reflexões superficiais que reforçam estereótipos da sexualidade humana (ESPERANÇA; SILVA; NEVES, 2015; OLIVEIRA JÚNIOR, MAIO, 2019), buscando uma postura neutra em meio a conflitos e contradições, desmerecendo a discussão de conteúdos ligados ao prazer e ao afeto (NEVES *et al.*, 2015). Nesse sentido, Gesser e Martins (2019), destacam que a formação docente deve instrumentalizar teoricamente para questionar a cultura da normalidade, utilizando teorias críticas que apontem a intersecção de opressões.

Nas questões de gênero, a crença em uma natureza feminina e masculina é fonte de graves tensionamentos, alertam Madureira e Branco (2015), deslocando um problema social para o campo do insolúvel, justificando a ausência de ações de enfrentamento. O processo de negação da diversidade sexual também se observa entre estudantes, quando relacionam a masculinidade à heterossexualidade, à sedução, à racionalidade, à autoconfiança e à baixa expressão do afeto (MINGO; MORENO, 2015), justificando atos de violência pelo medo de ter a sua existência desvalorizada, repetindo uma história anterior de maus-tratos

sofridos na família e no bairro (SABUCO *et al.*, 2013). Outra situação estereotipada é a obesidade, quando docentes de Educação Física associam o(a) estudante obeso(a) à preguiça, falta de força de vontade, burrice e inabilidade esportiva (GOBBI *et al.*, 2017) e se for do sexo feminino, esperam menos desempenho em função do gênero (ALVARIÑAS-VILLAVERDE; PAZOS-GONZÁLEZ, 2018). A população indígena é discriminada, responsabilizada por sua condição de pobreza e baixa escolaridade (ECHEVERRÍA; GALAZ, 2013), desqualificada por suas características físicas como altura, traços faciais, cor da pele e características culturais como costumes, linguagem e vestuário (ROUSELL; OSORIO, 2016).

A hegemonia dos estereótipos como crenças socialmente construídas e compartilhadas sobre uma categoria social ajuda a justificar o preconceito e a discriminação, tendo baixa eficácia as intervenções baseadas apenas na mudança da dimensão cognitiva, sem problematizar as questões estruturais (TECHIO *et al.*, 2019b), podendo os participantes responderem sem preconceito em função da desejabilidade social, principalmente nas pesquisas feitas em universidades (ECHEVERRÍA; GALAZ, 2013). Em consonância com esse alerta, Brenick *et al.* (2019) lembram que o enfrentamento ao preconceito tem sido justificado mais pela tentativa de adequação às normas sociais do que pela preocupação com o Outro.

5.3.2.2 Dimensão afetiva

Essa dimensão é a menos enfatizada nos artigos, indicando como a Educação ainda é desafiada a reconhecer e integrar o conflito, a angústia, a raiva, o prazer, o medo e a alegria de partilhar e conviver com o outro como pressuposto de uma humanização das relações educativas e capacidade de envolvimento nas mudanças necessárias. A pessoa preconceituosa, segundo Nunes, Saia e Tavares (2015), apresenta sensação de vazio e insegurança por medo da própria fragilidade e de sentir prazer, demonstrando uma fortaleza falsa, com frieza de sentimentos pelo outro. Essa insegurança emocional, para Bueno (2017), facilita a vinculação com a liderança fascista em busca de gratificação emocional, sendo difícil questionar suas ideias e valores.

A sensação de desconforto e ansiedade aparece diante da ideia do contato, mesmo que não ocorra na realidade, com pessoas transgênero (MCCULLOUGH *et al.*, 2019), pessoas com deficiência (NUNES; SAIA; TAVARES, 2015; RODRÍGUEZ *et al.*, 2018), pessoas obesas (GOBBI *et al.*, 2017) e homossexuais (SABUCO *et al.*, 2013; MADUREIRA; BRANCO, 2015; ESPERANÇA, SILVA, NEVES, 2015). Diante do contato real, para Eller

et al. (2020), podem surgir sentimentos de raiva e frustração de privações sofridas por ser de determinado grupo, acirrando conflitos que são de natureza estrutural.

No caso de pessoas com deficiência, sofrem por não alcançar a expectativa da escola (NUNES; SAIA; TAVARES, 2015) podendo gerar efeitos negativos na sua integridade psicológica (SANTOS; MOLON, 2016). Estes estereótipos negativos também afetam os(as) docentes que têm estudantes com deficiência que experimentam mais solidão pela falta de espaços de diálogo e troca de experiências na escola (GESSER; MARTINS, 2019). Estudantes, do sexo feminino, apresentam desmotivação nas aulas de Educação Física em decorrência da baixa expectativa dos docentes em relação ao seu rendimento e competência (ALVARIÑAS-VILLAVERDE; PAZOS-GONZÁLEZ, 2018) e aqueles (as) que apresentam estigmatização em função da sua orientação sexual têm afetada a sua valorização pessoal, autoconfiança e confiança no outro, diminuindo o apoio social, aumentando o risco de vitimização e assédio (PÉREZ; MURGIONDO, 2014).

O riso, a raiva, o nojo e a esquivia do contato são reações corriqueiras de estudantes diante da homossexualidade e de meninas consideradas feias (SABUCO *et al.*, 2013), tendo consequências mais graves para a saúde mental dos jovens LGBT pela dificuldade em integrar a orientação do desejo e dividir essa experiência com a sua rede de proteção e com isso se fragiliza para enfrentar a homofobia (PÉREZ; MURGIONDO, 2014). Também favorece o sentimento de vergonha quando colegas e docentes se negam a intervir ou silenciam diante da agressão presenciada (OLIVEIRA JÚNIOR; MAIO, 2019). Processo similar acontece com as mulheres na Educação Superior, de acordo com Mingo e Moreno (2015), quando funcionárias e estudantes narram a experiência de assédio, apresentando um medo paralisante e a sensação de avaliação contínua e desproporcional de seu desempenho acadêmico ou profissional, de sua forma de vestir, falar, olhar, andar, dançar ou beber, dos lugares e horários que transitam e as companhias que frequentam. Para as autoras, sentimentos de medo e vergonha provocam o silêncio dessas mulheres, dificultando a denúncia além de diminuir a energia intrapsíquica pelo intenso desgaste emocional (MINGO; MORENO, 2015).

A estratégia de silenciar para sobreviver também foi encontrada por estudantes do ensino médio assediados pela orientação afetivo-sexual que não relatavam aos pais a violência sofrida por vergonha ou receio de punição (ESPEJO, 2018). Agressões decorrentes de preconceitos e estigmas são colocadas no status de assunto privado, aumentando a invisibilidade do tema e afastamento dos grupos sociais, produzindo maiores “danos na esfera dos sentimentos, da dignidade, do desempenho escolar” (OLIVEIRA JÚNIOR; MAIO, 2019,

p. 97). Um fenômeno capaz de diminuir o preconceito foi encontrado por Miklikowska, Thijs e Hjerem (2019), entre jovens que percebiam os(as) docentes como apoiadores, compreensivos e solidários, apresentando mais confiança e segurança para enfrentar desafios na relação consigo e com o outro. Essas atitudes positivas porém, se mostraram instáveis, necessitando da manutenção de um contexto em que os(as) docentes também se sentissem apoiados na instituição.

5.3.2.3 Dimensão comportamental

Nenhum dos artigos analisados fez a referência à discriminação como crime, aspecto considerado importante para enfrentamento da discriminação, da importância da denúncia e responsabilização. As publicações enfatizaram mais o comportamento sutil de agressão, mais difícil de denunciar, inclusive pela invisibilidade da sua discussão nas intuições de educação.

As pessoas que sofrem preconceitos na escola apresentam de forma frequente um comportamento de silenciar que acaba fortalecendo a sua naturalização e reprodução sem questionamento entre estudantes e docentes, principalmente sobre a diversidade afetivo-sexual (MADUREIRA; BRANCO, 2015; NEVES *et al.*, 2015) e o assédio de mulheres na Educação Superior (MINGO; MORENO, 2015). Os docentes se limitam a intervir simplesmente para retomar a aula ou assumem a “impotência diante da situação, ou o mais completo desconhecimento de como fazê-la, conseqüentemente minimizam a opressão que os/as alunos/as LGBTQIA+ são submetidos/as” (OLIVEIRA JÚNIOR; MAIO, 2019, p. 102). Alguns docentes associam a homossexualidade a elementos pejorativos como sapatão, gay saradão, bichinha fru-fru, bichona (ESPERANÇA; SILVA; NEVES, 2015), indicando *bullying* homofóbico por meio de abuso verbal e humilhação pública (ESPEJO, 2018).

Segundo LeMaire e Oswald (2016), grande parte dos estudantes silencia quando presencia comentários preconceituosos contra gays, com receio de entrar em conflito com o seu grupo, ser considerado sensível, queixoso ou identificado como LGBTQIA+, favorecendo, para Pérez e Murgiondo (2014), a diminuição do apoio social, a continuidade do assédio verbal e as agressões físicas. Os estudantes novatos são comumente escolhidos como alvo de zombaria e humilhação em função de uma disputa de poder e necessidade de afirmação juvenil, de ter reconhecimento de sua identidade de social, de gênero e sexual (PAULÍN, 2015). O(a) docente poder confrontar o discurso preconceituoso, aproveitando a cena para

problematizar e acolher a vítima, pode gerar no futuro, segundo LeMaire e Oswald (2016), posições menos estereotipadas dos agressores.

Nas aulas de Educação Física as estudantes são excluídas de determinadas atividades que exigem maior rendimento e habilidade técnica pela baixa expectativa docente (ALVARÍÑAS-VILLAYERDE; PAZOS-GONZÁLEZ, 2018), estudantes surdos são agredidos verbalmente pelos pares e excluídos de atividades por serem considerados incompetentes (SANTOS; MOLON, 2016) e indígenas são discriminados no trabalho, na escola e na comunidade por seus traços fenotípicos serem associados à fraqueza individual, diminuindo as possibilidades de ascensão social, preconceito chamado de racismo de baixa intensidade por estar presente de forma sutil no imaginário social (ROUSELL; OSORIO, 2016).

5.3.2.4 Dimensão institucional

É a segunda dimensão mais retratada nos artigos analisados demonstrando o esforço dos(das) pesquisadores(as) em apontar pistas para o enfrentamento dos estigmas e preconceitos na cultura institucional, apesar de reconhecer que essas relações de poder transcendem as ações institucionais porque estão mantidas na estrutura social.

A existência de normativas que coíbam situações de preconceitos e estigmas na Educação Superior são fontes de apoio que criam um efeito cascata (QUINTON, 2019), controlando a pessoa preconceituosa que tem orientação heteronormativa, presa às regras institucionais, com dificuldade para refletir sobre a própria conduta (NUNES; SAIA; TAVARES, 2015), influenciadas pela motivação externa (COSTARELLI; GERŁOWSKA, 2015). Nesse sentido, para Hoyo *et al.* (2019), a partir dos três anos de idade a instituição de educação pode fomentar habilidades de cognição social, uma flexibilidade cognitiva que favorece questionamento dos estereótipos, função importante para regular o comportamento preconceituoso. Por outro lado, a ausência de normativas nos casos de sexismo, para Mingo e Moreno (2015), favorece a cultura do silêncio, desencorajando a denúncia, desqualificando as mulheres, mantendo privilégios masculinos na tentativa de manter uma pretensa neutralidade. No ensino médio, também mantém a violência diante da diversidade sexual quando “o/a diretor/a escolar é aquele que não ouviu, a pedagoga não viu e a professora não quer falar. Recursos, esses, empregados como estratégia de pacificação e convivência harmônica” (OLIVEIRA JÚNIOR; MAIO, 2019, p. 97). Reimer *et al.* (2021) ressaltam a importância da superação do silêncio, da problematização das diferenças existentes entre os grupos sem diminuir a importância das diversas identidades sociais, recurso importante para aumentar a

coesão social. Quando essas diferenças são tratadas na formação docente, para Carvalho e França (2019), aumenta a disposição para empreender mudanças na escola e atenção à manifestação do preconceito na instituição.

Apesar de sua importância, as normativas são insuficientes para empreender mudanças reais, sendo necessário um processo de consciência e autonomia crítica, levando em consideração os motivos para o contato entre os grupos diferentes, articulando os motivos pessoais e as normas institucionais (FOUSIANI; DIMITROPOULOU; MICHAELIDES, 2016). Esse processo é negligenciado pelas políticas de atenção à diversidade do governo brasileiro que justificam os conflitos como fenômeno interpessoal, “limitando seus efeitos à positividade das práticas dentro de cada grupo” (GRAFF; LOPES, 2020, p. 494), sem alterar as normativas para coibir práticas de discriminação cotidiana.

Quanto às ações institucionais, deve ser oferecido apoio psicológico, acompanhamento e tutoria para vítimas de discriminação e formalização de denúncias com protocolos confidenciais (ESPEJO, 2018), inclusão da educação sexual nos currículos na perspectiva dos direitos humanos (ESPERANÇA, SILVA, NEVES, 2015), de forma transversal, com apoio dos movimentos sociais (PÉREZ; MURGIONDO, 2014) e envolvimento das famílias (PÉREZ; MURGIONDO, 2014; MADUREIRA; BRANCO, 2015). As intervenções devem ser longas com incentivo e valorização das amizades (MIKLIKOWSKA; THIJIS; HJERM, 2019), frequentes e flexíveis, aproveitando as iniciativas existentes e os recursos disponíveis, com abordagem interdisciplinar e baseada em pesquisas científicas que indiquem as estratégias mais eficazes (PESCOSOLIDO; PERRY; KRENDL, 2020), sem encobrir a realidade por meio de um discurso de tolerância e igualdade (CARVALHO; FRANÇA, 2019). Mesmo que programas de curta duração não favorecerem a consciência dos privilégios, tendo eficácia reduzida, ainda tem importância, podendo preparar as pessoas para futuras experiências de contato positivos com grupos diferentes (REIMER *et al.*, 2021).

Na convivência com grupos diferentes as crenças estereotipadas devem ser questionadas (GONZALEZ; RIGGLE; ROSTOSKY, 2015), aumentando o conhecimento sobre cada pessoa, favorecendo a empatia e a tomada de perspectiva do outro (GROYECKA *et al.*, 2019), a abertura para falarem sobre si (QUINTON, 2019), a percepção do significado da vida, da autotranscendência e da flexibilidade psicológica (FLOREZ *et al.*, 2019). A metodologia deve ter caráter participativo com recursos variados como filmes, debates, jogos, dramatizações, análise crítica de piadas e programas televisivos (MADUREIRA; BRANCO, 2015), podendo usar vídeos curtos com interação agradável para diminuir a ansiedade

intergruppal (SIEM; NEYMEYER; ROHMANN, 2021), com papel ativo dos estudantes (BRENICK *et al.*, 2019; PAULÍN, 2015), principalmente novatos (PESCOSOLIDO; PERRY; KRENDL, 2020). É importante escutar narrativas de sujeitos que são alvo de discriminação (MCCULLOUGH *et al.*, 2019) e acesso a leituras de experiências de sofrimento gerado pelo preconceito (BRENICK *et al.*, 2019), em uma discussão crítica articulada com a realidade local (MADUREIRA; BRANCO, 2015), chamando atenção para as diferenças entre os grupos sociais, como positivas, sem encobrir a realidade por meio de um discurso de tolerância e igualdade (CARVALHO; FRANÇA, 2019)

A formação docente deve ser contínua para lidar com o multiculturalismo e a educação equitativa de gênero (ALVARIÑAS-VILLAVERDE; PAZOS-GONZÁLEZ, 2018), fortalecimento da identidade negra (MARQUES, 2018) e indígena, valorizando a sua língua, tradições e modos de vida (ROUSELL; OSORIO, 2016), incluindo os profissionais da escola e as famílias para saber como agir em situações de assédio e vitimização (PÉREZ; MURGIÓNDO, 2014). Sem intervenção explícita para enfrentamento dos preconceitos, os jovens tendem a aceitar cada vez mais ações preconceituosas, tanto implícitas quanto explícitas (GONZALEZ; RIGGLE; ROSTOSKY, 2015), sendo necessário aumentar o contato com grupos externos (MCCULLOUGH *et al.*, 2019) em salas de aula heterogêneas (MIKLIKOWSKA; BOHMAN; TITZMANN, 2019), funcionando como fator de proteção mesmo quando os estudantes adolescentes tem pais preconceituosos.

5.4 Considerações finais

As relações de preconceitos e estigmas muitas vezes se perdem na invisibilidade do cotidiano ou em conceitos abstratos. Para dar concretude, analisamos as suas implicações na Educação por meio da sua dimensão cognitiva, afetiva, comportamental e institucional. Os achados dessa revisão apontam, na dimensão cognitiva, que a construção dos preconceitos e estigmas ocorre de forma automática baseada em um conhecimento superficial e estático da realidade, com discursos morais baseados no senso comum que reforçam estereótipos. Distorce a realidade destituindo o Outro da sua singularidade e interfere na dimensão afetiva, desencadeando a raiva, o riso, o nojo e a esquivia do contato diante de pessoas que são alvo de preconceitos e estigmas, enquanto as pessoas que sofrem, apresentam, muitas vezes, medo, angústia e silêncio. A estereotipia do pensamento e o distanciamento emocional favorecem, na dimensão comportamental, o aumento das agressões e a diminuição do apoio social.

As instituições de Educação necessitam de intervenções sistemáticas, de longa

duração, usando múltiplas estratégias com metodologias participativas, reconhecendo a dimensão estrutural do fenômeno. Reconhecer a importância da fala, espaços de debate e denúncia, ressaltando as diferenças existentes entre os grupos sem diminuir a importância das diversas identidades sociais, devem ser reiteradas como compromisso institucional. Nesse sentido, os resultados dessa pesquisa, quando consideradas as quatro dimensões dos preconceitos e estigmas, se articulam à perspectiva da Educação intercultural crítica e decolonial que busca desvelar as opressões silenciadas e naturalizadas na Educação e no cotidiano, construindo novas dinâmicas a partir do reconhecimento de grupos que foram subalternizados (SACAVINO; CANDAU, 2020), abarcando “uma ética que considera a coletividade, os sonhos enquanto mobilizadores, as histórias dos sujeitos que lutaram contra as violações de direitos humanos, e a multiplicidade dos saberes contextualizados igualmente relevantes e legítimos” (FERNANDES; TAVARES, 2018, p. 33).

Nos artigos analisados observou-se, como limitação, o baixo número de pesquisas com docentes da Educação Superior e a predominância da participação de estudantes, favorecendo a compreensão unitária de um fenômeno complexo que envolve uma multiplicidade de atores. Destacamos também, a limitação dessa revisão sistemática empreendida que não incluiu teses, dissertações, livros e publicações de projetos e programas que se vinculam ao tema, trabalho que pode ser objeto de pesquisas futuras. Por fim, destacamos a importância de compreender os estigmas e os preconceitos como decorrência de uma estrutura social enraizada nas relações educacionais, jurídicas, econômicas, políticas e familiares que historicamente desumanizam e naturalizam as diferenças em uma estrutura perversa de opressão. Por essa reprodução sistêmica, os preconceitos e estigmas também nos habitam, desafiando-nos cotidianamente a construir uma cultura de direitos em uma educação problematizadora, dialógica e humanizadora.

6 ENFRENTAMENTOS E RESISTÊNCIAS AOS PRECONCEITOS E ESTIGMAS

Esse capítulo tem como objetivo identificar os preconceitos e estigmas vivenciados na Educação Superior e analisar seus enfrentamentos na construção dos saberes docentes, no desenvolvimento dos saberes disciplinares, saberes da formação profissional e saberes experienciais. Apresenta os enfrentamentos docentes aos estigmas e preconceitos na educação superior, à medida em que se desenvolve educações inclusivas e que tomam a função de democratização do conhecimento e os saberes pedagógicos e profissionais docentes como elementos da cultura acadêmica.

Os saberes curriculares e suas formas de enfrentamento foram discutidos no capítulo 3, a Educação em Direitos Humanos na formação docente, quando analisamos como os direitos humanos aparecem nos currículos do IFPB-Sousa e como são apropriados pelos(pelas) docentes e estudantes. As opressões discutidas nessa Tese, são compreendidas como processos de desumanização e negação da vida, onde “sujeitos se constituem senhores de outros sujeitos, destituindo o outro em seu valor” (DUSSEL, 2011, p.11), contrariando a vocação humana de ser mais, “negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores” (FREIRE, 1983, p. 30). Para compreender as situações de opressão no IFPB-Sousa, foi utilizada a Escala de Discriminação Cotidiana-EDC (WILLIAMS *et al.*, 1997; ABREU *et al.*, 2022) com docentes e estudantes e grupos focais com docentes e gestão pedagógica, reconhecendo a multiplicidade de sujeitos e diversidade de vivências.

Enquanto operam mecanismos de opressão também são construídos espaços de enfrentamentos, compreendidos nessa Tese, como uma educação de perspectiva intercultural e decolonial, capaz de reconhecer e construir caminhos que provoquem insurgências, por pequenas que sejam, orientadas a construir uma perspectiva outra para os processos educacionais, que favorecem o protagonismo de sujeitos sociais silenciados (CANDAU, 2020), sempre em processo de fazer-se e refazer-se dada a permanência e capacidade de reconfiguração da colonialidade do poder. “É um processo de luta, não só contra, mas, ainda mais importante, para a possibilidade de um modo-outro de vida.” (WALSH, 2016, p. 72). A aproximação dos enfrentamentos se deu por meio de grupos focais com docentes e Gestão pedagógica, em uma análise mais qualitativa dos dados.

6.1 Opressões na Educação Superior: discriminações cotidianas vivenciadas

Como processo de opressão, a discriminação representa o tratamento injusto relacionado a comportamentos mais abertos e ofensivos de discriminação, também podendo ocorrer de forma camuflada, como rejeição pessoal, de depreciação da pessoa (WILLIAMS *et al.*, 1997; ABREU, 2019). As situações de discriminação estão presentes no cotidiano e se tornam rotineiras, muitas vezes invisibilizadas por acontecerem de forma sistemática (WILLIAMS *et al.*, 1997), atingindo a formação do autoconceito pelo impacto negativo na autoimagem e autoestima (SIQUEIRA; CARDOSO JÚNIOR, 2011), diminuindo na Educação Superior, a qualidade das relações, o desempenho acadêmico e o sentimento de pertencimento ao meio acadêmico (ABREU; XIMENES, 2021).

A discriminação foi medida pela EDC (WILLIAMS *et al.*, 1997), adaptada ao contexto brasileiro (ABREU *et al.*, 2022), como indicado na metodologia, por meio de 11 itens, em que as respostas variam de 0 (Nunca) a 5 (Quase sempre/Quase todos os dias), demonstrando a frequência da discriminação. Para fins de analisar a validade estrutural da escala, foi realizada a Análise Fatorial Exploratória (AFE) com 229 participantes, sendo 42 docentes e 187 estudantes, excluindo 42 participantes (15,5%) que nunca ou raramente perceberam alguma situação de discriminação, seguindo a recomendação de Freitas *et al.* (2015) e Abreu *et al.* (2022). Tal procedimento tem sentido em função do objetivo da escala que é avaliar a discriminação sofrida. Os participantes que foram excluídos, possivelmente, estão em maior condição de privilégio, que não reconhecem ter passado por discriminação, sendo 30% (n=18) do total de docentes e 11,37% (n=24) de estudantes.

A análise de confiabilidade da escala resultou no Alfa de *Cronbach* de 0,84, revelando a boa consistência interna da escala, os testes de esfericidade de *Bartlett* (1062,2, $gl = 55$; $p < 0,001$) e *KMO* (0,80) sugeriram interpretabilidade da matriz de correlação dos itens. Análise Paralela (TIMMERMAN; LORENZO-SEVA, 2011), sugeriu uma estrutura unifatorial como sendo a mais adequada para representar os dados (Tabela 14), indicando que o número de fatores a ser retido é um, pois apenas um fator dos dados reais apresenta percentual de variância explicada maior do que os dados aleatórios.

Tabela 14: Resultado da Análise Paralela 1

Fatores	Percentual de variância explicada dos dados reais	Percentual de variância explicada dos dados aleatórios (95% IC)
1	50.2207*	21.6978
2	12.9287	18.3172
3	8.8102	16.0672
4	7.4105	13.8856
5	5.9410	12.0972
6	5.0135	10.4194
7	4.1103	8.5943
8	3.2720	7.0829
9	2.0621	5.3756
10	0.2310	3.7428

Fonte: dados da pesquisa.

A estrutura unifatorial também foi encontrada na escala original (WILLIAMS *et al.*, 1997) e nos estudos realizados em contexto brasileiro (ABREU, 2019; ESMERALDO FILHO, 2021; ABREU *et al.* 2022), diferindo da pesquisa de Freitas *et al.* (2015) que aponta uma estrutura bifatorial, sendo o Fator 1 relacionado ao tratamento injusto (discriminação aberta) e o Fator 2 relacionado a rejeição pessoal (discriminação sutil). Nesse sentido, os(as) docentes e estudantes do IFPB-Sousa, não fazem separação entre a discriminação mais sutil e a discriminação direta, mais ofensiva. Os índices de ajuste do instrumento foram considerados adequados ($\chi^2 = 112,728$, $gl = 44$; $p < 0,001$; RMSEA = 0,083 IC 95% (0,05 - 0,07); CFI = 0,958; TLI = 0,947). As cargas fatoriais dos itens podem ser observadas na Tabela 15, sendo também apresentados os índices de Fidedignidade Composta, bem como, estimativas de replicabilidade dos escores fatoriais (H-index; FERRANDO; LORENZO-SEVA, 2018).

Tabela 15: Estrutura fatorial da Escala de Discriminação Cotidiana.

Itens	Fator 1
Item 1- As pessoas insultam você	0,56
Item 2- As pessoas agem como se pensassem que você não é inteligente	0,56
Item 3- Você é tratado/a com menos simpatia do que as outras pessoas	0,60
Item 4- As pessoas agem como se pensassem que você é desonesto/a	0,72*
Item 5- Você é tratado/a com menos respeito do que as outras pessoas	0,75*
Item 6- As pessoas agem como se houvesse algo de errado com você	0,80*
Item 7- As pessoas ameaçam ou provocam você	0,68
Item 8- As pessoas agem como se fossem melhores do que você	0,61
Item 9- Em lojas, restaurantes, ou em outros serviços, você é menos bem atendido/a do que as outras pessoas	0,41
Item 10- As pessoas agem como se tivessem medo de você	0,43
Item 11- As pessoas tratam você de forma negativa por acharem que você parece com uma pessoa do sexo oposto	0,65
Fidedignidade Composta	0,87
H-latent	0,89
H-observed	0,87

Fonte: dados da pesquisa.

Nota: * itens mais discriminativos do fator.

Todos os itens da EDC apresentaram cargas fatoriais adequadas ($> 0,30$), sendo o item 6 (As pessoas agem como se houvesse algo de errado com você), item 5 (Você é tratado/a com menos respeito do que as outras pessoas) e o item 4 (As pessoas agem como se pensassem que você é desonesto/a), apresentando maiores cargas fatoriais, fazendo mais sentido para o contexto de aplicação, para medir a discriminação. A menor carga fatorial foi do item 9 (Em lojas, restaurantes, ou em outros serviços, você é menos bem atendido/a do que as outras pessoas) e do item 10 (As pessoas agem como se tivessem medo de você), possivelmente por caracterizarem uma discriminação direta, mais distante do cotidiano de docentes e estudantes do IFPB-Sousa.

O parâmetro de discriminação dos itens foi avaliado por meio da técnica de avaliação do poder discriminativo do item da Teoria de Resposta ao Item, confirmando maior poder discriminativo para o item 6 ($a = 1,360$), seguido pelo item 5 ($a = 1,163$) e o item 4 ($a = 1,046$). Os menores percentuais também foram reportados ao item 9 ($a = 0,45$) e ao item 10 ($a = 0,48$). A confluência dos resultados das cargas fatoriais dos itens e da discriminação dos itens indica a estabilidade da escala para medir o traço que se propõem, indicando os itens que apresentam maior e menor poder de discriminar. A fidedignidade composta do fator 1 também se mostrou adequada ($> 0,70$). A medida de replicabilidade da estrutura fatorial (H-index, FERRANDO; LORENZO-SEVA, 2018) sugeriu que os itens realmente são capazes de medir o fator discriminação ($H\text{-latent} > 0,80$), e que a medida mostrou que o traço latente “discriminação cotidiana” é bem definido e passível de replicação.

A média de discriminação entre docentes e estudantes é de 1,33 (DP= 0,79, Min.= 0,18 e Máx. = 4,27), o que é considerado baixo, em termos estatísticos. Porém, o grande número de pessoas que passaram por situações de discriminação em algum momento de sua vida, 70% dos(das) docentes (n=42) e 88,6% (n=187) dos(das) estudantes, demonstra como tem se tornado corriqueira essa vivência de desqualificação, além de ser considerado um crime (BRASIL,2009). A experiência de discriminação que afeta os estudantes do IFPB-Sousa, apresenta percentual superior ao encontrado na pesquisa com estudantes do ensino secundário público de Portugal, de 66,9% (FREITAS *et al*, 2015), porém, mais próximo ao contexto brasileiro, em que 90,9% dos adolescentes e jovens pobres são discriminados (ABREU, 2022).

Analisando agora, a diferença entre grupos (docentes, estudantes), a Tabela 16 apresenta a diferença na intensidade de discriminação sofrida.

Tabela 16: Diferença nos níveis de discriminação entre docentes e estudantes

Itens	Docentes M (DP)	Estudantes M (DP)	t	p
1-As pessoas insultam você	0,90 (0,91)	1,84 (1,19)	4,82	0,00
2-As pessoas agem como se pensassem que você não é inteligente	1,33 (1,03)	2,12(1,34)	3,58	0,00
3-Você é tratado/a com menos simpatia do que as outras pessoas	1,67 (1,01)	2,17 (1,42)	2,70	0,01
4-As pessoas agem como se pensassem que você é desonesto/a	0,41 (0,73)	0,68 (1,16)	1,97	0,05
5-Você é tratado/a com menos respeito do que as outras pessoas	1,14 (1,05)	1,45 (1,42)	1,62	0,11
6-As pessoas agem como se houvesse algo de errado com você	0,79 (1,14)	1,53 (1,52)	3,61	0,00
7-As pessoas ameaçam ou provocam você	0,90 (0,96)	0,88 (1,21)	-0,14	0,89
Item 8-As pessoas agem como se fossem melhores do que você	2,02 (1,16)	2,39 (1,56)	1,73	0,09
9-Em lojas, restaurantes, ou em outros serviços, você é menos bem atendido/a do que as outras pessoas	1,19 (1,07)	1,16 (1,32)	-0,14	0,89
10-As pessoas agem como se tivessem medo de você	1,00 (1,06)	0,70 (1,29)	-1,41	0,16
11-As pessoas tratam você de forma negativa por acharem que você parece com uma pessoa do sexo oposto	0,12 (0,50)	0,42 (0,94)	2,87	0,01
Média de discriminação Total	1,04 (0,56)	1,40 (0,82)	3,36	0,01

Fonte: dados da pesquisa.

O teste *t de Student*, para amostras independentes, demonstrou que, em média, os(as) estudantes sofrem mais discriminação do que os(as) docentes, com tamanho de efeito dessa diferença considerado médio (*d* de Cohen = 0, 65). Segundo Freitas *et al* (2015), sofrem menos discriminação indivíduos com uma identidade social dominante, principalmente as pessoas de pele clara, do gênero masculino, heterossexuais, classe média alta e sem deficiência. Os(as) docentes do IFPB-Sousa, ocupam essa identidade social dominante, sendo em sua maioria heterossexual e católico, com maiores condições financeiras para acesso a bens e serviços por ser professor efetivo da Rede Federal de Educação, com pós-graduação, em um contexto de empobrecimento e desigualdade social que caracteriza o sertão paraibano.

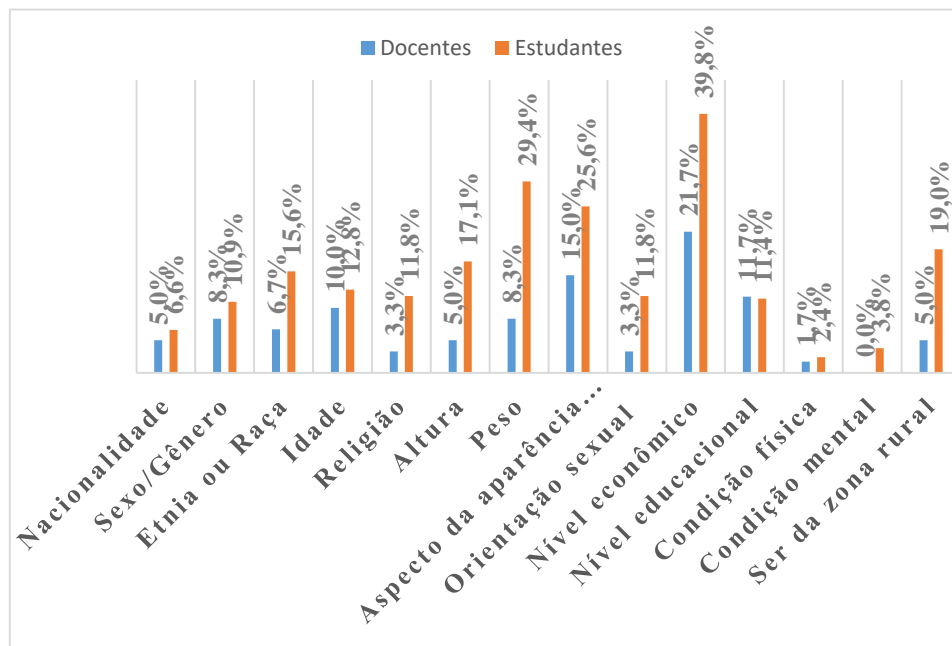
Dentre os 11 itens da EDC (Tabela 16), cinco apresentam diferenças estatisticamente significativas entre os grupos (docentes, estudantes), demonstrando a extensão da discriminação vivenciada. Os estudantes sofrem mais discriminação, quando comparados com docentes, no item 1 (as pessoas insultam você), uma forma mais explícita de violência, com tamanho de efeito dessa diferença, considerado alto (*d* de Cohen = 0, 82). Também sofrem uma discriminação mais camuflada, de representação negativa mais sutil, no item 2 (as pessoas agem como se pensassem que você não é inteligente), com tamanho de efeito dessa diferença entre os grupos considerado médio (*d* de Cohen= 0, 62), considerada

uma discriminação por desempenho, “perpassado pela ideologia do mérito, ser bem-sucedido, ser melhor, significa ter maior rendimento que os outros, se destacar em uma lógica competitiva” (ABREU, 2019, p. 91). Os(as) estudantes também sofrem mais discriminação no item 3 (você é tratado/a com menos simpatia do que as outras pessoas), com tamanho de efeito dessa diferença entre os grupos considerado pequeno (d de Cohen = 0, 39), no item 6 (as pessoas agem como se houvesse algo de errado com você), com tamanho de efeito dessa diferença entre os grupos, considerado médio (d de Cohen=0, 51) e, no item 11 (as pessoas tratam você de forma negativa por acharem que você parece com uma pessoa do sexo oposto), com tamanho de efeito dessa diferença entre os grupos, considerado pequeno (d de Cohen = 0, 34).

6.1.1. Por que sofreram discriminação? Motivos atribuídos à opressão

Um total de 42 docentes (70%) e 187 estudantes (88,6 %) apresentou algum motivo de discriminação, mesmo que ocorresse de forma rara (menos de uma vez por ano). Esse sofrimento se refere à própria vida, em sua maioria (75,6% docentes, 72,1% estudantes), em seguida afeta amigos próximos (14,6% docentes, 17,5% estudantes) e depois a sua família (9,8% docentes, 10,4% estudantes). Um total de 71, 83% (n=181) participantes, apresenta mais de um motivo para a discriminação, mostrando a intersecção de discriminações que potencializam o sofrimento de determinados grupos sociais. O Gráfico 5 apresenta os motivos indicados por docentes e estudantes.

Gráfico 5: Motivos de discriminação cotidiana



Fonte: dados da pesquisa

Ao sofrerem mais discriminação, os(as) estudantes indicam um maior número de motivos de discriminação, de forma interseccional, em relação ao grupo de docentes. Para docentes e estudantes, o nível econômico é o maior motivo de discriminação, que associamos também, ao motivo de ser da zona rural, em um processo de desvalorização cultural que se vincula à pobreza, reforçando a segregação de grupos historicamente desfavorecidos que passam a ter acesso à Educação Superior. Para Abreu e Ximenes (2021), os estereótipos decorrentes da situação de pobreza, de ser cotista, do local de origem e do rendimento acadêmico, afetam a permanência dos estudantes na Educação Superior, abalando o sentimento de fazer parte e se desenvolver com competência nesse nível de ensino.

Apesar da situação econômica ser o motivo mais referido na etapa quantitativa, esse tema não apareceu nos grupos focais, sendo caracterizado por Souza (2021), como uma miopia produzida pela sociedade brasileira por meio da indústria cultural e de uma pregação supostamente científica, para criar uma indiferença ao sofrimento e naturalização das desigualdades, atingindo a maior parte dos intelectuais e pessoas comuns. Essa situação se agrava quando muitos(as) docentes não têm tido acesso ao conteúdo de direitos humanos em

sua formação, como visto no capítulo anterior, em um contexto de retrocesso da Política de Direitos Humanos no governo Bolsonaro, que segundo Afonso (2022, p. 100), tem prejudicado a avaliação, transparência e o controle social dessa política, principalmente em 2019, quando extinguiu o Comitê de Acompanhamento e Monitoramento do Programa Nacional de Direitos Humanos, por meio de decreto presidencial, sem qualquer substituição da função, “extinguindo conselhos, comitês, juntas, equipes, fóruns e colegiados, entre os quais se destacam grupos historicamente discriminados, como os indígenas, pessoas LGBTQIA+ e população em situação de rua” e retirou a página na internet do Observatório do Programa.

Os motivos que se vinculam à imagem corporal também foram amplamente referidos, como o peso, outros aspectos da aparência física, altura, a idade e a condição ou problema físico. Para Marinho (2021, p. 262), em uma sociedade que celebra o corpo “normal”, saudável e belo, a corporeidade ocupa lugar central em que o preconceito “impede de obter o desempenho social e cultural considerado desejável e legítimo”, dificultando a participação em práticas sociais e culturais valorizadas socialmente. Essas discriminações, muitas vezes, são interpretadas como “naturais” em relações de dominação, que ao aparecerem em sala de aula, precisam de intervenção pedagógica, nem sempre percebidas pelo(a) docente: “na Educação Física tem muito, esse preconceito em relação a imagem corporal, as habilidades, né? Dependendo de uma aula prática, instantaneamente, assim, é dividido em grupos daqueles mais habilidosos com aqueles que já não são habilidosos, né? E infelizmente, é algo natural. (Docente 9, GF 3).

Os jovens portugueses também selecionaram as características como idade e peso, dentre as situações que causa mais discriminação, em conjunto com o nível sócio econômico e nacionalidade (FREITAS *et al*, 2015). Outros motivos de discriminação foram referidos por 17,85 % dos(das) docentes e estudantes, como a forma de vestir, não querer ser mãe, estar em um segundo casamento, vergonha e introversão. Consideramos que a forma de vestir se relaciona com o preconceito econômico, ser mãe e estar em um segundo casamento foi referido por mulheres, relacionando-se, à desigualdade de gênero. Os sentimentos de vergonha e introversão só poderiam ser compreendidos em uma análise qualitativa dos dados.

A raça ou etnia como motivo de discriminação foi referida por poucos docentes e estudantes, sendo também demonstrado pela análise de covariância (ANCOVA), que a cor autodeclarada (branca, não branca) não tinha efeito significativo no modelo ($F(2, 268) = 0,21$, $p > 0,05$; $\eta^2 = 0,001$), quando controlado pela categoria (docente, estudante). Nos grupos focais, o tema aparece pela marca da invisibilidade no corpo do(da) estudante: “a presença de

alunos negros na sala não é uma presença que se mostra consciente. Então, a maioria deles está ali, né? Ocupa aquele corpo preto, mas eles não, não é algo que eles têm consciência” (Docente 12, GF 4) e no corpo do docente também: “se eu morresse aqui por conta do racismo, não ia dar em nada, algum ou outro ia lamentar, no dia seguinte todo mundo seguindo sua vida normal. Então é um sentimento que você não tem apoio, de desamparo quase que absoluto, sabe?” (Docente 7, GF 3).

Quando os(as) docentes e estudantes não enxergam o racismo é sinal de que esse estigma impactou a subjetividade, diminuindo o incômodo gerado pelo sofrimento e violência contra o outro por meio de justificativas racionais, chegando a considerar “normal e natural” a distinção entre brancos e não brancos (ALMEIDA, 2020). Nesse sentido, torna-se normal olhar cotidianamente pessoas negras em trabalhos precários e insalubres, em presídios, fora da Educação Superior, em trabalhos domésticos, sem se importar ou se indignar pela injustiça. Mascarado por discriminações institucionais e relações de cordialidade, o racismo opera em várias dimensões da vida cotidiana:

Quando eu saí pra fazer doutorado, a minha proposta era fazer o sanduíche em Angola, mas quando eu cheguei na universidade, não tinha bolsa, viu, da CAPES pra Angola e aí você percebe que dentro da universidade existe também, não é? E você ouvir de pessoas dizendo assim: mas homem, rapaz eu não tenho nada contra negro não, porque o meu melhor amigo é negro, sabe? Cê ouvir coisa assim. E eu ouvi coisa mais pesada como “rapaz, você até que é um negro inteligente, viu?” (Docente 7, GF 3).

Para Souza (2021), ficou clara a força social e política do racismo brasileiro quando ocorreu o golpe parlamentar de 2016 e Bolsonaro (2019-2022) foi eleito com a participação também de pessoas pobres e negras, mantendo invisível a manutenção de privilégios de classe. Para o docente 7 (GF 3), a escola faz parte dessa institucionalização do racismo, em todos os níveis de ensino: “a escola foi feita na Casa Grande e para a Casa Grande. A escola não foi feita pra pobre, a escola não foi feita pra indígena, a escola não foi feita pra negro né? Não são eles que estão nos lugares de prestígio, né?” (Docente 7, GF 3). O racismo também produz imagens estereotipadas sobre o outro, generalizando identificações morais, religiosas, físicas, que impedem o reconhecimento da sua individualidade: “o fato de eu ser negro e ser da Bahia, né? E assim pessoas que nunca me viram, que não me conhecem e, por exemplo, me associam ao candomblé, entende?” (Docente 7, GF 3), reproduzindo também estereótipos sexuais da mulher negra: “um colega, em uma reunião de professores, foi se referir a uma aluna negra, né? E na eminência de não lembrar o nome dela falou “ah, aquela que parece com a Globeleza”, né? ” (Docente 1, GF 2).

As questões de sexo/gênero como motivo de discriminação, foram pouco referidas

nos dados quantitativos, violências que podem estar diluídas em outros motivos, como a orientação sexual real ou presumida/atribuída por outros/as, o peso, outros aspectos da aparência física, altura e a idade. Pelo teste *t de Student* para amostras independentes, foi demonstrado não existir diferença, estatisticamente significativa, entre os sexos/gênero (feminino, masculino) na percepção de discriminação entre os grupos (estudante, docente) ($t(269) = -1,43, p = 0,15$). Entretanto, em todos os grupos focais aparecem narrativas de sofrimento envolvendo gestoras, estudantes e docentes do sexo feminino. A docente 12 (GF 4) narra situações de assédio em sala de aula: “já escutei piada nos meus alunos. Quando eu virava, que falava da minha bunda, que falava de alguma coisa, falava de mim, de questões minhas. Eu percebia é que durante período que eu fui casada, eu era respeitada. Eu não era respeitada por quem eu era.” (Docente 12, GF 4).

A docente 2 (GF 2) percebe discriminação por estar envelhecendo, fato que invisibiliza a sua experiência e qualificação profissional: “quando eu digo, assim, tenho 31 anos de sala de aula, aí alguns tentam brincar: ah, a professora já deveria tá aposentada, já deveria ter saído de sala de aula, por que que ainda tá aqui? no convívio social, no trabalho, o velho incomoda. É um sentimento de tristeza” (Docente 2, GF 2). A discriminação por idade é uma questão atual num pano de fundo de preocupações com a crescente longevidade e a duração das carreiras profissionais (GOLDANI, 2010), afetando mais as mulheres ao venerar a juventude e fazer do envelhecimento um sinal de vergonha, ridículo e de desgosto. O preconceito etário também teve como alvo estudantes, fato que foi desconsiderado pelo docente 3 (GF 2) e pelos colegas de turma: “e elas reclamaram muito, de que eram excluídas, por serem mais velha da turma. E eu conversei com a turma e tal, e a turma dizia que era coisa da cabeça dela. Eu acho que essas conversas aqui servem pra gente aprender, porque eu, de certa forma, fui até omissa” (Docente 3, GF 2).

O assédio vivido por estudantes do sexo feminino é trazido nos relatos, narrativas de silêncio e medo de denunciar pelo receio da desqualificação e represálias: “uma aluna que disse: professora, ele pode inventar uma história. Vão deixar de ser pelo professor e ser pela gente? Outra disse o seguinte: “ah, vão dizer que eu, porque eu tenho esse comportamento, vão dizer que eu quem fui dar em cima” (Gestora 1, GF 1). Nas questões de gênero, existe uma tendência a relevar a violência como uma bobagem ou algo de menor importância (MARTÍNEZ-LOZANO, 2019), como se fossem questões pessoais. Sendo comum no assédio, para Zanella e Richwin (2022), que a pessoa assediada duvide de sua percepção, desencadeando reações recorrentes de medo, paralisia e submissão. Quanto mais implícita a violência, mais difícil é o dar-se conta de sua nocividade, sobretudo quando o assédio é

cometido em uma linguagem aparentemente cortês ou romântica, em uma relação desigual de poder entre docente e estudante (ZANELLO; RICHWIN, 2022).

As estudantes do IFPB-Sousa, também sofrem mais discriminação entre os seus pares em decorrência do seu gênero, como relatado pelo Gestor 5 (GF 3) que recebe várias denúncias: “que até mais comum entre eles são os ligados à questão de gênero e nós tivemos que intervir, alguns tivemos até de trabalhar junto com a família dos estudantes envolvidos pra tentar conduzir a situação pra que houvesse respeito as diferenças”. Como a Educação Superior não está desvinculada da sociedade, reproduz relações desiguais e violentas do patriarcado, “banalizando o exercício de "pequenas brutalidades" diárias, ou individualizando os casos de assédio ou assédio que são evidenciados, argumentando que se trata de práticas isoladas, comportamentos particulares de certos professores ou estudantes”. (MARTINEZ-LOZANO, 2019, p. 128). A identificação com o feminino na vivência de alguns estudantes, favorece também o descrédito e desqualificação: “de professores, né, chegar para o estudante e falar pra ele tomar jeito de homem, escrever com outra letra, porque a caligrafia dele é letra de mulher. Um aluno falar: porque esse negócio de homossexual é contra a natureza, porque a pessoa não reproduz pelo ânus.” (Docente, 1, GF 2).

A violência de gênero favorece sentimentos de vergonha, limitando espaços de fala, expressão e circulação em espaços sociais, mesmo que ocupem espaços de poder como gestoras ou docentes da Educação Superior:

Eu fico até com vergonha de dizer, mas um colega servidor que olhou pra mim e disse que não me deu carona, porque eu tava no ponto do ônibus, porque ficou com receio das pessoas falarem, porque eu estava divorciada. (Gestora 3, GF 1).

Numa reunião pedagógica, um servidor da escola perguntou se eu tava comendo carne de pavão pra ficar com a bunda desse jeito, ele me falou isso. Eu tinha 25 anos, quando eu entrei no IF. Então, eu só ficava paralisada, constringida, paralisada e muitas vezes, realmente, guardava aquilo pra mim, chorava e depois ia tentar resolver de alguma outra forma. (Docente 12, GF 4).

A vergonha diminui o acesso a redes de apoio social, como referido pela Gestora 3 “eu fiquei com tanta vergonha que eu não contei pra ninguém”, favorecendo o isolamento, tristeza e solidão (MINGO; MORENO, 2015). A vergonha também serve para reafirmar o poder do patriarcado, mobilizando um estereótipo do feminino que funciona como imagens de controle utilizadas como instrumentos de opressão em vários espaços sociais que “aprisionam as pessoas, simbólica e materialmente, a uma certa posição social subalterna” (BUENO, 2020, p. 14). Algumas mulheres não aceitam esse estereótipo do feminino de dócil e silenciosa, colocando a necessidade de confronto, que para Barbosa (2020, p. 140), são movimentos que

mostram a possibilidade de “desnaturalizar e descristalizar o papel social da mulher de subalternidade, possibilitando a existência de outros papéis sociais”. A Gestora 2, diz: “eu tô doida pra sentir esse peso. Doida! (Risos) diferentemente dela, a minha reação seria outra, né? Ela tem esse jeito muito pacato, muito dócil, menina, né? Eu pelo contrário, eu tenho meio esse jeito de onça.” (GF 1). A Docente 13, também diz que faria diferente, em situação de assédio: “e eu pensando: meu Deus! Como eu sou atrevida, porque eu olhava e já perguntava: o que é que tá olhando? Uma piada, eu já retrucava: Ah bicha gostosa! É bonita, é gostosa, mas não é pro seu bico! (GF 4).

O questionamento da dificuldade de enfrentamento de algumas mulheres, pode também gerar, mais vergonha pela sensação de inadequação diante do julgamento, sem acolhimento da dificuldade de reação a essa estrutura machista. A estrutura patriarcal de dominação só foi percebida pela docente 12 (GF 4) quando começou a estudar, se reconhecendo subalterna, como mulher negra: “Hoje, eu falaria algo nesse sentido, mas na época né? Poucos recursos, que aí é o que às vezes eu vejo que as alunas da gente têm né?”. (Docente 12, GF 4).

Outro mecanismo de produção da vergonha e constrangimento é a piada, como descreve a Gestora 2 (GF 1), diante da discriminação em função da orientação afetiva-sexual: “Piadinha infame, olhar infame, assim de docente, sabe? Olhar pra um menino daquele e mensurar o valor daquele menino pela condição da sexualidade dele” (Gestora 2, GF 1). A piada, para Moreira (2020), tem servido para reproduzir estereótipos que muitas vezes não são punidos porque promovem uma suposta descontração das pessoas ou dizem não ter sido proferido com a intenção de ofender. O autor fala de racismo recreativo como “a circulação de imagens derogatórias que expressam desprezo por minorias raciais na forma de humor, fator que compromete o status cultural e o status material dos membros desses grupos” (MOREIRA, 2020, p.31). Para Zanello (2020), esse processo de desqualificação, pelo humor, também ocorre nas expressões misóginas que colocam a mulher como objeto sexual a ser consumido ou descartado, principalmente as negras e aquelas que ocupam espaços de poder que não se encaixam no padrão de beleza, e por último, aqueles que se identificam com o gênero feminino.

A raiva é outro afeto que aparece nos grupos focais, diante do assédio, “quando ela me contou essa história, eu passei foi tempo sem conseguir conversar com esse professor. Depois que eu soube aquela história ficou tão difícil, porque era como se eu tivesse uma certa rejeição àquele professor” (Gestora 1, GF 1). A raiva decorrente da impunidade nos casos de assédio também favorece o afastamento de atividades da docência: “Hoje em dia o que isso já

me faz não querer estar perto, na presença, ouvir a voz de muitos colegas. Muitos colegas, eles já não têm meu respeito. Eu deixo de participar de inúmeras comissões, eu já saí de comissões, eu deixo de participar de eventos” (Docente 13, GF 4). Nesse sentido, o sentimento de pertença ao IFPB-Sousa é diminuído, afeto importante por favorecer o sentimento de segurança, sensação de fazer parte de algo, de partilhar intimidade, sensação de importância para o grupo em um espaço de apoio social e ligação emocional (MOURA JÚNIOR *et al.*, 2020).

A discriminação decorrente da orientação religiosa teve pouca visibilidade nos dados quantitativos mas ganhou importância na análise qualitativa, aparecendo em todos os grupos focais: “tinha evangélicos extremamente rigorosos, tradicionais, assim como tive contato também com católicos que demonstram sua religião, assim, de uma forma cativante, outros muito preconceituosos. (Docente 13, GF 4). Na Educação Superior, a religião institucionalizada foi um importante obstáculo ao acolhimento de gays e lésbicas na pela difusão da rejeição e aversão à diversidade sexual (CARBONESI; GOMES, 2020). Entretanto, a identificação religiosa, bem como, a intolerância religiosa não se origina na escola, tendo a família como contexto de origem, porém é responsabilidade das instituições de Educação problematizar esses conflitos. Para Souza *et al.* (2018, p. 1513), as escolhas religiosas são constructos sócio-políticos, “que coloca em choque as múltiplas possibilidades de auto-referência. E, a partir disso, em vez de negar relevância a tais diferenças, relegando-as aos espaços privados, deve-se garantir-lhes presença nos espaços públicos, legitimando sua expressão e manifestação”.

A condição ou problema mental não foi referida por nenhum(a) docente como motivo de discriminação e pouco referida por estudantes, nos dados quantitativos, sendo trazida nos grupos focais, como necessária na formação docente:

Alunas que apresentava, né, essa coisa de desequilíbrio mental e tal, nunca foi feito uma reunião com professores. Alguns professores faziam o que eu fiz, distanciava o máximo que pudesse, né? Com um certo receio, com um certo medo. Assim, eu reproduzi o preconceito? Reproduzi. Porque em momento nenhum eu cheguei pra conversar, pra entender a pessoa. (Docente 5, GF 2).

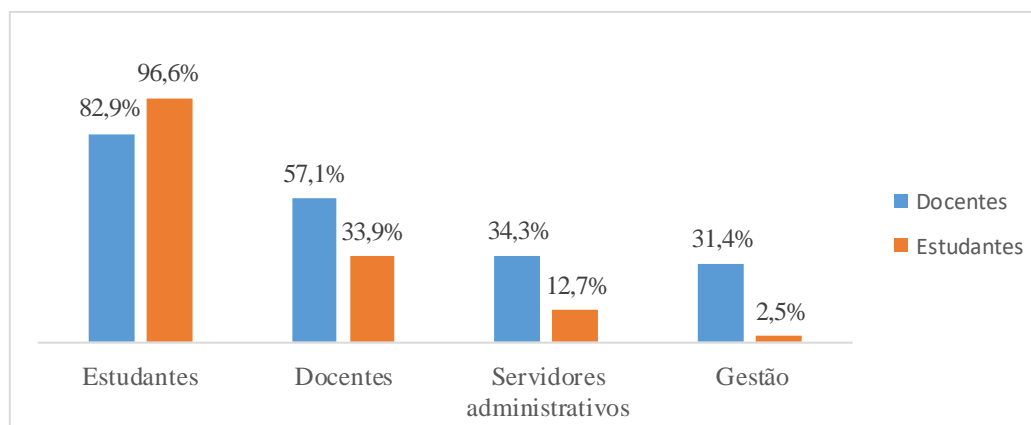
A imagem de medo e a necessidade de afastamento diante do sofrimento das estudantes reproduz o estereótipo produzido pela psiquiatria, ainda muito presente em nossa sociedade, vinculando o adoecimento psíquico à periculosidade, necessidade de isolamento, degeneração das relações sociais, incompetência e anormalidade. O estigma social decorrente do sofrimento psíquico agrava os sintomas, “levando ao isolamento na tentativa de evitar a rejeição e ao não investimento em capacidades compensatórias ao transtorno, o que produz

ainda mais solidão.” (NASCIMENTO; LEÃO, 2019, p. 104). Destacamos que além do sofrimento das estudantes, as turmas tiveram docentes com menor disponibilidade para interação e expressão de afetos, comprometendo nesse sentido, o ensino-aprendizagem de toda a turma.

A condição ou problema físico foi pouco referido no instrumento quantitativo, aparecendo em todos os grupos focais por meio da dificuldade dos(das) docentes em desenvolver estratégias para garantir a aprendizagem de pessoas com deficiência: “foi extremamente difícil. O impacto do professor de chegar na sala de aula e o professor olhar “poxa vida, o aluno não tem uma perna” e aí na minha formação eu não tive esse preparo, essa orientação. (Docente 13, GF 4). Dentre as deficiências, foram também citados o autismo e a surdez, como condição discriminada, sendo destacado também, caso de violência física pela dificuldade de aceitação: “era um aluno com autismo e levou um murro na Educação Física. Então, a situação que você fica na aula e tipo por que era ele! Porque com nenhum, a gente passou a fila inteira, foram todos os alunos, ele era um dos últimos, por sinal. (Docente 11, GF 4). Essas situações chamam a atenção para a importância da formação inicial docente e a pós-graduação incluírem o debate sobre a inclusão, para enfrentar a despreparação, de uma maioria de docentes, para o trabalho pedagógico de qualidade (ANTUNES; AMORIM, 2020). Essa é uma tarefa urgente, pois, a presença das pessoas com deficiência, transforma as interações sociais e o funcionamento da Educação Superior, sendo necessário, segundo Piccolo (2021), adequação e flexibilização dos currículos, mudanças didáticas, adequação dos espaços físicos e mobiliário, reconfigurações didáticas e uma mudança cognitiva que associa a deficiência à déficit. Essas mudanças se tornam difíceis pela escassez de uma política institucional de formação permanente (PICCOLO, 2021), movimento importante para todos os(as) estudantes, com e sem deficiência, por dar visibilidade às dificuldades de aprendizagem, muitas vezes, negligenciadas ou invisibilizadas. Para Silva (2018), a acessibilidade ainda não é aplicada como um direito na Educação Superior, mas como uma assistência individual e, justamente por isso, prevalece a adaptação do(a) estudante com deficiência, sem modificação da estrutura e responsabilização institucional.

Segundo os dados quantitativos, tem maior visibilidade a discriminação realizada por estudantes, sendo menos referida a realizada pelos que ocupam maior poder institucional como docentes, técnicos(as) administrativos(as) e gestores(as) (Gráfico 6).

Gráfico 6: Quem discrimina?



Fonte: dados da pesquisa.

Nesse sentido, são os(as) estudantes que mais sofrem discriminação e os que mais discriminam, seja de forma explícita ou sutil, em um processo perverso que se retroalimenta. Freire (1983) explica que os oprimidos hospedam o opressor em si pela imersão em uma realidade cotidiana de opressão, introjetando a “sombra” dos opressores e suas pautas. Os(as) estudantes, portanto, reproduzem a discriminação vivenciada, processo pouco visto pelos(as) docentes quando 56,4% nunca ou raramente percebeu alguma situação de discriminação, 76,4% não conhece ninguém que denunciou e 60% nunca abordou esses processos de opressão em sala de aula, segundo dados quantitativos. Por esse motivo, é fundamental que os(as) docentes possam refletir sobre as situações de privilégio: “Se você nunca sofreu preconceito, cale sua boca, porque você não sabe falar sobre aquilo. Ouça o que a pessoa tem a dizer”. (Docente 7, GF 3).

As opressões precisam de visibilidade, pois, “a branquitude precisa se enxergar como privilégio, os homens precisam se enxergar como privilégio, se não a gente não vai sair do canto. Muitos acham que tá bom, se eu tô sendo privilegiado pela estrutura que se tem, eu não tô nem aí se você tá sendo oprimida.” (Docente 12, GF 4). Diante dessa discussão, o letramento racial é necessário para compreender as múltiplas opressões em função também das diferenças de idade, condição social, religião, deficiência, dentre outros marcadores sociais. Se a posição de privilégio não for reconhecida e problematizada, o (a) docente pode naturalizar as diferenças sociais por meio de “crenças que sustentam uma justificação moral e intelectual sobre como determinados grupos se relacionam” (VILANOVA *et al.*, 2020 p. 8), não se envolvendo em práticas que se vinculem às políticas de igualdade social, além de dificultar o reconhecimento da dor do outro. Para Ribeiro (2019, p. 36), descobrir-se como

pessoa privilegiada não deve levar ao sentimento de culpa pois, “diferente da culpa, que leva à inércia, a responsabilização leva à ação”.

6.2. Desvelando enfrentamentos aos preconceitos e estigmas dentre as limitações

O desenvolvimento dos saberes docentes na perspectiva da Educação em Direitos Humanos, de uma educação intercultural crítica e decolonial, é discutido na busca de compreender como se constroem na realidade do IFPB-Sousa. Reconhecendo a complexidade do contexto institucional, desvelamos um movimento que avança em processos de enfrentamento, em outro momento, apresenta limitações, dificuldades de seguir em práticas que sustentem o novo. Nesse sentido, os enfrentamentos não percorrem um caminho linear, se configurando em iniciativas, despontando como ações criativas que fortalecem a escuta, o afeto e o compromisso com o outro.

6.2.1 Saberes da formação profissional

Os saberes da formação profissional se originam na licenciatura e na formação continuada, se transformando em saberes pela confrontação e reflexão sobre a sua prática profissional (PIMENTA, 2012; TARDIF, 2014). Um de seus aspectos, é a apropriação de documentos que regulamentam o exercício da profissão no contexto da Educação Profissional. A Figura 9 apresenta os documentos que regulam a profissão, conhecidos pelos(as) docentes do IFPB-Sousa:

Figura 9: Conhecimento de documentos da profissão docente



Fonte: dados da pesquisa

O documento mais conhecido pelos (pelas) docentes, em média, é o Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC), o Regimento Didático dos Cursos Superiores, documentos que tem uma maior repercussão em sala de aula, determinando a organização e planejamento das disciplinas e a relação com os estudantes. Os documentos que regulam a profissão de uma maneira mais ampla, como a Lei 7.772/2012 que estrutura o Plano de Carreira e Cargos do Magistério Federal – Ensino Básico, Técnico e Tecnológico- EBTT é desconhecida por 51,7 % dos(das) docentes e o Plano Nacional de Educação desconhecido por 45% dos(das) docentes. Esses dados sugerem que o IFPB-Sousa precisa desenvolver na formação continuada o conhecimento dos documentos institucionais e a especificidade do exercício da profissão no contexto da Rede Federal de Educação Profissional, processo fundamental na construção da identidade profissional. Esse desconhecimento é confirmado pela Gestão:

Uns 80% dos professores não sabe qual é a missão do IFPB. Se você não sabe qual é a missão, qual objetivo da instituição de ensino que você trabalha, você também não vai saber muito como contribuir com ela. (Gestora 3, GF 1).

Principalmente os professores que são novatos, né? Porque além deles caírem de paraquedas, né? Por exemplo, a questão dos que chegaram agora, foram nomeados recentemente, chegam no Campus, não tiveram experiência nenhuma anterior em outra escola, né, e já chega naquele ritmo de ter que assumir as disciplinas. (Gestora 4, GF 1).

Para Magalhães e Porto (2021), é necessário que a formação dos saberes da formação profissional possa articular o sentido pessoal e político do trabalho, vinculando à história da instituição e ao contexto mais amplo da Educação, como exigência de uma racionalidade para que possam entender o seu compromisso, desenvolver capacidade analítica e crítica. A formação continuada, para o desenvolvimento dos saberes da formação profissional, é comprometida pelas especificidades do IFPB-Sousa, como relata a gestora 4: “a questão das redistribuições, que eu acho que prejudica demais. Nós temos casos de professor que não passou duas semanas no campus e já foi redistribuído. No nosso campus, principalmente, que é um campus de interior, né? Todos querem ir pra capital. ” (GF 1).

A Gestão, indica compreender a necessidade de formações sistemáticas e de longa duração em que exista estudo teórico, experimentação e suporte para o novo, enquanto política institucional:

O professor precisa se abrir, estar aberto a experimentar coisas novas. Também a gente tem muito essa questão de alguns professores adotarem uma dinâmica de trabalho e ela ser ali fixa, né? Congelada. (...) todo novo, ele é trabalhoso, ele é conflituoso internamente, ele traz insegurança, ele demanda mais tempo, mais dedicação. Bom mesmo seria se isso fosse uma questão institucional, né? (Gestora 3, GF 1).

Apesar dessa compreensão, a Educação em Direitos Humanos no IFPB-Sousa, ainda têm caráter pontual, conteúdo discutido na semana pedagógica anual: “a gente faz um encontro pedagógico, a gente faz várias temáticas, né? E a gente termina trabalhando cada um deles de forma superficial. (Gestora 3, GF 1). Durante o ano, muitas atividades em torno da temática são realizadas, nas datas comemorativas ou pequenos eventos realizados pelas licenciaturas ou grupos de pesquisa, mas ocorrem de forma desarticulada da formação docente, principalmente voltadas para estudantes: “tem muito voltado para o corpo discente nas datas de seminário da inclusão, do setembro amarelo, e novembro, a gente vai ter a Consciência Negra, mas sempre muito voltado ao discente, né? O professor ou técnico, realmente, eu não me lembro de nenhuma capacitação. (Gestor 5, GF 3).

Mesmo sem uma política institucional, estratégias pedagógicas são criadas por iniciativas de docentes, com o apoio da Gestão: “Eu não senti resistência em que eu pudesse trabalhar com isso (racismo, homofobia, sexismo), mas eu não senti, por exemplo, um suporte, um amparo, um direcionamento, que isso é importante ser trabalhado nessa minha chegada, eu não visualizei isso.” (Docente 1, GF 2). Vários exemplos demonstram como os docentes problematizam as diferenças em sala de aula, articulando múltiplas estratégias de envolvimento. O Docente 4, fala das crenças negativas sobre a pobreza no campo:

Os alunos dizem muito: professor, por que os agricultores são teimosos, eles não querem inovar. Sempre tem alguém que vem com esse discurso. Aí eu digo: vamos fazer o seguinte? Me dá o número de telefone da tua mãe ou do teu pai ou de algum parente teu, pra eu perguntar a opinião deles sobre sua teimosia? Né? Porque na verdade a teimosia, eu digo pra eles, que a teimosia é uma característica do ser humano, nós só evoluímos como seres humanos, porque fomos teimosos. (GF 2).

Em outro momento, debate a desigualdade de gênero, produzindo envolvimento dos(as) estudantes, movimento permeado de intensos conflitos: “um touro, um cão não faz coito com a cadela porque ela passou nua e rebolou pra ele. Inclusive, a cadela escolhe com quem ela quer praticar o coito dela, e nós nos achamos superiores, quando eu não consigo sequer controlar os meus instintos sexuais.” (Docente 4, GF 2). Nas discussões sobre a orientação afetiva-sexual e gênero, o docente 1 faz uma viagem à fantasia para descortinar uma realidade complexa, anteriormente não questionada pelos(as) estudantes:

Vamos imaginar que, com o seu consentimento, você vai fechar os olhos e vai receber uma massagem, né? Essa massagem, muito possivelmente, vai lhe proporcionar uma sensação de prazer, de relaxamento e vai ser algo que vai lhe agradar, né? E vamos imaginar que, com o seu consentimento, essa massagem, ela vai descer até o seu órgão genital e, com o seu consentimento, o seu órgão genital vai ser massageado. A sensação de prazer e de relaxamento vai se converter em uma sensação de prazer erótico. De repente, você abre os olhos e percebe que era outro

homem que estava te massageando. Das duas, uma: ou você vai aceitar que aquilo lhe proporciona prazer de alguma forma ou você vai repudiar e rechaçar aquilo. Se você repudiar não é porque você não tava gostando, mas simplesmente porque tem elementos da sociedade em que você vive, de como você foi criado, que lhe informaram que aquilo ali não é coisa de homem, né? (GF 2).

O racismo também é refletido por meio de textos e articulação com as disciplinas técnicas, reconhecendo nesse sentido, como o conteúdo disciplinar tem uma dimensão política que precisa ser retratada na perspectiva da autonomia:

Quando eu ia falar de área de preservação permanente em morro e montanha e aí eu ia falar que precisava manter aquela vegetação pra que aquilo não desmoronasse e não houvesse as notícias de famílias que eram soterradas, eu ia falar o porquê que aquelas famílias estavam ali. Não é porque elas querem, porque elas gostam de viver perigosamente, né? Elas estão ali, porque elas não tiveram a oportunidade de estar em outro lugar, né? E outra coisa, era trazer que aquelas famílias, elas tinham cor. (Docente 12, GF 4).

Destacamos também, o caráter de intersecção entre o saber da formação profissional e o saber da experiência, trazido pela docente 12:

Quando a gente começa a se reconhecer melhor, outro grande ganho é que você percebe que seu corpo é um corpo político, né? eu tinha função de alguma forma de mostrar praquelas meninas que pareciam comigo, né? Meninas que tavam ali no superior, que tinham vinte anos, que tavam fazendo transição capilar, eu fui fazer com trinta, né? Mas eu precisava mostrar pra elas que elas poderiam ser mais do que a sociedade dizia que elas poderiam, né? (GF 4).

O investimento nessas estratégias pedagógicas, nem sempre tem a repercussão esperada, muitas vezes, causando incômodo e medo diante dessas experimentações em sala de aula, como relata o docente 1, quando propôs aos estudantes escreverem uma carta para um familiar, apoiando uma pessoa que se reconhece LGBTQIA+: “aí esse aluno não fez o trabalho, se recusou a fazer, aí mobilizou as questões religiosas, questões ou outras, né? e um dia eu tentei chamar esse aluno pra conversar, e o aluno se sentiu ofendido, né? Porque ele achou que eu tava querendo insinuar que ele era gay, né? (GF 2). Nesse momento, o docente 1 disse que errou na condução da temática, que articulou a discussão de outra forma, no semestre seguinte, demonstrando no grupo focal, como se culpava por essa conduta. Em um movimento de acolhimento, o docente 4 falou: “queria eu, ter tido professores como você, na minha época de estudante de escola agrícola, que fizessem esse debate, que provocassem isso em sala de aula. Talvez eu tivesse começado até mais cedo a pensar sobre isso.” (GF 2). Esse é um movimento importante, segundo Freire (1996), quando as experimentações são carregadas de sensibilidade e afeto, fomentando o gosto pela rebeldia, a capacidade de

arriscar-se, ir além dos condicionamentos, no movimento de desvelamento da realidade, podendo assumir como ser social, histórico, comunicante e transformador.

Muitos docentes consideram que o distanciamento emocional seria capaz de afastar os conflitos, segundo bell hooks (2020), quando na verdade, afeta o processo de aprendizagem e dificulta a quebra do modelo de dominação. Para enfrentar o silêncio e o medo é necessário se tornar um ouvinte-responsável, aquele que “é capaz de ouvir, se comover e assumir responsabilidade pelo enfrentamento dessa realidade injusta” (DUSSEL, 2011, p.11), capaz de um “diálogo autêntico-reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro-é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum”. (FREIRE, 1983, p. 14). Não silenciar, favorece o enfrentamento das dores, como ato político:

Depois de todo esse tempo de silenciamento é isso, é a gente começar a tentar trazer os nossos posicionamentos de maneira política. Olha, eu vou entrar com um processo administrativo e se não der nada, eu vou fazer uma zuada, e a gente vai botar lá no Instagram e a gente vai começar até uma hora que a gente vai ser minimamente ouvida. (Docente 12, GF 4).

Além de ser um espaço de embates, o exercício da profissão docente tem se configurado como acolhimento e bons encontros:

Porque mesmo que eu não saiba como lidar com aquela situação, eu tenho tentado acolher, eu tenho tentado ouvir, pra conversar sobre assuntos que são caros pra eles, né? (Docente 4, GF 2).

Eu acredito sim que a escola, ele é um microcosmo da sociedade, o que tá passando ali na sociedade, ele vem pra escola. Mas eu acho que a gente, por ser microcosmo, a gente também pode mudar, a gente também trazer coisas diferentes e mostrar que a sociedade de uma maneira geral também pode ser diferente. (Docente 12, GF 4).

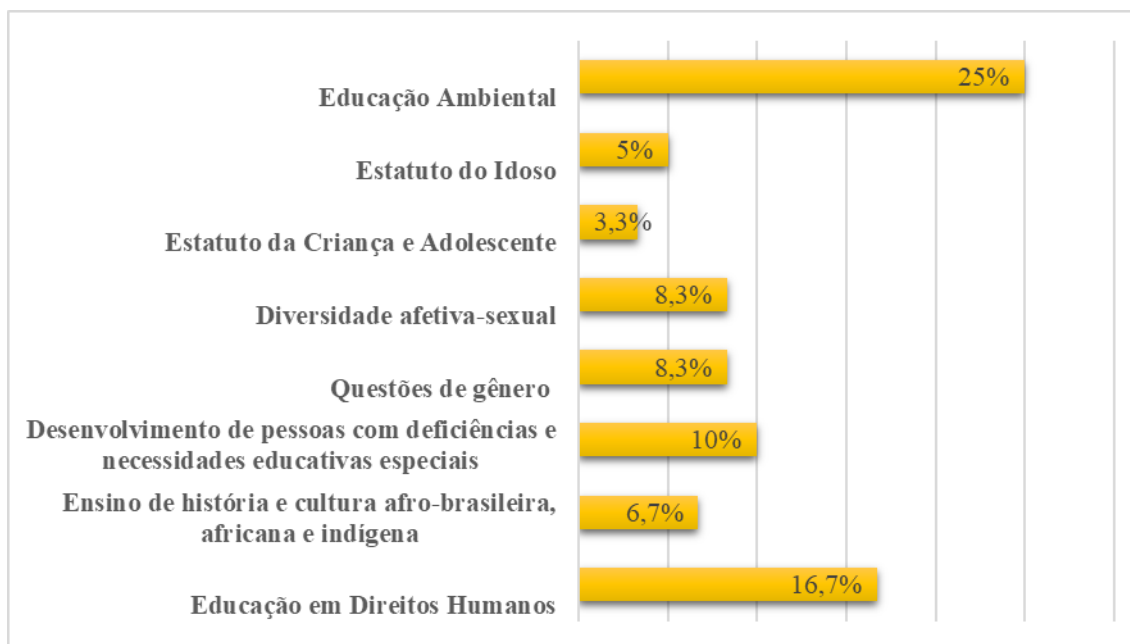
Um movimento que exige do(da) docente, lidar com as próprias emoções, como aponta o professor 4: “a minha vivência, a minha história cognitiva, as minhas relações, elas não me prepararam pra lidar com essa realidade, com essa efervescência de sentimentos e de emoções e de ideias que aparecem ali, numa sala de aula, quando a gente abre espaço pra discutir esses temas.”(GF 2). Nesse sentido, destacamos, o esforço dos(das) docentes do IFPB-Sousa, no desenvolvimento dos saberes profissionais, quando 46,7 (n=32) não tem licenciatura e um total de 63,4% vem de graduações e pós-graduações no campo das Ciências Agrárias ou Ciências Exatas e da Terra, formações de cunho mais tecnicista.

6.2.2 Saberes disciplinares

Os saberes disciplinares são desenvolvidos na graduação e na formação continuada, preferencialmente na pós-graduação, para docentes da Educação Superior (LDB,

1996). De forma específica, o conteúdo disciplinar de Direitos Humanos, pelos dados quantitativos, tem tido pouca visibilidade na pós-graduação *stricto sensu* dos(as) docentes do IFPB-Sousa quando 61,7% (n=37) não teve acesso a nenhum conteúdo desse campo em seus programas de mestrado e ou doutorado. O Gráfico 7 apresenta os conteúdos de Direitos Humanos conhecidos pelos(as) docentes do IFPB-Sousa:

Gráfico 7: Conteúdos de Direitos Humanos vistos pelos(as) docentes.



Fonte: dados da pesquisa.

Os docentes, que estudaram apenas um conteúdo (21,6%), foram temas relacionados à Educação Ambiental e Educação em Direitos Humanos. A maior parte dos conteúdos de direitos humanos, portanto, foi invisibilizada na formação dos(as) docentes. O pouco acesso a conteúdo de Direitos Humanos também foi encontrado na pesquisa de Hermida (2019) quando analisou o currículo de docentes que ministravam disciplinas de Direitos Humanos no Ensino Superior no IFPB, revelando que “eles não têm formação específica em direitos humanos, nem atuação militante, nem, tampouco, produção científica na área” (HERMIDA, 2019, p. 125).

Nos grupos focais, também relatam a falta de acesso ao conteúdo de Direitos Humanos na graduação, exceto as pessoas que cursaram Direito, porém em uma discussão mais legalista, de cunho técnico: “eu tive cadeira específica de Direitos Humanos, mas ainda assim ele era muito preocupado com o documento” (Docente 6, GF 3) e na pós-graduação, apenas uma gestora referiu: “Eu vi alguma coisa na especialização em Projeja (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de

Educação de Jovens e Adultos). O mestrado eu também não vi.” (Gestora 2, GF 1). O docente 4 relata que teve acesso ao tema de forma indireta, na graduação “eu tô falando do movimento estudantil, que eu fazia parte, e ainda dentro da academia, foi no meu estágio supervisionado, quando eu fui fazer o estágio nas ONGs, no movimento agroecológico.” (GF 2). O docente 1 também teve esse contato anterior “antes de trabalhar com a educação em sala de aula, eu vinha de uma atuação numa educação popular em projetos sociais, sejam governamentais ou de ONGs”. (GF 2).

De uma forma específica, na construção do saber disciplinar, foi na pós-graduação que o docente 7 tomou consciência da escolha política de suas disciplinas, das bibliografias escolhidas, do enfoque dado aos conteúdos, a que interesses se aliam, a prevalência de determinado gênero, cor e origem territorial.

A primeira vez que eu vi uma disciplina que trabalhava com autoria feminina, não é? até então, eu nunca tinha percebido que na ementa quase que não existe mulher, né? Indígena não tem nenhuma, negra nem se fala, com raras exceções. Aí a professora dizia que estudando essas coisas, não é que a gente vai se tornar menos preconceituoso, porque todo mundo é, não é? Mas a gente vai abrir os olhos pra que a gente não reproduza tanto o preconceito como já tá internalizado na cultura. (Docente 7, GF 3).

A gestora 1 fala de um trabalho que realizei na disciplina de Psicologia da Aprendizagem, no primeiro semestre da Licenciatura em Química, sobre questões raciais no desenvolvimento da aprendizagem, que após seis anos, que na época não foi percebido nessa importância: “aquele trabalho que você fez, porque eu lembro de Natália, um mulherão, o cabelo natural, sem usar mais prancha, e ela disse: se hoje eu sou a Natália me aceitando, eu devo à professora Aparecida, quando ela foi trabalhar e ver essa questão da identidade da gente.”(GF 1). A docente 12 também destaca como operam múltiplas opressões que afetam a aprendizagem: “agora na pandemia, o que é que eu tô verificando? às vezes as alunas têm desempenho pior, porque elas precisam fazer as tarefas domésticas, elas têm um desempenho pior, porque elas são mães e aí o cuidado dos meninos é só delas.” (Docente 12, GF 4).

Os(as) docentes precisam de estudos sistemáticos para desenvolver os saberes disciplinares, compreendendo as diversidades e suas implicações e as manipulações decorrentes de achismos e interpretações morais que discriminam determinados grupos, pois “o Brasil, né, é muito sofisticado em relação aos preconceitos, é preciso que você realmente abra nessa discussão pra que ele possa ser detectado, né? Ninguém diz “eu sou racista”. (Docente 7, GF 3). Nesse sentido, conhecer e se apropriar da Educação em Direitos Humanos reconhecendo o potencial da profissão docente, assumindo “a posição de quem luta para não

ser apenas objeto, mas sujeito também da história (FREIRE, 1996, p. 54). Esse movimento é imbricado com a própria vida, não se limitando à disciplina: “Pensar nisso, ampliar meus pensamentos, se me transforma, também transforma vida dos nossos alunos, também transforma o jeito de pensar dos nossos alunos.” (Docente 4, GF 2).

Apesar desse reconhecimento, alguns docentes não percebem como os saberes disciplinares se articulam com os Direitos Humanos, como narra o docente 9, sobre o receio de não cumprir o currículo “toda hora tem alguém fazendo um comentário, uma piada e tudo mais e aí a gente diz, não! Tenho que me concentrar na minha aula aqui”. (Docente 9, GF 3), ou quando a formação produziu uma certa alienação da realidade, como traz o docente 8: “essa frieza dos números, acho que sempre me deixou muito alheio a esse tipo de, sei lá, compreensão de preconceitos e entre outras diferenciações.” (GF 3), ou quando consideram que essa temática é restrita à disciplinas das Ciências Humanas, como traz a docente 10 “confesso que eu não abordo, as disciplinas que eu ministro são bem técnicas.” (GF 4). Outra situação é trazida pela docente 5, a dificuldade em problematizar a discriminação sofrida por uma estudante que foi excluída do trabalho em equipe por ser insegura e não dominar o uso do computador: “ela mesma me relatou que não tinha feito a parte do trabalho porque os outros fizeram a parte do trabalho e não comunicaram nada a ela. Aí eu fui e troquei ela de grupo, porque ela ficava melhor com essas pessoas, ela foi adquirindo, né? a experiência e tudo.” (GF 2).

Para Souza (2021), saber que os preconceitos existem não é suficiente, não significa saber como funciona ou afeta as suas vítimas, muitas vezes se perdendo em generalizações de que somos todos iguais, no amor a todos ou na superficialidade que se presta a várias manipulações sociais e políticas. Para Oliveira e Ferreira (2019), é fundamental que o(a) docente faça intervenção diante de atitudes racistas, conduzindo à uma reflexão positiva sobre a identidade do outro, mas para isso existir é necessário enxergar as pequenas discriminações, inclusive debatendo o tema, não apenas quando os fatos acontecem, mas de forma contínua, para que os estudantes percebam que a diversidade está presente em todos os espaços. Nesse sentido, alerta a docente 12 “não adianta ficar fazendo live em agosto, dizendo que eu sou contra a violência contra a mulher e a minha aluna fica sendo assediada, e ela tentar denunciar e não acontecer nada. Se a gente não começa a trazer essas questões pra dentro da sala, pra que os meninos possam entender né?.” (GF 4). Essa escuta e abertura à problematização, que a docente demonstra, foi consequência de um processo de reconhecimento como mulher negra, quando diz: “eu já fui calada tempo demais, sabe? Uma vida de: fique e calada, seja boazinha, seja certinha, faça isso, seja o que as pessoas esperam

que você seja, faça assim”, então assim, chega uma hora que eu disse já chega”. (Docente 12, GF 4).

Para Ferreira (2021), docentes que passaram pelo letramento racial crítico na sua própria educação, estão mais conscientes da importância de estudar essas questões no exercício da sua profissão, com possibilidade de agir de forma crítica e reflexiva no seu desempenho profissional. Um letramento crítico “que os cursos de graduação discutam questões de raça cruzada com gênero e classe social, o que por sua vez pode levar a discussões sobre patriarcado, feminismo, branquidade e o privilégio de ser branco em uma sociedade desigual como o Brasil.” (FERREIRA, 2021, p. 172). Processo que tem impacto importante na identidade de docentes e estudantes e de qualquer pessoa envolvida, como possibilidade de contribuir na construção de uma sociedade mais justa. Esses espaços possibilitam experimentar que o sofrimento não é solitário e que existe, segundo bell hooks (2021, p.282), alegria na luta, que “precisa ser documentada, pois se nos concentrarmos apenas na dor, nas dificuldades que certamente são reais em qualquer processo de transformação, mostramos apenas um quadro parcial”.

No IFPB-Sousa é possível reconhecer experiências de letramento racial, a construção de saberes disciplinares em Direitos Humanos no trabalho de alguns(as) docentes e o apoio da Gestão no desenvolvimento dessas iniciativas. No entanto, é fundamental a ampliação e articulação dessas iniciativas em uma política institucional de Direitos Humanos coordenada pela Reitoria, favorecendo o suporte para a formação necessária para o desenvolvimento dos saberes docentes.

6.2.3 Saberes experienciais

Nos aproximamos dos saberes experienciais, inicialmente, pelas crenças que permeiam a profissão docente, devendo ser conhecidas e consideradas na formação por influenciar, segundo Soares e Porto (2017), a visão de mundo, a interpretação da realidade e o comportamento.

6.2.3.1 Orientação para dominar: crença na educação autoritária

Considerando que as crenças sofrem várias influências, da família ao contexto macrossocial, utilizamos a Escala de Orientação à Dominância Social (VILANOVA *et al.*, 2020), para avaliar em que medida, os(as) docentes e estudantes se vinculam a crenças que promovem a predominância de um grupo sobre os outros, para legitimar seu status e poder,

percebendo os outros como inferiores ou ameaças à organização e coesão social. Nessa perspectiva, quanto maior a crença na orientação para dominar, mais o(a) docente se vincula à uma perspectiva autoritária de Educação, aos saberes docentes de uma pedagogia liberal que reforçam preconceitos e estigmas.

A partir da amostra da tese (n=271), 60 docentes e 211 estudantes, realizou-se a Análise Fatorial Confirmatória (AFC) com o objetivo de avaliar o comportamento da estrutura da Escala de Orientação à Dominância Social no contexto do IFPB-Sousa. Como a estrutura da escala foi validada no contexto brasileiro em publicação recente (VILANOVA *et al.*, 2020), foi considerada a Análise Fatorial Exploratória (AFE) que apresenta uma estrutura de 4 fatores, sendo dois substanciais (Dominância e Anti-Igualitarismo) e dois fatores de método (Pró-traço e contra-traço). O Fator substancial Dominância se caracteriza pelo apoio explícito a hierarquias grupais, uma defesa mais agressiva à dominância de grupos, enquanto o Fator Anti-Igualitarismo se articula com um apoio mais sutil às políticas e ideologias que reforçam as hierarquias, justificativas que defendem a meritocracia como natural.

Como a escala sofre muitos efeitos da desejabilidade social, em que os sujeitos podem ter uma tendência a não demonstrar o apoio a relações mais autoritárias de dominância social, são considerados os dois fatores de método, para controlar essa tendência. Esses fatores de método buscam tornar mais claro o apoio (pró-traço) ou a oposição (contra-traço) aos fatores substanciais (Dominância, Anti-Igualitarismo). Para Almiro (2017, p.253), é importante considerar, nas pesquisas em psicologia, o viés da desejabilidade social que pode enviesar as respostas, considerado uma “tendência presente nos sujeitos para atribuírem a si próprios atitudes ou comportamentos com valores socialmente desejáveis e para rejeitarem em si mesmos a presença de atitudes ou comportamentos com valores socialmente indesejáveis”, distorcendo as respostas ao instrumento em função do que consideram ser o mais correto, aceitável ou desejável socialmente.

Pelo procedimento da AFC, a Escala de Orientação à Dominância Social apresentou boas propriedades psicométricas, os índices de ajuste do instrumento foram considerados adequados ($\chi^2 = 172,922$, $gl = 86$; $p < 0,001$; RMSEA = 0,061 IC 90% (0,05 - 0,07); CFI = 0,956; TLI = 0,939). A fidedignidade composta da escala foi adequada: 0,88 (> 0,70). A Tabela 17 apresenta as cargas fatoriais dos itens dos fatores substanciais, excluindo a análise dos fatores de método, criados para controle do viés de resposta, não existe sentido teórico para analisar a sua consistência interna.

Tabela 17: Estrutura fatorial da Escala de Orientação à Dominância Social

Itens	Fator Dominância	Fator Anti-Igualitarismo
1- Alguns grupos devem ser mantidos em seus devidos lugares na sociedade	0,31	
2- Provavelmente é bom que alguns grupos estejam em posições superiores e outros em posições inferiores na sociedade	0,40	
3- Uma sociedade ideal exige que alguns grupos estejam em posições superiores e outros estejam em posições inferiores na sociedade	0,34	
4- Alguns grupos de pessoas são simplesmente inferiores a outros na sociedade	0,23	
5- Grupos em posições inferiores na sociedade merecem tanto quanto grupos que estão em posições superiores	0,67*	
6- Nenhum grupo deveria ser dominante na sociedade	0,62*	
7- Grupos em posições inferiores na sociedade não deveriam ter que permanecer como estão	0,60*	
8- O princípio de que um grupo deve dominar o outro é ruim	0,52	
9- Nós não deveríamos promover a igualdade entre grupo		0,54
10- Não deveríamos tentar garantir que todos os grupos tenham a mesma qualidade de vida		0,66
11 - É injusto tentar fazer com que os grupos sejam iguais		0,66
12 - Nosso objetivo principal não deveria ser a igualdade entre os grupos		0,70*
13 - Nós deveríamos trabalhar para oferecer a todos os grupos chances iguais de serem bem-sucedidos		0,54
14 - Deveríamos fazer o possível para assegurar condições iguais para os diferentes grupos		0,74*
15 - Não importa quanto esforço seja necessário, nós devemos nos esforçar para assegurar que todos os grupos tenham as mesmas chances de vida		0,70
16 - Nosso ideal deveria ser a igualdade entre grupos		0,74*
Fidedignidade Composta	0,88	

Fonte: dados da pesquisa.

Nota: * itens mais discriminativos do fator.

Os itens da Escala de Orientação à Dominância Social apresentaram cargas fatoriais adequadas (> 0,30), exceto o item 4 (Alguns grupos de pessoas são simplesmente

inferiores a outros na sociedade), indicando que não faz sentido para os docentes e estudantes do IFPB-Sousa, não tendo poder discriminativo. De uma forma geral, os itens do Fator Anti-Igualitarismo, apresentaram uma maior carga fatorial (Mín.= 0,54; Máx.= 0,74), comparado ao Fator Dominância (Mín.= 0,23; Máx.= 0,67;), indicando que o apoio à uma dominância mais sutil tem, em média, mais sentido no contexto do IFPB-Sousa, para docentes e estudantes.

A média de orientação para dominar de docentes é de 1,78 (Min.=1,57; Máx.=2,01) e dos estudantes é ligeiramente mais alta, com média de 1,99 (Min. = 1,85; Máx. = 2,12), considerada estatisticamente pequena quando pensamos em uma média teórica de 3,5 em uma escala de 7 pontos. Portanto, quando consideramos que o apoio à crenças de igualdade representa estatisticamente a média 1, os docentes e estudantes do IFPB-Sousa, se aproximam de crenças que enfrentam a desigualdade entre grupos ($M_d = 1,5$), apoiando crenças, segundo Mena, Cardoso e Argimon (2021), com menor tendência à imposição de poder, tanto a nível interpessoal quanto intragrupal e intergrupar. No entanto, é importante destacar que o baixo índice de orientação para dominar pode ser decorrente do enviesamento de respostas, quando não é desejável socialmente, ser identificado como uma pessoa autoritária, no contexto de uma instituição de educação. Para Almiro (2017), esse comportamento pode ser consciente ou ter traços inconscientes, motivado por insegurança, necessidade de atenção, validação, necessidade de agradar o(a) avaliador(a) ou necessidade de autoproteção, de preservar a própria imagem. Como a autora da pesquisa é também servidora da instituição, esse contexto pode ter favorecido o enviesamento, que teve seus efeitos diminuídos pela metodologia mista adotada na tese.

Para analisar a intensidade da orientação para dominar, calculamos os Quartis, identificando características de cada grupo, docentes ($>2,25$; $<1,08$) e estudantes ($>2,44$; $<1,25$), sintetizadas na Tabela 18:

Tabela 18: Características de grupos com maior e menor intensidade de dominação

Principais características	Docentes com maior dominância	Docentes com menor dominância	Estudantes com maior dominância	Estudantes com menor dominância
Sexo	Masculino 37,5 % Feminino 62,5 %	Masculino 28,6 % Feminino 71,4%	Masculino 47,97% Feminino 52,1 %	Masculino 32,7 % Feminino 67,3 %
Raça/Cor	Branca 56,3% Parda 37,5%	Branca 28,6 % Parda 64,3%	Branca 33,3 % Parda 56,3 %	Branca 34,6 % Parda 48,1 %
Orientação afetiva-sexual	Heterossexual 100%	Heterossexual 100%	Heterossexual 91,7 %	Heterossexual 86,5 %
Área de formação/Curso	Ciências Agrárias 75%	Ciências Agrárias e Linguística, Letras	Educação Física 31,3 % Química 27,1 %	Educação Física 42,3 % Química 21,2 %

		e Artes 42,8 %	Veterinária 25 % Alimentos 10,4% Agroecologia 6,3%	Veterinária 23,1 % Alimentos 9,6 % Agroecologia 3,8 %
Com licenciatura	31,3%	57,1 %	-	-
Tempo de docência	Mais de 4 anos 87,5 %	Mais de 4 anos 85,7%	-	-
Envolvimento em pesquisa, extensão ou gestão	43,7 %	36,7 %	-	-
TOTAL	n=16 (26, 7%)	n=14 (23,3 %)	n=48 (22,7 %)	n=52 (24,6 %)

Fonte: dados da pesquisa

De acordo com a análise de frequência, podem ser apontadas algumas características dos(as) docentes com maior orientação para dominar: maioria do sexo feminino, cor/raça branca, heterossexual, graduados(as) na área de Ciências Agrárias, sem licenciatura, com mais de quatro anos de experiência na profissão, envolvido em atividades de pesquisa, extensão ou gestão. Para enfrentar essa crença maior na orientação para dominância, de uma educação autoritária, é fundamental uma formação continuada nos primeiros anos do exercício da profissão docente, de um a cinco anos, onde a “aprendizagem rápida tem valor de confirmação: mergulhados na prática, tendo que aprender fazendo, os professores têm que provar a si próprios e aos outros que são capazes de ensinar” (TARDIF, 2014, p. 51). Com menor orientação para dominar, são docentes também do sexo feminino, heterossexual e com mais de quatro anos de experiência na profissão, se diferenciando na cor/raça, predominante parda, graduados(as) nas áreas de Ciências Agrárias e Linguística, Letras e Artes, com licenciatura e menor envolvimento em atividades de pesquisa, extensão ou gestão.

A análise de frequência dos(das) estudantes com maior orientação para dominar são uma pequena maioria do sexo feminino, cor/raça parda, heterossexual, matriculados(as) em cursos de licenciatura (58,4 %). Também nos cursos de licenciatura do IFPB-Sousa, estão os(as) estudantes que sofreram mais discriminação (58,9%). Essa situação pode favorecer tensões que devem ser consideradas nas práticas pedagógicas, pois segundo Abreu (2019, p.153), o reconhecimento do outro enquanto experiência subjetiva é desconsiderado nas relações de comunicação com estudantes discriminados, tendo como efeito ideológico “experiências de humilhação, desvalorização, baixa autoestima e despotencialização”. Os estudantes com menor orientação para dominar são maioria do sexo feminino, cor/raça parda, heterossexual, matriculados(as) em cursos de licenciatura (63,5 %).

Aprofundando as diferenças entre os grupos (docentes, estudantes), foram

realizados teste t para amostras independentes, analisando os dados da Tabela 19:

Tabela 19: Diferença nos níveis de orientação para dominação

Itens	Docentes <i>M (DP)</i>	Estudantes <i>M (DP)</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	
1-Alguns grupos devem ser mantidos em seus devidos lugares na sociedade;	1,58 (1,17)	1,90 (1,67)	1,67	0,10	
2- Provavelmente é bom que alguns grupos estejam em posições superiores e outros em posições inferiores na sociedade	1,78 (1,59)	1,69(1,48)	-0,42	0,68	
3- Uma sociedade ideal exige que alguns grupos estejam em posições superiores e outros estejam em posições inferiores na sociedade	1,97 (1,58)	1,89 (1,60)	-0,33	0,75	
4- Alguns grupos de pessoas são simplesmente inferiores a outros na sociedade	1,50 (1,16)	2,69 (2,22)	5,56	0,00	
5- Grupos em posições inferiores na sociedade merecem tanto quanto grupos que estão em posições superiores	5,75 (2,01)	6,08 (1,82)	1,19	0,23	
6-Nenhum grupo deveria ser dominante na sociedade	5,65 (2,23)	5,53 (2,20)	-0,38	0,70	
7- Grupos em posições inferiores na sociedade não deveriam ter que permanecer como estão	6,42 (1,20)	5,81 (2,05)	-2,90	0,00	
8- O princípio de que um grupo deve dominar o outro é ruim	5,67 (2,21)	5,56 (2,14)	-0,33	0,75	
9-Nós não deveríamos promover a igualdade entre grupo	1,47 (1,20)	1,76 (1,66)	1,52	0,13	
10-Não deveríamos tentar garantir que todos os grupos tenham a mesma qualidade de vida	1,37 (1,28)	1,71 (1,69)	1,71	0,09	
11-É injusto tentar fazer com que os grupos sejam iguais	1,95 (1,82)	1,85 (1,69)	-0,39	0,70	
12-Nosso objetivo principal não deveria ser a igualdade entre os grupos	1,98 (1,70)	2,21 (2,02)	0,87	0,39	
13-Nós deveríamos trabalhar para oferecer a todos os grupos chances iguais de serem bem-sucedidos	6,63 (1,13)	6,16 (1,78)	-2,50	0,01	
14 - Deveríamos fazer o possível para assegurar condições iguais para os diferentes grupos;	6,48 (1,38)	6,33 (1,56)	-0,68	0,50	
15-Não importa quanto esforço seja necessário, nós devemos nos esforçar para assegurar que todos os grupos tenham as mesmas chances de vida;	6,48 (1,31)	6,23 (1,64)	-1,11	0,27	
16-Nosso ideal deveria ser a igualdade entre grupos;	6,13 (1,68)	6,22 (1,60)	0,38	0,71	
Docentes sexo	Masculino Feminino	1,70 1,85	-	-0,60	0,56
Docentes cor/raça	Branca Não branca	1,86 1,69	-	0,74	0,48
Docentes	Com licenciatura Sem licenciatura	1,55 2,03	-	-2,12	0,03
Estudantes sexo	Masculino Feminino	-	2,03 1,96	0,51	0,61
Estudantes cor/raça	Branca Não branca	-	2,11 1,93	1,18	0,20
Fator Dominância		1,92 (1,07)	2,15 (1,13)	1,40	0,16
Fator Anti Igualitarismo		1,63 (1,04)	1,82 (1,08)	1,24	0,21
Média de Orientação para Dominância Social		1,78 (0,90)	1,99 (0,99)	1,48	0,14

Fonte: dados da pesquisa.

Existem diferenças entre os grupos (docentes, estudantes), de acordo com o teste t

para amostras independentes, nos itens 3, 4, 7 e 13, sendo desconsiderada a análise do item 3 pela sua baixa carga fatorial ($<0,30$). Os(as) docentes tem maior tendência para dominação de grupo, apoio mais explícito às diferenças hierárquicas, no item 7, quando comparados com estudantes, porém com tamanho de efeito considerado pequeno (d de Cohen = 0, 32) e no fator 13, em uma tendência mais sutil de dominação, também com efeito considerado pequeno (d de Cohen = 0, 28).

Quando analisadas as diferenças entre os Fatores (Dominância, Anti igualitarismo) e os valores totais da Escala, não foram encontradas diferenças entre os grupos (docentes, estudantes), na orientação para dominar, sugerindo que os(as) docentes podem ter dificuldade em problematizar as crenças ligadas às hierarquias e desigualdades sociais dos(das) estudantes, por possuírem crenças similares. Embates que vão surgindo, principalmente nos primeiros semestres, como destaca o docente 1: “a gente tem muita dificuldade de lidar com a diferença, de opinião, na diferença de ideia, de visão de mundo e é justamente nesses primeiros semestres, que esses conflitos se manifestam de forma mais emblemática.” (GF 2). O investimento em uma formação docente, continuada e na perspectiva crítica, ganha importância quando a menor orientação para dominar foi associada a capacidade de confrontar a estrutura social desigual, não suportando atitudes negativas que justificam a violência de gênero (SILVA, 2020), capacidade de enfrentar a rigidez cognitiva, a falta de empatia, a dificuldade de auto aperfeiçoamento (MENA, CARDOSO, ARGIMON, 2021) e competência emocional para lidar com a diversidade na escola, com maior preocupação em incluir os(as) estudantes (NAVARRO-MATEO *et al*, 2019).

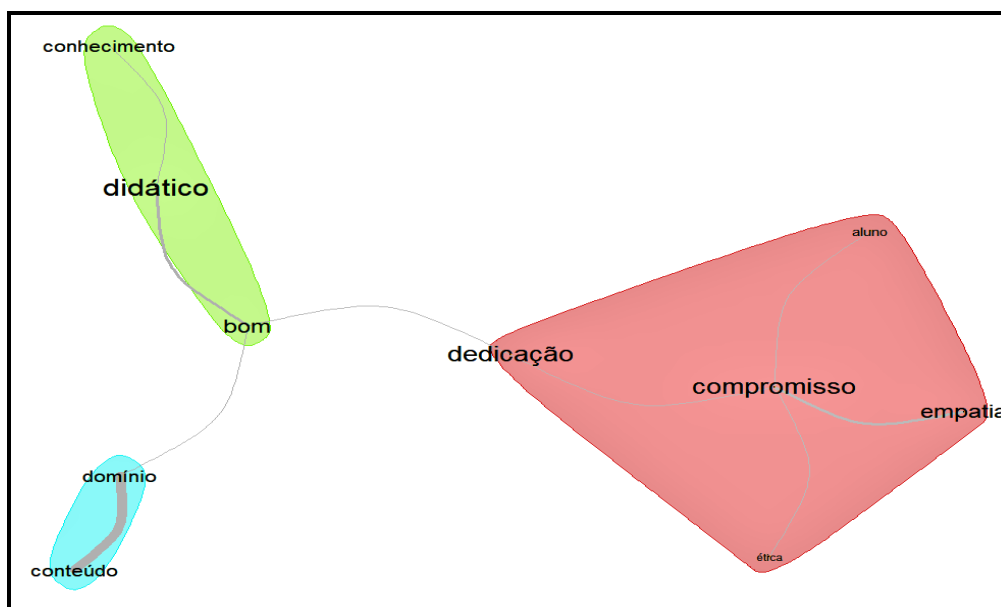
Também não existem diferenças significativas na orientação para dominar em função do sexo (masculino, feminino), entre os grupos (docentes, estudantes). Esse dado difere dos achados de Wachelke e Matos (2019), pesquisa realizada com jovens do ensino médio, que encontrou forte oposição de papéis de gênero, com predominância do sexo masculino com perfil de dominância. O teste t para amostras independentes também não achou diferença em relação à cor da pele/raça (branca, não branca) na orientação para dominância dos grupos (docentes, estudantes). Docentes com licenciatura tiveram menor orientação para dominância, com perfil mais igualitário, porém a diferença do efeito entre os grupos (com licenciatura, sem licenciatura), foi considerada irrisória (d de Cohen = 0, 18).

6.2.3.2 Crenças no bom professor e o desenvolvimento da profissão

Para analisar as crenças sobre a profissão docente, uma pergunta aberta do

questionário solicitou três características do(a) bom(a) professor(a). Pelo *software* Iramuteq, foi realizada uma análise de similitude das respostas dos(as) docentes, gerando a Figura 10:

Figura 10: Análise de Similitude dos(das) docentes sobre o bom(a) professor(a)

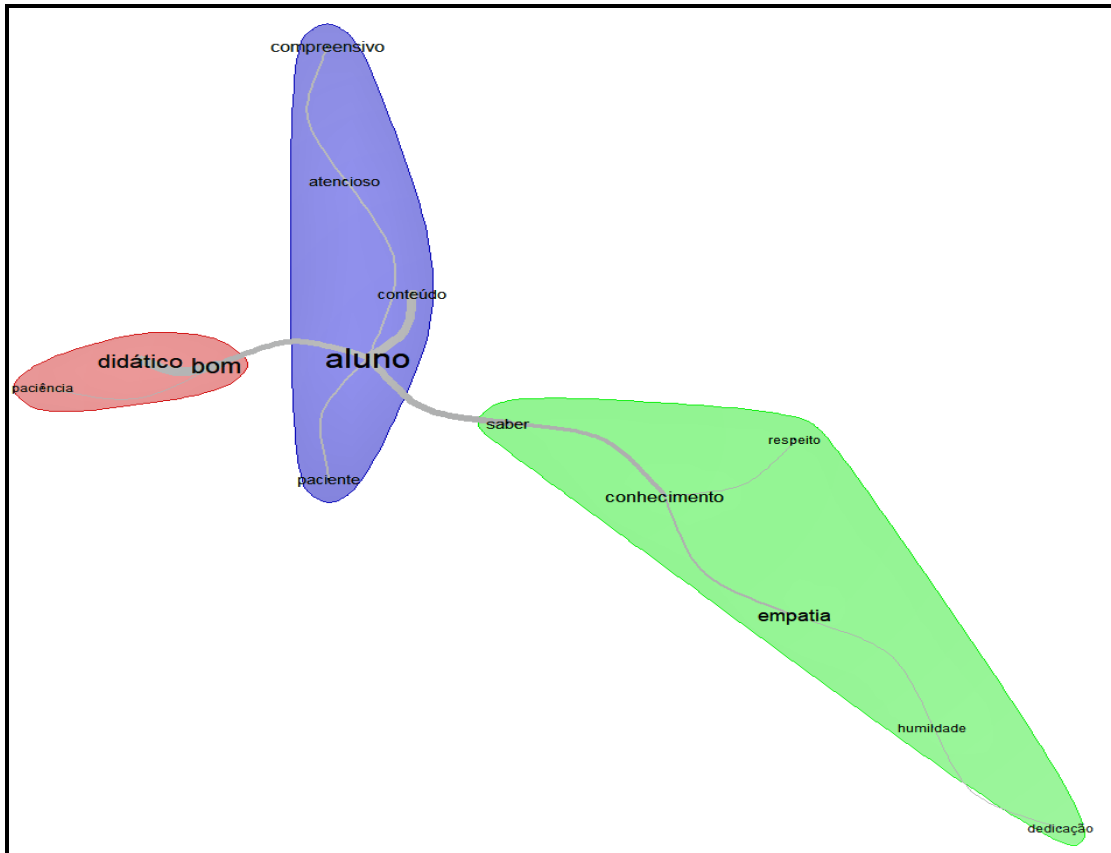


Fonte: dados da pesquisa

Na Figura 10 aparecem três comunidades de palavras, a primeira tem como centro a palavra “didático” que se liga a bom e conhecimento; a segunda comunidade, tem como centro a palavra “compromisso” que se liga a dedicação, empatia, ética e aluno; a terceira comunidade, vincula igualmente a palavra “domínio” e a palavra “conteúdo”. Para o(a) docente do IFPB-Sousa, o(a) bom(a) professor(a) se caracteriza mais fortemente com a possibilidade de transmitir bem o conteúdo de forma didática, com menor ênfase nas relações, dado que sugere uma maior importância atribuída aos saberes disciplinares. Nesse sentido, parece ainda permanecer a crença de "quem sabe, sabe ensinar" e de que "um bom pesquisador é um bom professor", naturalizada na Educação Superior (FRANCO, 2009), favorecendo menor engajamento desses docentes em processos de formação continuada por entender que “o conhecimento do conteúdo é condição necessária e suficiente para formação e para o bom desempenho” (FRANCO, 2009, p. 12).

Para os(as) estudantes, a crença sobre o(a) bom(a) professor(a), pela Análise de similitude no *software* Iramuteq (Figura 11), aparece com outra perspectiva:

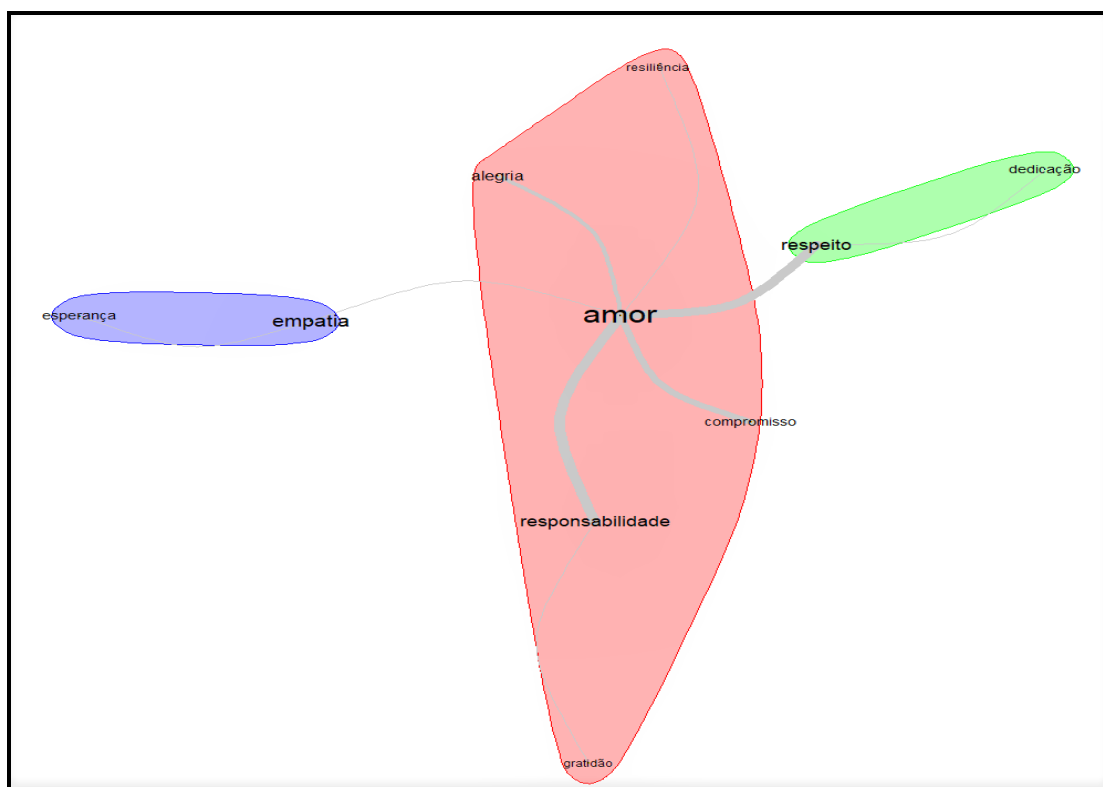
Figura 11: Análise de similitude dos(das) estudantes sobre o(a) bom(a) professor(a).



Fonte: dados da pesquisa

A crença dos estudantes foi representada por três comunidades de palavras, a primeira indicou como central, a palavra “aluno” que se liga a conteúdo, paciente, atencioso e compreensivo. A segunda comunidade, indicou como central, a palavra “saber” ligada a conhecimento, respeito, empatia, humildade e dedicação; e a terceira comunidade, indicou como central, a palavra “bom” que se liga a didático e paciência. Portanto, na perspectiva do(a) estudante, o(a) bom(a) professor(a) tem o aluno como centro, ensina bem o conteúdo e nutre relação de afeto e proximidade. A potência das relações de afeto, para os(as) docentes, aparecem quando são indagados no questionário docente, sobre os sentimentos ligados à profissão (Figura 12):

Figura 12: Análise de Similitude dos sentimentos ligados à docência



Fonte: dados da pesquisa

Para os(as) docentes, o sentimento vinculado à profissão que ocupa lugar central é a palavra “amor”, que se liga a compromisso, responsabilidade, alegria e resiliência; a segunda comunidade tem a palavra central “empatia”, que se liga a esperança; e a terceira comunidade tem como central “respeito”, que se liga à dedicação. O sentimento de amor, como centro, demonstra um envolvimento com a inteireza do ser profissional, de afetos positivos sustentados por vinculação com a alegria, responsabilidade e respeito. A abertura ao afeto é importante para a docência democrática, quando supera a romantização da profissão, ao enxergar a prática educativa capaz de articular o amor, a alegria, a formação científica, a clareza da realidade e o comprometimento político com as mudanças (FREIRE, 1996).

A gestão pedagógica tem fortalecido as relações de afeto e o respeito às diferenças, como fatores de importância para o desenvolvimento docente: “essa questão da gestão de trazer sempre esse discurso e uma busca dessa prática, de trabalhar com o outro, de enxergar melhor o outro e de trabalhar com o outro, de forma mais amorosa, digamos assim, eu me sinto, como parte da gestão e como professora, muito acolhida.”(Gestora 1, GF 1). São processos que perpassam a vivência na instituição e afetam o desenvolvimento dos estudantes:

A mãe é protestante, daquelas bem radical mesmo, linha dura. O irmão é extremamente homofóbico, ou seja, ele vive dentro do inferno, e sempre, ele sempre esteve dentro desse nosso espaço. A minha sala, a sala da pedagogia, sempre foi o

meio de acolhimento dele. Ele chegou menino, né? Eles geralmente chegam muito menino na escola e vão amadurecendo e todo o processo que ele passou dentro da instituição dentro dessas discussões, dentro dos grupos, dentro dos projetos, fez com que ele adquirisse uma autonomia, que anteontem eu o reencontrei. Ele acabou de publicar um livro de poesias. (Gestora 2, GF1).

O docente 1 também destaca esse espaço de sociabilidade que marca o IFPB-Sousa: “eu via jovens homossexuais masculinos andarem de mãos dadas com seus namorados, né? Trocarem carícias e afetos com muita tranquilidade, né? Num ambiente que eu achava né? Que ia ser um ambiente pouco mais machista, um pouco mais homofóbico, né?” (GF 2). Essa situação também foi encontrada na pesquisa de Carbonesi e Gomes (2020), quando estudantes gays e lésbicas indicaram maior liberdade e possibilidade de comunicação na Educação Superior do que na Educação Básica. O diálogo também perpassa a sala de aula, como base para o desenvolvimento da aprendizagem:

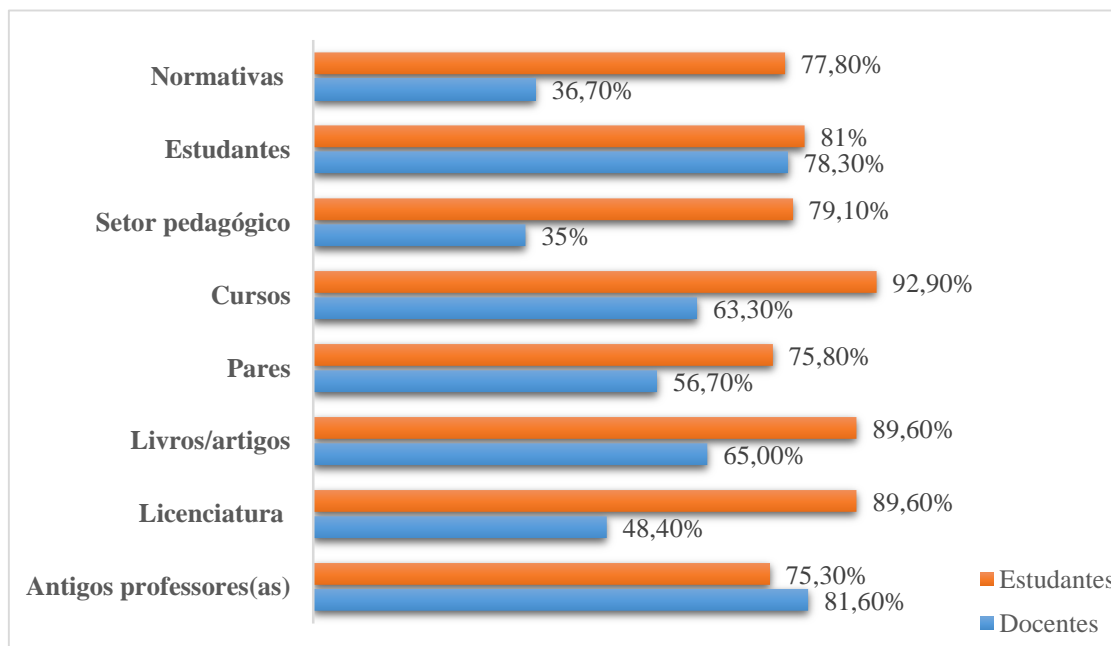
Era uma turma assim tão carente de diálogo, que ao final de todas as aulas eu, a gente sentava e dizia tem um momento nosso, pronto. Se a minha turma tá passando por um momento difícil, nós vamos dialogar, né? (Docente 13, GF 4).

Muitos dos nossos alunos nem moram mais em casa e a gente entra no superior hoje, cada vez mais novo! A gente já é colocado ali pra saber o que que a gente quer da nossa vida, começa um mundo totalmente novo, a gente também é muito perdido ali e, sim, a gente é muito carente ali. (Docente 12, GF 4).

O desenvolvimento dos saberes da experiência permeados pela escuta e afetos é resistência diante da opressão brutal sistemática que provoca a recusa do sentir ou um entorpecimento das emoções, favorecendo a cura de si mesmo e o engajamento na transformação social em uma visão decolonial da política, pois “enquanto nos recusarmos a abordar plenamente o papel do amor nas lutas pela libertação, não seremos capazes de produzir uma cultura transformadora, onde haja um afastamento em massa de uma ética da dominação (bell hooks, 2021, p.277). Para a autora, muitas pessoas estão motivadas para enfrentar situações de opressão somente para defender os seus interesses, quando se sentem prejudicadas “é por isso que precisamos desesperadamente de uma ética do amor para intervir no nosso anseio egocêntrico por mudança. (bell hooks, 2021, p. 277-278).

Problematizando as crenças sobre a formação docente, foram analisados os fatores que os docentes e estudantes consideram como relevantes para o desenvolvimento da profissão (Gráfico 8):

Gráfico 8: Fatores que influenciam a docência.



Fonte: Dados da Pesquisa

A maioria dos(das) docentes acredita que a aprendizagem da docência decorre da influência de seus antigos professores(as), da sua iniciativa em procurar livros e artigos e realizar cursos. Também é valorizada a influência da interação com estudantes e os pares. Apresentam menores médias, os fatores vinculados às iniciativas institucionais, como a organização de normativas e a assessoria do setor pedagógico. O setor pedagógico faz parte da estrutura organizacional de cada Campus do IFPB, responsável por orientar o processo de organização, planejamento, mediação e execução do processo de ensino-aprendizagem.

Foi realizado o teste *t* para amostras independentes, demonstrando que os estudantes ($M=6,58$, $DP=1,76$) atribuem mais importância do que os(as) docentes ($M=4,62$, $DP=2,27$) às múltiplas influências que constituem a aprendizagem da profissão ($t(269) = 6,19$; $p=0,001$), um tamanho de efeito da diferença alta (d de Cohen = 0,82). Esse dado pode sugerir que os(as) docentes, ao colocar como central os saberes disciplinares, tem desconsiderado outros fatores que permeiam a profissão, deixando de enxergar as várias redes de apoio e possibilidades de desenvolvimento de uma profissão tão complexa.

O conhecimento do contexto é destacado como fundamental no desenvolvimento dos saberes experienciais, lembrando que 48,3% dos(das) docentes tem menos de cinco anos de experiência no IFPB-Sousa e 91,2% não residia no município até passar no concurso ou ser removido para a instituição, como indicado na metodologia. A Gestora 2, aponta essa importância:

o professor precisa entender onde é que ele está. A quem ele está servindo, conhecer o mínimo do perfil do público de onde ele está servindo, pra se situar, pra saber que ferramentas, que passos são necessários para fazer essas abordagens, porque o perfil do estudante que tá lá em Campina Grande, ele é muito diferente do estudante que está no Campos Sousa. Eu vou trazer pra mais próximo ainda: o perfil do estudante que tá na unidade sede no curso de informática é muito diferente do perfil dos estudantes que estão lá no campo em São Gonçalo (GF 1).

A Gestão Pedagógica apresenta iniciativas de apresentação desse contexto, que na pandemia, tomou novo formato: “Chega um professor novo, a Diretora de Ensino marca uma reunião, a gente já diz que tem algum aluno deficiente, o perfil da turma, ele tem contato com os outros professores. Porém, agora, ela marca uma reunião no Meet.” (Gestora 3, GF 1). Também criou o Núcleo de Acompanhamento Psicossocial (NAPS), na pandemia do COVID-19, com o objetivo de acompanhar os servidores e estudantes quanto às suas condições de conectividade, acessibilidade social e saúde psicológica (IFPB, 2021). A instituição, em cada campus, conta com equipe interdisciplinar composta por médico, odontólogo, enfermeira, nutricionista, assistentes sociais, tradutor e interprete de Linguagem de Sinais e psicóloga (IFPB, 2022), que o docente 1, destaca a importância: “a nossa estrutura é subutilizada, necessitamos valorizar mais os espaços e demandar mais da instituição. Tive uma aluna com suspeita de viver uma exploração sexual. Fiz o encaminhamento, pra o serviço social, e eles fizeram visitas lá. Tem coisas que não competem a gente. (Docente 1, GF 2).

O acesso às estruturas organizacionais, pela abertura de processo protocolado, é referido para assegurar uma resposta institucional: “encaminhamento, protocolo, acionar os setores responsáveis, levar pras reuniões pedagógicas. Pra que existam também dentro do espaço coletivo, né? Pra além do momento da burocracia, a gente tá reivindicando à instituição que ela se posicione.” (Docente 1, GF 2). Esse instrumento de registro pode subsidiar a formação docente, basear pesquisas e programas de extensão, reconhecido também como posição de enfrentamento docente: “Mas eu vou fazer por um posicionamento político. Pra registrar, pra que no futuro se acontecer mais alguma coisa, vai ter o meu registro lá do começo.”(Docente 12, GF 4).

Esse movimento de conhecimento e apropriação do contexto, de suas articulações e possibilidades de cooperação, favorece o enfrentamento dos processos de dor e discriminação, “a possibilidade de que essa dor coletiva fosse reconciliada em comunidade, assim como as formas de ir além dela e as formas imaginadas de resistência”(bell hooks, 2021, p. 279), além de fomentar o sentimento de pertencimento ao Campus Sousa, à vida no sertão Paraibano, à Rede de Educação Profissional e abertura às novas experiências. Segundo Barbosa, Moura Junior e Ximenes (2021), o sentimento de pertencimento favorece sentimento

de segurança, de fazer parte, de ser importante ao contribuir, de aprender e ser influenciado(a), com possibilidade de estreitamento de vínculos afetivos e apoio social, podendo dessa forma, superar as dificuldades, potencializando as mudanças necessárias em si mesmo(a) e no território.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento final da pesquisa empreendida, compartilho reflexões que possibilitam novas leituras e percepções sobre a docência na Educação Superior, importante para desnudar alguns impasses e possibilidades de enfrentamento em um mundo que continua oprimindo, discriminando e adoecendo as relações. Para orientar o caminho, retomamos a questão central que norteou esta pesquisa: Como os preconceitos e os estigmas impactam os saberes docentes na formação em Direitos Humanos da Educação Superior? Para aproximação da problemática desencadeada por essa pergunta, foram delimitados objetivos específicos, que se complementam em múltiplos aspectos, tecendo fios que dialogam na produção das análises e escrita da tese.

O primeiro objetivo específico foi avaliar a política de formação docente para Educação Superior na perspectiva dos Direitos Humanos, como ela se constitui em seus avanços e retrocessos. No IFPB-Sousa, o ensino de direitos humanos tem mais visibilidade nos cursos de Licenciatura, enquanto os cursos de tecnólogo e bacharelado omitem no seu PPC, as questões de gênero, a diversidade afetiva-sexual, os direitos da Criança e Adolescente e os direitos da pessoa Idosa. De uma forma geral, os(as) estudantes tem tido mais acesso ao conteúdo de Direitos Humanos em seu currículo do que os(as) docentes tiveram em sua graduação ou pós-graduação, em função das exigências de avaliações externas do MEC, demandando da docência, uma aproximação dessa temática para cumprir a regulamentação. Movimento de mudança importante, mas superficial, por não questionar a manutenção de uma colonialidade que alimenta as relações de preconceitos e estigmas porque se reduz às regras.

As pesquisas desenvolvidas IFPB-Sousa têm pouca relação com o conteúdo de Direitos Humanos, em sua maioria, vinculadas à Medicina Veterinária e Tecnologia de Alimentos e na extensão, a maioria dos projetos são da área temática de Saúde, ligados aos cursos de Medicina Veterinária e Educação Física. Os mecanismos de gestão que favorecem espaços para educação em direitos humanos e denúncias de violações, vem ganhando mais espaço no IFPB à partir de 2015, com a criação de uma Política Ambiental, a criação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) e Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) em todos os campi, a criação de Ouvidoria, Conselho disciplinar, Comissão de Sindicância e Processos Administrativos Disciplinares, dentre outras comissões e programas de Educação em Direitos Humanos. Porém, esses mecanismos ainda não fazem parte do cotidiano institucional, principalmente entre os(as) docentes, que em média, tem menor conhecimento de onde denunciar, caso vivenciem ou

presenciem situações de discriminação e muitos não problematizam os estigmas e preconceitos em sala de aula.

Foram recorrentes as narrativas sobre a dificuldade em denunciar ou punir casos de discriminação, sendo necessária uma maior visibilidade do enfrentamento institucional e a inclusão desse tema na formação docente continuada. Na Educação em Direitos Humanos, a gestão tem realizado várias ações, mais direcionada aos estudantes, pouco enfatizada na formação docente sistemática. De uma forma geral, no IFPB-Sousa, o envolvimento com a Educação em Direitos Humanos ainda se encontra com pouca expressividade na pesquisa e extensão, com mudanças importantes no ensino, com ênfase nas licenciaturas, pelas alterações curriculares e nas políticas de gestão, em decorrência da força das políticas públicas nesse campo.

No segundo objetivo, buscamos analisar teoricamente, as concepções e desenvolvimento dos saberes docentes da Educação Superior. Reconhecendo os saberes docentes como plurais, em uma perspectiva crítica que pressupõe a valorização de suas diversas raízes e origens, sem subordinação ao saber científico, assumindo como direção, a interculturalidade crítica. Para o desenvolvimento dos saberes docentes na perspectiva dos direitos humanos 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 escola 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.

O terceiro objetivo específico buscou analisar a produção de periódicos científicos relacionada às dimensões dos preconceitos e estigmas na Educação por meio de uma revisão sistemática de literatura. Os resultados apontam para o automatismo de crenças em discursos morais que reforçam estereótipos, interferindo nas relações de afeto desencadeando afastamento ou reações de riso, nojo ou pena, bem como, medo, silenciamento e angústia. Silenciar diante das discriminações diminui o apoio social e favorece múltiplas violências, sendo necessárias intervenções institucionais sistemáticas, de longa duração e participativas. Destaca-se o pequeno número de pesquisas sobre o tema, que envolva docentes da Educação Superior.

No quarto objetivo específico foram identificados os preconceitos e estigmas vivenciados na Educação Superior do IFPB-Sousa. Os resultados apontam que, a cada dez participantes da pesquisa, docentes e estudantes, oito passaram por situações de discriminação, atingindo com maior intensidade, o grupo de estudantes. Esse sofrimento se refere à própria vida, em sua maioria, em seguida afeta amigos próximos, motivados por múltiplos fatores, como nível econômico, imagem corporal, o peso, a aparência física, a altura, a idade e a condição ou problema físico. A raça ou etnia como motivo de discriminação foi pouco referida como motivo de discriminação apesar do grande número de pardos entre docentes e estudantes, situação justificada por docentes pela falta de consciência do corpo preto que habita, um silêncio que causa indignação e sensação de desamparo diante de discriminações vivenciadas., O racismo, mascarado por discriminações institucionais e relações de cordialidade, tem produzido imagens estereotipadas sobre o outro que impedem o reconhecimento da sua individualidade.

As questões de sexo/gênero como motivo de discriminação também foram pouco referidas nos dados quantitativos, não interferindo na percepção de discriminação entre os grupos (estudante, docente). Entretanto, na etapa qualitativa, aparecem narrativas de sofrimento envolvendo gestoras, estudantes e docentes do sexo feminino, com intersecções que multiplicam as opressões, por ser solteira ou separada, por estar envelhecendo, ser jovem ou alguma característica do seu corpo, considerada sensual. O assédio vivido ou presenciado é marcado pelo silêncio, vergonha e receio da desqualificação, mesmo em mulheres que ocupam espaços de poder como gestoras ou docentes da Educação Superior, processo que dificulta a denúncia e apoio social. Tem maior visibilidade a discriminação realizada por estudantes, sendo o grupo que mais sofre discriminação e o que mais discrimina, de forma explícita ou sutil, enquanto as discriminações institucionais são pouco vistas. Destacamos a importância do letramento em direitos humanos na formação docente, para compreender as

múltiplas opressões e sua situação de privilégio, facilitando o envolvimento em práticas que se vinculem às políticas de igualdade social. Compreendendo que o desenvolvimento dos saberes pedagógicos, curriculares e da experiência poderão trazer processos de uma docência mais alinhada com a função da Educação Superior, a que inclui.

Por fim, o quinto objetivo específico busca analisar os enfrentamentos, na construção dos saberes docentes, em um movimento apresenta ações criativas que fortalecem a escuta, o afeto e o compromisso com o outro, ao mesmo tempo em que apresenta limitações, dificuldades de seguir em práticas que sustentem o novo. Os achados da pesquisa apontam que os(as) docentes têm maior apropriação dos documentos ligados ao cotidiano da sala de aula, como os PPC dos cursos e regimento didático, sendo menor o conhecimento dos documentos ligados à Rede Federal de Educação Profissional e do contexto do IFPB-Sousa, também necessários para entender o seu compromisso, desenvolver uma capacidade analítica e crítica.

Mesmo sem uma política institucional de formação continuada docente, na perspectiva dos direitos humanos, estratégias pedagógicas são criadas por iniciativas de alguns(mas) docentes, com o apoio da Gestão, articulando múltiplas formas de envolvimento dos estudantes, problematizando em sala de aula as crenças negativas sobre a pobreza no campo, a desigualdade de gênero, a orientação afetiva-sexual e o racismo. Na avaliação sobre o apoio a relações desiguais entre grupos, que sustentam uma educação autoritária, os dados demonstraram que docentes e estudantes do IFPB-Sousa, apoiam, em média, as crenças em relações igualitárias de poder. Em função da proximidade dos resultados entre os grupos (docente, estudantes), esse dado sugere que os(as) docentes podem ter dificuldade em problematizar as crenças ligadas às hierarquias e desigualdades sociais dos(das) estudantes, por possuírem crenças similares.

A crença na imagem do bom professor, para o(a) docente do IFPB-Sousa, se caracteriza mais fortemente com a possibilidade de transmitir bem o conteúdo de forma didática, com maior importância atribuída aos saberes disciplinares, enquanto os estudantes consideram a capacidade de ensinar bem e nutrir relação de afeto e proximidade. A potência do afeto aparece quando os(as) docentes apresentam os sentimentos ligados à profissão, trazendo o amor como centro, de afetos positivos sustentados pela alegria, responsabilidade e respeito.

No desenvolvimento dessa tese, alguns fatores facilitaram a caminhada, como as reuniões semanais do NUCOM/UFC, aprendendo sobre pesquisa quantitativa, novas formas de organizar os dados qualitativos em *softwares*, a escrita coletiva de artigos e trabalhos para

congressos, os encontros depois das reuniões, a supervisão sistemática, a presença de uma integrante do NUCOM/UFC nos grupos focais e sua ajuda na organização e interpretação dos dados. De uma forma geral, os afetos vivenciados tornaram mais suave escrever nesse tempo de pandemia e enfrentar a solidão da escrita da tese. Outro elemento fundamental foi ter sido liberada, pelo IFPB-Sousa, para dedicação exclusiva às atividades do doutorado.

Quanto as dificuldades enfrentadas posso citar a morte do meu esposo, depois de 22 anos de casada, no primeiro semestre do doutorado. Processo profundo de luto e de grandes transformações, oportunidade de repensar a vida, as relações, o sentido dessa tese que me conecta a tantas dores e possibilidades de enfrentamento, principalmente ligadas às questões de gênero, como mulher viúva e mãe de duas mulheres. Nesse sentido, a Tese também me possibilitou reencontrar os afetos e relações de proximidade no IFPB-Sousa, sentir amparo e amor das amigas.

Outra dificuldade enfrentada foi a inexperiência total com a revisão sistemática, o desconhecimento dos processos de busca avançada, além da dificuldade com a língua inglesa. Como no mestrado trabalhei apenas com o método qualitativo, o método quantitativo me causava estranhamento e medo de conduzir as análises, pelo receio de errar e comprometer os resultados. Para enfrentar essas duas dificuldades foi necessário maior tempo de leitura, realização de cursos específicos, maior número de supervisões e discussão no grupo de pesquisa do NUCOM/UFC.

Mas foram essas dificuldades que também constituíram a pessoa que sou hoje, compreendendo que não existe controle sobre o que nos acontece, que a dor e a saudade também podem ser redimensionadas, lembrando que o amor não se finda na morte, sendo a vida feita de encontros, despedidas e reencontros.

Como limitações da pesquisa, podemos apontar a impossibilidade de desenvolver uma pesquisa-ação em função do distanciamento social causado pela COVID-19. Além disto, na etapa quantitativa, em função do tipo de amostragem, não é possível inferir conclusões para outras instituições de Educação Superior, sendo interessante replicar o estudo em amostras independentes da utilizada na tese e verificar a invariância dos resultados. Limitações que seguem como sugestões para futuras pesquisas.

As principais contribuições que esta tese pode dar ao campo teórico da Psicologia, na sua interface com a Educação, apontam para a visibilidade aos processos de discriminação na Educação Superior, naturalizadas pelas limitações na formação docente em uma perspectiva crítica e decolonial. Nesse sentido, a Educação intercultural crítica precisa ocupar mais espaço nos currículos da graduação e pós-graduação e na política de formação

continuada das Instituições de Educação Superior, favorecendo uma formação de novos profissionais que reconheça a sua situação de privilégio e tenha maior engajamento na geração de pesquisa e conhecimento que estimule a cidadania, contribuía para enfrentamento das desigualdades e favoreça a construção de um mundo melhor para todos.

Por fim, me despeço dessa etapa com o sabor da alegria em perceber muitas questões respondidas, ao mesmo tempo que outras perguntas são geradas, inaugurando outros caminhos no meu retorno ao IFPB-Sousa, desafiada a continuar perguntando: diante dos preconceitos e estigma que impactam os saberes docentes: e eu com isso? Nesse sentido, renovo o meu compromisso em continuar estudando essa temática, procurando parceiros e reencontrando amigos e amigas.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. K. de A. *et al.* Escala de Discriminação Cotidiana para Adolescentes e Jovens: Adaptação e Evidências Psicométricas. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, p. 709-728, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/68646/42599>. Acesso em: 9 ago. 2022.

ABREU, M. K. A. **Implicações psicossociais da pobreza na permanência de estudantes de universidades públicas do Ceará**. 2019. Tese (Doutorado em Psicologia) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/49108/3/2019_tese_mkaabreu.pdf. Acesso em: 9 ago. 2021.

ABREU, M. K. de A.; XIMENES, V. M. Pobreza, permanência de universitários e assistência estudantil: uma análise psicossocial. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 32, p. 1-11, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/pBtyBfxJqkXbvzwVvcQprzS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 jan. 2022.

AFONSO, E. D. Direitos Humanos no Brasil – o 3º Programa Nacional de Direitos Humanos e a proposta de revisão pelo governo Bolsonaro. **O Social em Questão**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 52, p. 85-106, 2022. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552269635005>. Acesso em: 27 jul. 2021.

AGUIAR, V. Um balanço das políticas do governo Lula para a educação superior: continuidade e ruptura. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 24, n. 57, p. 113-126, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782016000100113&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 3 ago. 2020.

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

ALMEIDA, S. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

ALMIRO, P. A. Uma nota sobre a Desejabilidade Social e o Enviesamento de Respostas. **Avaliação Psicológica**, Campinas, v. 16, n. 3, p. 253-386, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=335056639001>. Acesso em: 20 jun. 2022.

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

ALVARIÑAS-VILLAVERDE, M.; PAZOS-GONZALEZ, M. Estereotipos de género en Educación Física, una revisión centrada en el alumnado. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, Baja Califórnia, v. 20, n. 4, p. 154-163, 2018. Disponível em: <https://link-gale.ez11.periodicos.capes.gov.br/apps/doc/A568257716/AONE?u=capex&sid=AONE&xid=d6ca9562>. Acesso em: 4 set. 2019.

ANTUNES, K. C. V.; AMORIM, C. C. Os desafios da docência no ensino superior frente a inclusão de pessoas com deficiência nas universidades. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 2, p. 1465-1481, 2020. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13800>. Acesso em: 10 abr. 2022.

ARCHANGELO, A. *et al.* Sentimento de Pertencimento e Desenvolvimento da Moralidade na Escola. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 37, p. 1-10, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/PQLkn3PQFchLqg3S44XwGwR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 fev. 2022.

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/2021/07/Clique-aqui-para-acessar-o-arquivo-completo.-1.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2022. Acesso em: 9 ago. 2020.

ASPAROUHOV, T.; MUTHEN, B. **Simple second order chi-square correction**. 2010. Disponível em: https://www.statmodel.com/download/WLSMV_new_chi21.pdf. Acesso em: 1 abr. 2021. Não publicado.

BANDEIRA, L.; BATISTA, A. Preconceito e discriminação como expressões de violência. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 119-141, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2002000100007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 mar. 2020.

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>. Acesso em: 4 jan. 2022.

BARBOSA, V. N. M. **As implicações psicossociais da pobreza na relação entre sentido de comunidade e desigualdades sociais de gênero no Parque da Liberdade**. 2020. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/50668/1/2020_dis_vnmalhermebarbosa.pdf. Acesso em: 9 jan. 2022.

BARBOSA, V. N. M.; MOURA JÚNIOR, J. F.; XIMENES, V. M. Pobreza e sentido de comunidade em mulheres do interior do Ceará: Possibilidades de intervenção a partir da Psicologia Comunitária. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, Salvador, v. 7, n. 2, p. 26-50, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/37481>. Acesso em: 18 fev. 2022.

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, 2005. p. 95-114.

BEDRAN, P. M. **Produção na universidade: diário de um micropolítica**. Belo Horizonte: Editora Puc Minas, 2013.

BELLINI, D. M. G.; MELLO, R. R. de. As contribuições científicas para a prevenção e

superação da violência de gênero nas Universidades. *In*: ALMEIDA, T. M. C. de; ZANELLO, V. (org.). **Panoramas da violência contra mulheres nas universidades brasileiras e latino-americanas**. Brasília: OAB Editora, 2022. p. 29-58. Disponível em: file:///C:/Users/apsob/AppData/Local/Temp/Panoramas_da_violencia_contra_mulheres_n.pdf. Acesso em: 18 mar. 2022.

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

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. Disponível em: http://www.clacso.org.ar/libreria_cm/archivos/pdf_645.pdf. Acesso em: 19 fev. 2022.

BRASIL, Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 7.582, de 20 de maio de 2014**. Define os crimes de ódio e intolerância e cria mecanismos para coibi-los, nos termos do inciso III do art. 1º e caput do art. 5º da Constituição Federal, e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2014. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1254961&filename=Tramitacao-PL+7582/2014. Acesso em: 11 ago. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012**. Brasília, DF: CNE, 2012. Disponível em: https://www3.semesp.org.br/portal/pdfs/juridico2012/resolucoes/resolucao_mec_cne_n1_de_30_05_12.pdf. Acesso em: 1 jul. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília, DF: CNE, 2019. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2982/resolucao-cne-cp-n-2>. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de pós-graduação**: PNG 2011-2020. Brasília, DF: CAPES, 2010. 608 p. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/plano-nacional-de-pos-graduacao-pnpg/plano-nacional-de-pos-graduacao-pnpg-2011-2020>. Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 63.223, de 6 de setembro de 1968**. Promulga a convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino. Brasília, DF: Casa Civil, 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-63223-6-setembro-1968-404776-norma-pe.html>. Acesso em: 19 fev. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996**. Institui o Programa Nacional de Direitos Humanos e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1996/decreto-1904-13-maio-1996-431671-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 19 fev. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 25 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais; e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm. Acesso em: 10 ago. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2020**: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2022a. 40 p. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2020.pdf. Acesso em 20 abri. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2020**. Brasília, DF: MEC, 2022. 82 p. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2020.pdf. Acesso em 20 abri. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Casa Civil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia; cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instrumento de avaliação institucional externa presencial e a distância**: Credenciamento. Brasília, DF: MEC, 2017a. 46 p. Disponível em: <https://ilape.edu.br/download/instrumento-de-avaliacao-institucional-externa-presencial-e-a-distancia-credenciamento/#>. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: MDH, 2018. 50 p. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>. Acesso em 1 ago. 2020.

BRASIL. **Parecer técnico nº 08/2012, 30 de maio de 2012**. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DiretrizesNacionaisEDH.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRENICK, A. *et al.* Teaching tolerance or acting tolerant? Evaluating skills- and contact-based prejudice reduction interventions among Palestinian-Israeli and Jewish-Israeli youth. **Journal of School Psychology**, v. 75, p. 8-26, 2019. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022440519300469>. Acesso em: 2 set. 2019.

Brown, T. A. **Confirmatory factor analysis for applied research**. New York: Guilford Publications, 2006.

BUENO, S. F. A crítica dialética de Theodor Adorno ao fascismo: implicações no campo formativo. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 3, p. 492-500, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84854915023.pdf>. Acesso em: 3 set. 2019.

BUENO, W. de C. **Imagens de Controle**: um Conceito do Pensamento de Patrícia Hill Collins. Porto Alegre: Editora Zouk, 2020.

BUSKO, P. S. Encontros de formação e relações étnico-raciais. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 18, n. 1, p. 35-53, 2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/45103/26149>. Acesso em: 10 ago. 2022.

CADERNOS DO GEA. Rio de Janeiro: FLACSO, 2012-. Semestral. ISSN 2317-3246. Disponível em: https://www.academia.edu/download/56354830/Vinte_e_um_anos_da_ES_Expansao_e_Democratizacao_-_Ristoff_-_2013.pdf. Acesso em: 11 ago. 2022.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. Iramuteq: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5137/513751532016.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2022.

CAMILO, C.; GARRIDO, M. V. A revisão sistemática de literatura em psicologia: Desafios e orientações. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 37, n. 4, p. 535-552. 2019. Disponível em: https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/20157/1/analise_psi_37.pdf. Acesso em: 4 jun. 2021.

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

CANDAU, V. M. Educação em Direitos Humanos e estratégias metodológicas. **DHnet: Direitos Humanos na Internet**, Natal, 2008. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/pbunesco/v_02_educacaodir.html. Acesso em: 24 jul. 2020.

CANDAU, V. M. F.; SACAIVINO, S. B. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59-66, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/12319>. Acesso em: 10 ago. 2022.

CANDAU, V. M. F.; RUSSO, K. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, Paraná, v. 10, n. 29, p. 151-169, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189114444009>. Acesso em: 24 maio 2022.

CARBONESI, R. M.; GOMES, C. A. da C. Diversidade sexual na educação superior: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 70-77, 2020. Disponível em: https://www.rbsh.org.br/revista_sbrash/article/view/301. Acesso em: 1 abr. 2022.

CARVALHO, D. M. da S.; FRANÇA, D. X. Estratégias de enfrentamento do racismo na escola: uma revisão integrativa. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 4, n. 12, p. 148-168, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/974>. Acesso em: 10 maio 2021.

CARVALHO, F. R.; MISSIATTO, L. A. F. Raça e classe na clínica psicológica: concepções de estagiários do interior da Amazônia ocidental. **Psicologia & Sociedade**, Recife, v. 33, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/6v8YRJ8V5YjgNm6Mfy3DNJj/abstract/?lang=pt>. Acesso em:

27 jul. 2022.

CARVALHO, M. A. A. S.; XIMENES, V. M. Dimensões dos preconceitos e estigmas na Educação: Uma revisão sistemática. **Educação**, v. 45, n. 1, p. 1-11, 2022. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/42298/27577>. Acesso em: 02 ago. 2022.

CASTRO, M. M. de. Covid-19 e trabalho de mulheres-mães-pesquisadoras: impasses em “terra estrangeira”. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 27, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/36370>. Acesso em: 4 jan. 2022.

CASTRO-GÓMEZ, S. Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOQUEL, R. (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 79-91.

CHAER, G.; DINIZ, R. R. P.; RIBEIRO, E. A. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Revista Evidência**, Maceió, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_artigos/pesquisa_social.pdf. Acesso em: 10 ago. 2022.

CHAUÍ, M. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. São Paulo: Cortez, 2007.

COIMBRA, C. L.; SILVA, L. B. COSTA, N. C. D. A evasão na educação superior: definições e trajetórias. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/WRkk9JVNBnJJsnNyNkFfJQj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 abr. 2022.

COLLINS, P. H. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 99-127. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/MZ8tzzsGrvmFTKFqr6GLVMn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2022.

COLLINS, P. H. **The black feminist thought**. Londres: Routledge, 2000.

COSTARELLI, S.; GERŁOWSKA, J. I am not prejudiced towards ‘them’... I am ambivalent! The moderating roles of attitudinal basis and motivation to respond without prejudice. **Group Dynamics: Theory, Research, and Practice**, Washington, v. 19, n. 1, p. 1-14, 2015. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/journals/gdn/19/1/1/>. Acesso em: 3 set. 2019.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, I. Prefácio. In: MELLO, I. C. **A formação docente para o ensino superior**. [S. l.]: Editora Sustentável, 2016.

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

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://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/iberoamericana/N%C3%83%C6%92O%20https://www.scimagojr.com/index.php/faced/article/view/29725>. Acesso em: 2 out. 2018.

DAMASIO, B. F. Uso da análise fatorial exploratória em psicologia. **Avaliação Psicológica**, Itatiba, v. 11, n. 2, p. 213-228, 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712012000200007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 out. 2018.

DISTEFANO, C.; MORGAN, G. B. A comparison of diagonal weighted least squares robust estimation techniques for ordinal data. **Structural Equation Modeling: a multidisciplinary journal**, Wollongong, v. 21, n. 3, p. 425-438, 2014. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10705511.2014.915373>. Acesso em: 10 ago. 2022.

DONATO, H.; DONATO, M. Stages for undertaking a systematic review. **Acta medica portuguesa**, Lisboa, v. 32, n. 3, p. 227-235, 2019. Disponível em: <https://www.actamedicaportuguesa.com/revista/index.php/amp/article/view/11923>. Acesso em: 10 ago. 2022.

DUSSEL, E. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 51-73, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/wcP4VWBVw6QNbvq8TngggQk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 abr. 2022.

DUSSEL, E. **Filosofia da Libertação**: crítica à ideologia da exclusão. 4. ed. São Paulo: Paulus, 2011.

DUTRA, N.; BRISOLLA, L. Impactos e rupturas na educação superior brasileira após a Emenda Constitucional 95/2016: o caso dos institutos federais. **FINEDUCA-Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 10, n. 7, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/79581>. Acesso em: 10 ago. 2022.

ECHEVERRÍA, R. E.; GALAZ, M. M. F. Diseño y validación de una escala de creencias estereotípicas hacia personas indígenas. **Revista de Psicología**, Lima, v. 31, n. 2, p. 349-370, 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472013000200008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 4 set. 2019.

ELLER, A.; ABRAMS, D.; WRIGHT, S. C.; DAVIES, B. Effects of intergroup contact and relative gratification vs. deprivation on prejudice on both sides of the US/Mexico status divide. **Journal of Applied Social Psychology**, [s. l.], v. 50, n. 7, p. 406-417, 2020. <https://doi-org.ez11.periodicos.capes.gov.br/10.1111/jasp.12669>. Acesso em: 10 ago. 2022.

ESMERALDO FILHO, C. E. **Pessoas em situação de rua de Fortaleza**: a expressão da pobreza e modos de enfrentamento. 2021. Tese (Doutorado em Psicologia) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/62595/5/2021_tese_ceesmeraldofilho.pdf. Acesso em: 10 ago. 2022.

ESPEJO, J. C. Discriminación y violencia homofóbica en el sistema escolar: estrategias de prevención, manejo y combate. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-24, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100224&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 4 set. 2019.

ESPERANÇA, Â. C.; SILVA, I. R.; NEVES, A. L. Significados e sentidos sobre homossexualidade entre docentes: uma análise sócio-histórica. **Temas em psicologia**, Ribeirão Preto, v. 23, n. 3, p. 739-749, 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2015000300017&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 3 set. 2019.

ESTERMANN, J.; TAVARES, M.; GOMES, S. Interculturalidade crítica e decolonialidade da educação superior: para uma nova geopolítica do conhecimento. **Laplage em Revista**, Paulínia, v. 3, n. 3, p. 17-29, 2017. Disponível em: <https://laplageemrevista.editorialaar.com/index.php/lpg1/article/view/324>. Acesso em: 11 jul. 2022.

FERES JÚNIOR, J. *et al.* **Ação afirmativa: conceito, história e debates**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018. *E-book*. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/2mvbb>. Acesso em: 10 ago. 2022.

FERRANDO, P. J.; LORENZO-SEVA, U. Assessing the quality and appropriateness of factor solutions and factor score estimates in exploratory item factor analysis. **Educational and Psychological Measurement**, [s. l.], v. 78, n. 5, p. 762-780, 2018. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0013164417719308>. Acesso em: 2 abr. 2021.

FERREIRA, A. de J. Epistemologias do letramento racial crítico no contexto brasileiro: identidades de professoras de línguas estrangeiras e interseccionalidades com raça, gênero e classe social. **Revista Virtual Lingu@ Nostr@**, [s. l.], v. 8, n. 1, p. 130-156, 2021. Disponível em: <https://linguanostra.net/index.php/Linguanostra/article/view/213>. Acesso em: 7 jun. 2022.

FERREIRA, E. M.; TEIXEIRA, K. M. D.; FERREIRA, M. A. M. Prevalência racial e de gênero no perfil de docentes do ensino superior. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 303-315, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/LvwKpGwBpzfTFtZkS3MygsL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2022.

FIELD, A. **Descobrimo a estatística usando o SPSS**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLORES, J. H. Direitos humanos, interculturalidade e racionalidade de resistência. **Revista Sequência: Estudos Jurídicos e Políticos**, Florianópolis, v. 23, n. 44, p. 9-29, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/15330>. Acesso em: 10 ago. 2022.

FLOREZ, I. A. *et al.* Understanding meaning and racial prejudice: Examining self-transcendence and psychological inflexibility in a sample of white college students. **Journal of Contextual Behavioral Science**, Logan, v. 12, p. 1-6, 2019. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2212144718302977>. Acesso em: 2 set. 2019.

FORTE, E. C. N. *et al.* A hermenêutica e o software Atlas. *ti: união promissora. Texto & Contexto-Enfermagem*, Florianópolis, v. 26, n. 4, p. 1-8, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072017000400301&lng=en&nrm=iso. Acesso em 7 ago. 2020.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2022**. São Paulo: FBSP, 2022. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/06/anuario-2022.pdf?v=4>. Acesso em: 10 ago. 2022.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO OU CARGOS EQUIVALENTES DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA, 13., 2015, Brasília, DF. **Anais [...]**. Brasília: FORPROEXT, 2015. Tema: Política de Extensão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/proexc/sobre/politica-de-extensao-e-cultura/xxxiii-forproext-contribuicoes-para-a-politica-de-extensao-2015.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2021.

FOUCAULT, M. **O poder psiquiátrico**: curso no Collège de France (1973-1974). São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUSIANI, K.; DIMITROPOULOU, P.; MICHAELIDES, M. Controlled motivational orientation and prejudice: the mediating role of dehumanization. **Swiss Journal of Psychology**, [s. l.], v. 75, n. 2, p. 97-107, 2016. Disponível em: <https://psycnet-apa-org.ez11.periodicos.capes.gov.br/fulltext/2016-14739-005.pdf>. Acesso em: 3 set. 2019.

FOWLER JUNIOR, F. J. **Pesquisa de levantamento**. Tradução de Rafael Padilla Ferreira. Porto Alegre: Penso, 2011. 232 p.

FRANCO, M. A. S. **Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos**: possibilidades de transformações no processo ensino aprendizagem. São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação da USP, 2009.

FRANCO, M. A. S. Por uma didática decolonial: epistemologia e contradições. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, p. 1-22, 2022. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29870349008>. Acesso em: 11 jul. 2022.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/gd7J5ZhhMMcbJf9FtKDyCTB/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 1 ago. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

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

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

FREITAS, D. F. *et al.* Adaptação da Escala de Discriminação Quotidiana para Jovens Portugueses. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 28, n. 4, p. 708-717, 2015.

Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/prc/a/cyHf76BDd5zBrxg7fc4dXWw/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

GADAMER, H. **O caráter oculto da saúde**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

GADOTTI, M. **História Das Idéias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1999.

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.

GALVÃO, M. C. B.; PLUYE, P.; RICARTE, I. L. M. Métodos de pesquisa mistos e revisões de literatura mistas: conceitos, construção e critérios de avaliação. **InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação**, Ribeirão Preto, v. 8, n. 2, p. 4-24, 2017.

Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/incid/article/view/121879>. Acesso em: 10 ago. 2022.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Rio de Janeiro: Vozes, 2005. p. 64-89.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2012.

GELEDÉS-INSTITUTO DA MULHER NEGRA. **Guia de enfrentamento do racismo institucional**. [S. l.]: Geledés, 2013. Disponível em: <https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2016/04/Guia-de-enfrentamento-ao-racismo-institucional.pdf>. Acesso em: 10 maio 2021.

GESSER, M.; MARTINS, R. M. Contributions of a Teacher Training Program to Inclusive Education. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 29, p. 1-9, 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/paideia/a/v9K5FDJHtP3wcVN78KPmVBb/?format=pdf&lang=en>. Acesso em: 10 ago. 2022.

GOBBI, E. *et al.* Um estudo exploratório da tendência “antiobesidade” entre professores e estudantes de Educação Física italianos. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 963-974, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/73193>. Acesso em: 4 set. 2019.

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

GOLDANI, A. M. Desafios do "preconceito etário" no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 411-434, 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/PBGcfLysHXVXtcfbrhJjdbF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2022.

GOMES, R. *et al.* Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação. In: MINAYO, M. C. de S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2005. p. 185-221.

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%20curriculo.pdf. Acesso em: 10 ago. 2022.

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>. Acesso em: 10 maio 2022.

GONZALEZ, K. A.; RIGGLE, E. D. B.; ROSTOSKY, S. S. Cultivating positive feelings and attitudes: A path to prejudice reduction and ally behavior. **Translational Issues in Psychological Science**, [s. l.], v. 1, n. 4, p. 372-381, 2015. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/journals/tps/1/4/372/>. Acesso em: 3 set. 2019.

GRAFF, P.; LOPES, M. C. As estratégias de governo identitário na Educação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 107, p. 480-499, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/jDtwpRGbBML3QQVGBdM8VWz/?lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2022.

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/xpNFtGdzw4F3dpF6yZVVGgt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 3 ago. 2022.

GROYECKA, A. *et al.* Challenge your stereotypes! Human library and its impact on prejudice in Poland. **Journal of Community & Applied Social Psychology**, [s. l.], v. 29, n. 4, p. 311-322, 2019. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/casp.2402>. Acesso em: 4 set. 2019.

HAUKOOS, J. S.; LEWIS, R. J. Advanced statistics: bootstrapping confidence intervals for statistics with "difficult" distributions. **Academic emergency medicine**, [s. l.], v. 12, n. 4, p. 360-365, 2005. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1197/j.aem.2004.11.018>. Acesso em: 10 ago. 2022.

HERMIDA, C. F. de S. **A inserção da educação em direitos humanos no ensino superior no Brasil: o caso do IFPB-Campus Campina Grande**. 2019. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/18925/1/ClaudieneF%c3%a1timaDeSouzaHermida_Dissert.pdf. Acesso em: 10 ago. 2022.

HO, A. K. *et al.* The nature of social dominance orientation: Theorizing and measuring preferences for intergroup inequality. **Journal of personality and social psychology**, Washington, v. 109, n. 6, p. 1003-1028, 2015. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037/pspi0000033>. Acesso em: 10 ago. 2022.

hooks, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. 2. ed. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

hooks, b. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. Tradução de Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

hooks, b. **Tudo sobre o amor**: novas perspectivas. São Paulo: Elefante, 2021.

HOYO, Á.; RUEDA, M. R.; RODRÍGUEZ-BAILÓN, R. Children's individual differences in executive function and theory of mind in relation to prejudice toward social minorities. **Frontiers in psychology**, Lausanne, v. 10, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02293>. Acesso em: 10 ago. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101681>. Acesso em: 24 out. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Estimativa populacional 2021**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9103-estimativas-de-populacao.html?=&t=resultados>. Acesso em: 24 fev. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA. **Diretrizes para a gestão das atividades de ensino, pesquisa e extensão do IFPB**. João Pessoa: IFPB, 2010.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA. Pró-Reitoria de Ensino. **Instrução Normativa nº 01/2016, 29 de novembro de 2016**. João Pessoa: IFPB, 2016a. Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/pre/educacao-superior/legislacao-e-normas/Arquivos/instrucao-normativa-des-pre-re-no-001-2016-normativas-dos-procedimentos-para-elaboracao-do-plano-de-disciplina-dos-cursos-de-graduacao.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA. **Plano Pedagógico do Curso de Técnico em Informática**. João Pessoa: IFPB, 2016b.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA. Pró-Reitoria de Extensão e Cultura. **Linhas de Extensão**. João Pessoa: IFPB, 2020. Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/proexc/sobre/linhas-da-extensao-forproext>. Acesso em: 10 ago. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA. **Regimento interno**. João Pessoa: IFPB, 2014. Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/orgaoscolegiados/consuper/resolucoes/2014/resolucao-no-274>.

Acesso em: 26 out. 2019.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: Novas tendências. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

INSTITUTO INTERAMERICANO DE DIREITOS HUMANOS. **Pacto Interamericano de Educação em Direitos Humanos**. [S. l.]: IIDH, 2010. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/educar/mundo/a_pdf/iidh_pacto_interamericano_edh_2010.pdf. Acesso em: 16 jul. 2021.

KAPLAN, C. V. Cuidado y otredad en la convivencia escolar: una alternativa a la ley del talión. **Pensamiento Psicológico**, Cali, v. 14, n. 1, p. 119-130, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11336/69587>. Acesso em: 2 set. 2019.

KROEF, R. F. S.; GAVILLON, P. Q.; RAMM, L.V. Diário de campo e a relação do(a) pesquisador(a) com o campo-Tema na Pesquisa-Intervenção. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 464-480, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/4518/451866262005/451866262005.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2022.

LA TAILLE, Y. O sentimento de vergonha e suas relações com a moralidade. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 13-25, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/xmvVfw4wNhhJVw53SZfQZLy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2022.

LEMAIRE, K. L.; OSWALD, D. L. How gender affects heterosexual allies' intentions of confronting sexual prejudice. **Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity**, Washington, v. 3, n. 4, p. 453-464, 2016. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/buy/2016-36841-001>. Acesso em: 3 set. 2019.

LI, C. H. Confirmatory factor analysis with ordinal data: comparing robust maximum likelihood and diagonally weighted least squares. **Behavior research methods**, Austin, v. 48, n. 3, p. 936-949, 2016. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.3758/s13428-015-0619-7>. Acesso em: 10 ago. 2022.

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

LIBÂNEO, J. C. Didática na Formação de Professores: entre a exigência democrática de formação cultural e científica e as demandas das práticas socioculturais. In: SANTOS, A.; SUANNO, J. H.; SUANNO, M. V. R. (org.). **Didática e Formação de Professores**: complexidade e transdisciplinaridade. Porto Alegre: Sulina, 2013. p. 51-81.

LIMA, E. F. A construção de práticas pedagógicas inter/multiculturais no ensino fundamental e os saberes docentes. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 395-414, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189131701005>. Acesso em: 19 maio 2022.

LIMA, R. S. *et al.* Medo da violência e adesão ao autoritarismo no Brasil: proposta metodológica e resultados em 2017. **Opinião Pública**, Campinas, v. 26, n. 1, p. 34-65, 2020.

Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-62762020000100034&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 jul. 2022.

LIMA, M. E. O. **Psicologia social do preconceito e do racismo**. São Paulo: Editora Blucher, 2020. 142 p. Disponível em:

<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiju-a7lMD5AhWHL7kGHfG-ADYQFnoECAgQAQ&url=https%3A%2F%2Fopenaccess.blucher.com.br%2Fdownload-pdf%2F456&usg=AOvVaw0ikUssBV7UTQ88YldwWgKr>. Acesso em: 10 ago. 2022.

LINK, B. G.; PHELAN, J. C. Conceptualizing stigma. **Annual Review of Sociology**, San Mateo, v. 27, p. 363-385, 2001. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/2678626>. Acesso em: 10 ago. 2022.

LINO, L. A. Desafios da formação de professores no cenário atual: resistências e proposições aos projetos de desmonte e descaracterização. **Revista Didática Sistêmica**, Rio Grande, v. 22, n. 2, p. 40-56, 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/11701>. Acesso em: 11 jul. 2022.

LONDERO, M. F. P.; SOARES, L. Q. Análise de Implicações: Uma Potência Problematizadora aos Pesquisadores Supostamente “Sabidos”. **Revista Polis e Psique**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 144-163, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/PolisePsique/article/view/80424>. Acesso em: 24 jun. 2022.

SOUZA, L. P.; PASSOS, L.; FERREIRA, R. A. Segregação no acesso ao ensino superior no Brasil: perfil dos ingressantes. **Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 25, n. 2, p. 157-172, 2020. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/5711>. Acesso em: 11 ago. 2022.

LORENZO-SEVA, U.; FERRANDO, P. J. Factor 9.2: A comprehensive program for fitting exploratory and semiconfirmatory factor analysis and IRT models. **Applied Psychological Measurement**, [s. l.], v. 37, n. 6, p. 497-498, 2013. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2013-29900-005>. Acesso em: 11 ago. 2022.

LORENZO-SEVA, U.; FERRANDO, P. J. Robust Promin: a method for diagonally weighted factor rotation. **Revista Peruana de Psicología**, Lima, v. 25, n. 1, p. 99-106, 2019. Disponível em: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272019000100008&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 1 abr. 2021.

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

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

MADUREIRA, A. F. A.; BRANCO, A. U. Gênero, sexualidade e diversidade na escola a partir da perspectiva de professores/as. **Temas em psicologia**, Ribeirão Preto, v. 23, n. 3, p. 577-591, 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v23n3/v23n3a05.pdf>. Acesso em: 3 set. 2019.

MAGALHÃES, M. de L. T.; PORTO, B. de S. A pesquisa e a produção dos saberes

pedagógicos no Ensino Superior: o que nos revelam as narrativas docentes?. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, [s. l.], v. 13, n. 30, p. 453-472, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1095>. Acesso em: 10 maio 2022.

MAGALHÃES, G. L.; CASTIONI, R. Educação Profissional no Brasil: expansão para quem?. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 105, p. 732-754, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362019000400732&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 set. 2020.

MAIA, K. S.; ZAMORA, M. H. N. O Brasil e a lógica racial: do branqueamento à produção de subjetividade do racismo. **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, p. 265-286, 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652018000200005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 3 set. 2019.

MAJOR, B. N.; O'BRIEN, L. The social psychology of stigma. **Annual review of psychology**, [s. l.], v. 56, n. 1, p. 393-421, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642008000300004_ Acesso em: 5 set. 2019.

MANCEBO, D.; SILVA JÚNIOR, J. dos R.; SCHUGURENSKY, D. A educação superior no Brasil diante da mundialização do capital. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 205-225, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/WFgZf9XLF5RNnB9mjYdN8Mr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26 abr. 2022.

MANCEBO, D.; VALE, A. A. do; MARTINS, T. B. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, p. 31-50, 2015. Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782015000100031&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 abr. 2021.

MARINHO, T. A. Violência simbólica e diversidade cultural: discriminação e preconceito na universidade. **Revista Fragmentos de Cultura: Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas**, Goiânia, v. 31, n. 2, p. 255-273, 2021. Disponível em: <http://revistas.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/8962/5290>. Acesso em: 24 fev. 2022.

MARQUES, N. L. R. *et al.* Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: avanços ou retrocessos?. **Revista Educar Mais**, [s. l.], v. 5, n. 3, p. 637-649, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2409>. Acesso em: 8 fev. 2022.

MARQUES, E. P. S. O acesso à educação superior e o fortalecimento da identidade negra. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-23, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100282&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 2 set. 2019.

MARTÍN-BARÓ, I. **Crítica e libertação na psicologia**: estudos psicossociais. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

MARTÍNEZ-LOZANO, C. P. Las instituciones de educación superior y el mandato de

masculinidad. **Nômadás**, Bogotá, n. 51, p. 117-133, 2019. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-75502019000200117&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 mar. 2020.

MARTINS, A. C. P. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirúrgica Brasileira**, Rio Claro, v. 17, p. 4-6, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/acb/a/8jQH56v8cDtWGZ8yZdYjHHQ/?lang=pt>. Acesso em: 25 abr. 2022.

MÁXIMO, R. Efeitos territoriais de políticas educacionais: a recente expansão e interiorização do ensino federal em cidades não metropolitanas no Ceará. **Urbe: Revista Brasileira de Gestão Urbana**, Curitiba, v. 12, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/urbe/a/NyRfbr7QL6k4ZZyDQBtV7YQ/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 25 abr. 2022.

MCCULLOUGH, R. *et al.* Correlates and predictors of anti-transgender prejudice. **Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity**, Washington, v. 6, n. 3, p. 359-368, 2019. Disponível em: <http://dx.doi-org.ez11.periodicos.capes.gov.br/10.1037/sgd0000334>. Acesso em: 3 set. 2019.

MELLO, M. P. de A; RIBEIRO, S. D. Representatividade, visibilidade e vocalidade: apontamentos sobre branquitude e produção acadêmica em eventos científicos, em tempos de educação remota. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, p. 1-19, 2022. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89470178031>. Acesso em: 18 maio 2022.

MELO, A. L. B. de; SILVA, D. V P. da.; ZENAIDE, M. DE N. T. The Performance of the LGBT Space, unit I, João Pessoa - Paraíba, as an articulating body of protection and support to the LGBT+ population. **International Journal of Advanced Engineering Research and Science**, [s. l.], v. 8, n. 2, p. 252-255, 2021. Disponível em: https://ijaers.com/uploads/issue_files/32IJAERS-02202124ThePerformance.pdf. Acesso em: 11 jan. 2022.

MENA, A. J.; CARDOSO, N. de O.; ARGIMON, I. I. de L. Orientação à dominância social (SDO) e autoritarismo em adolescentes: Uma revisão sistemática. **Aletheia**, Canoas, v. 54, n. 2, p. 145-156, 2021. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942021000200015&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 fev. 2022.

MIKLIKOWSKA, M.; BOHMAN, A.; TITZMANN, P. F. Driven by context? The interrelated effects of parents, peers, classrooms on development of prejudice among Swedish majority adolescents. **Developmental psychology**, Washington, v. 55, n. 11, p. 2451-2463, 2019. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2019-54234-001>. Acesso em: 11 jan. 2021.

MIKLIKOWSKA, M.; THUIS, J.; HJERM, M. The impact of perceived teacher support on anti-immigrant attitudes from early to late adolescence. **Journal of Youth and Adolescence**, [s. l.], v. 48, n. 6, p. 1175-1189, 2019. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10964-019-00990-8>. Acesso em: 11 ago. 2021.

MINAYO, M. C. S. Introdução: conceito de avaliação por triangulação de métodos. *In*: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (org.). **Avaliação por triangulação de método**: abordagem de programas sociais. 1. ed. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2005, p. 19-52.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2008. 407 p.

MINGO, A.; MORENO, H. El ocioso intento de tapar el sol con un dedo: violencia de género en la universidad. **Perfiles educativos**, Cidade do México, v. 37, n. 148, p. 138-155, 2015. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000200009&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 3 set. 2019.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MONTERO, M. **Hacer para transformar**: el método en Psicología Comunitaria. Argentina: Paidós, 2006.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. 16. ed. São Paulo: Papirus, 2012.

MOREIRA, A. **Racismo recreativo**. São Paulo: Jandaíra, 2020. 232 p.

MOSCOSO, J. N. Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 164, p. 632-649, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000200011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 set. 2020.

MOURA JÚNIOR, J. F.; XIMENES, V. M. O lugar do uso de drogas na identidade de uma pessoa em situação de rua. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, Juiz de fora, v. 9, n. 2, p. 277-289, 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202016000200008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 abr. 2020.

MOURA JÚNIOR, J. F. *et al.* Validação do Índice Breve de Sentido de Comunidade para contextos rurais em situação de pobreza no Brasil. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 25, n. 1, p. 91-101, 2020. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2020000100009. Acesso em: 11 ago. 2021.

NASCIMENTO, L. A.; LEÃO, A. Estigma social e estigma internalizado: a voz das pessoas com transtorno mental e os enfrentamentos necessários. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 1, p. 103-121, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-59702019000100007>. Acesso em: 1 abr. 2022.

NAVARRO-MATEO, D. *et al.* To be or not to be an inclusive teacher: Are empathy and social dominance relevant factors to positive attitudes towards inclusive education? **PLoS one**, [s. l.], v. 14, n. 12, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0225993>. Acesso em: 11 ago. 2021.

NEVES, A. L. M. *et al.* Representações sociais de professores sobre diversidade sexual em uma escola paraense. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 261-269,

2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v19n2/2175-3539-pee-19-02-00261.pdf>. Acesso em: 3 set. 2019.

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.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educación**, Madrid, v. 4, 2009. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: 7 maio 2019.

NÓVOA, A. O futuro da universidade: O maior risco é não arriscar. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, p. 54-70, 2019. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/download/21710/pdf_1. Acesso em: 11 ago. 2022.

NÓVOA, A. **Escolas e Professores: Proteger, Transformar, Valorizar**. Salvador: SEC, 2022.

NUNES, S. S.; SAIA, A. L.; TAVARES, R. E. Educação Inclusiva: entre a história, os preconceitos, a escola e a família. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 35, n. 4, p. 1106-1119, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932015000401106&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 2 set. 2019.

OCAÑA, A. O.; LOPEZ, M. I. A.; CONEDO, Z. P. Metodología “otra” en la investigación social, humana y educativa: el hacer decolonial como proceso decolonizante. **Revista FAIA**, Buenos Aires, v. 7, n. 30, p. 172-200, 2018. Disponível em: <http://editorialabiertafoia.com/pifilojs/index>. Acesso em: 11 ago. 2022.

OCAÑA, A O.; LÓPEZ, M. I. A.; CONEDO, Z. E. P. **Decolonialidad de la educación: emergencia/urgencia de una pedagogía decolonial**. 1. ed. Santa Marta: Editorial Unimagdalena, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/325731644_Decolonialidad_de_la_educacion_EmergenciaUrgencia_de_una_pedagogia_decolonial. Acesso em: 11 ago. 2022.

OLIVEIRA JÚNIOR, I. B.; MAIO, E. R. Não veja, ouça ou fale: zarus presentes nos discursos docentes sobre diversidade sexual e homofobia. **Educação**, Santa Maria, v. 42, n. 1, p. 96-106, 2019. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29906/17869>. Acesso em: 11 ago. 2022.

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>. Acesso em: 26 maio 2022.

OLIVEIRA, K.; FERREIRA, A. J. Narrativas Autobiográficas: o que dizem as professoras da rede municipal de Ponta Grossa sobre um ensino que promova o letramento racial crítico. **UniLetras**, Ponta Grossa, v. 41, n. 2, p. 138-146, 2019. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/uniletras/article/view/14802/209209213241>. Acesso em: 11 ago. 2022.

OLIVEIRA, M.; SANTOS, H.; NALEPA, M. Educação em direitos humanos no ensino superior: uma abordagem. **EDUCA: Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 7, n. 17, p. 384-394, 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/4547>. Acesso em: 29 ago. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Plano de Ação: Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos: Segunda Fase**. Brasília: UNESCO, 2012. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217350_por. Acesso em: 11 ago. 2022.

PAULÍN, H. L. "Ganarse el respeto": un análisis de los conflictos de la sociabilidad juvenil en la escuela secundaria. **Revista mexicana de investigación educativa**, Cidade do México, v. 20, n. 67, p. 1105-1130, 2015. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000400005&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 2 set. 2019.

PAULON, S. M. A análise de implicação com ferramenta na pesquisa-intervenção. **Psicologia & Sociedade**, Recife, v. 17, n. 3, p. 18-25, 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=309326341003>. Acesso em: 11 ago. 2022.

PEREIRA, T. I.; MAY, F.; GUTIERREZ, D. O acesso das classes populares ao Ensino Superior: novas políticas, antigos desafios. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 16, n. 32, p. 117-140, 2014. Disponível em: https://www.academia.edu/31543678/o_acesso_das_classes_populares_ao_ensino_superior._n_ovas_pol%c3%adticas_antigos_desafios. Acesso em: 19 jan. 2020.

PÉREZ, A. M.; MURGIONDO, J. E. Claves para atender a la diversidad afectivo sexual en el contexto educativo desde un enfoque global escolar. **Revista Española de Orientación y Psicopedagogía**, Madrid, v. 25, n. 3, p. 121-128, 2014. Disponível em: <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/13862>. Acesso em: 3 set. 2019.

PESCOSOLIDO B. A.; MARTIN J. K. The stigma complex. **Annual review of sociology**, [s. l.], v. 41, p. 87-116, 2015. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-071312-145702>. Acesso em: 11 ago. 2022.

PESCOSOLIDO, B. A.; PERRY, B. L.; KRENDL, A. C. Empowering the Next Generation to End Stigma by Starting the Conversation: Bring Change to Mind and the College Toolbox Project. **Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry**, Washington, v. 59, n. 4, p. 519-530, 2020. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0890856719314340>. Acesso em: 11 jan. 2022.

PHELAN, J. C.; LINK, B. G.; DOVIDIO, J. F. Stigma and prejudice: one animal or two? **Social Science & Medicine**, [s. l.], v. 67, n. 3, p. 358-367, 2008. Disponível em: <http://www.psychodyssey.net/wp-content/uploads/2012/05/Stigma-and-prejudice.pdf>. Acesso em: 4 out. 2019.

PICCOLO, G. M. **Pelo direito de aprender: contribuições do modelo social da deficiência à inclusão escolar**, 2021. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.3051. Disponível em:

<https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3051>. Acesso em: 11 jan. 2022.

PILATI, R.; TURGEON, M. Attitudes on Affirmative Action in University Students: Effects of Race, Political Beliefs and Prejudice. **Universitas Psychologica**, Bogotá, v. 18, n. 2, p. 1-11, 2019. Disponível em:

<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/21383/22538>. Acesso em: 11 ago. 2020.

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

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, 2005. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 1 jun. 2020.

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, 2012. p.15-34.

PINHO, A. S. T.; SOUZA, E. C. O tempo escolar e o encontro com o outro: do ritmo padrão às simultaneidades. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 663-678, 2015.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/WLwx6XYnJX8YZybHSWKhvDk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 ago. 2020.

PINHO, P. S. *et al.* Trabalho remoto docente e saúde: repercussões das novas exigências em razão da pandemia da Covid-19. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 19, p. 1-21, 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/tes/a/fWjNP9QqhbGQ3GH3L6rjswv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 jan. 2022.

PINTO, J. B. M.; ZENAIDE, M. de N. T. O processo de construção e disputas em torno dos direitos humanos no Brasil. **Revista Interdisciplinar Sulear**, Ibitité, v. 8, n. 3, p. 8-30, 2021.

Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sulear/article/view/5279>. Acesso em: 3 jan. 2022.

PLETSCH, M. D.; LEITE, L. P. Análise da produção científica sobre a inclusão no ensino superior brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. 3, p. 87-106, 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/HXgzbFY4WGCBsKPBrJgwv3R/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 ago. 2021.

PRATTO, F. *et al.* Social dominance orientation: A personality variable predicting social and political attitudes. **Journal of Personality and Social Psychology**, Washington, v. 67, n. 4, p. 741-763, 1994. Disponível em:

https://dash.harvard.edu/bitstream/handle/1/3207711/Sidanius_SocialDominanceOrientation.pdf. Acesso em: 24 set. 2020.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, A. A

colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

QUINTON, W. J. Unwelcome on campus? Predictors of prejudice against international students. **Journal of Diversity in Higher Education**, Washington, v. 12, n. 2, p. 156-169, 2019. Disponível em: <http://dx.doi-org.ez11.periodicos.capes.gov.br/10.1037/dhe0000091>. Acesso em: 4 out. 2019.

RAMOS, D. K. *et al.* Elaboração de questionários: algumas contribuições. **Research, Society and Development**, Itajubá, v. 8, n. 3, p. 1-13, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=560662194041>. Acesso em: 4 jul. 2022.

REDE BRASILEIRA DE PESQUISA EM SOBERANIA E SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL. **II Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da COVID-19 no Brasil**. São Paulo: Fundação Friedrich Ebert: Rede PENSSAN, 2022. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2022/06/seguranca-alimentar-covid-8jun-2022.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2022.

REIMER, N. K. *et al.* Building social cohesion through intergroup contact: Evaluation of a large-scale intervention to improve intergroup relations among adolescents. **Journal of Youth and Adolescence**, [s. l.], v. 50, n. 6, p. 1049-1067, 2021. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10964-021-01400-8>. Acesso em: 11 jan. 2022.

RIBAS JÚNIOR, R. de C.; MOURA, M. L. S.; HUTZ, C. S. Adaptação brasileira da Escala de Desejabilidade Social de Marlowe-Crowne. **Avaliação Psicológica**, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 83-92, 2004. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712004000200003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 2 ago. 2021.

RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

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_arttext&pid=S1414-40772014000300010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 7 ago. 2020.

RODRIGUES, T. A. **As crenças de discentes do curso de pedagogia da FAGED/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. Acesso em: 11 ago. 2021.

RODRÍGUEZ, N. D. *et al.* Intergroup trust and anxiety: The two sides of stigma towards people with Down syndrome. **Anales de Psicología**, Murcia, v. 34, n. 1, p. 117-122, 2018. Disponível em: <https://revistas.um.es/analesps/article/view/analesps.34.1.267311/220431>. Acesso em: 11 ago. 2021.

ROUSELL, H. B. A.; OSORIO, J. M. P. Expresiones de racismo en una muestra de estudiantes universitarios en México. **Sinéctica**, Guadalajara, n. 46, p. 1-21, 2016. Disponível

em: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/600/629>. Acesso em: 4 set. 2019.

RUIZ-ROMÁN, C.; CALDERÓN-ALMENDROS, I.; PÉREZ-CEA, J. J. La resiliencia como forma de resistir a la exclusión social: un análisis comparativo de casos. **Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria**, Sevilla, n. 29, p. 129-141, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1350/135049901010.pdf>. Acesso em: 4 set. 2019.

SABUCO, A.; SALA, A.; SANTANA, R.; REBOLLO, M. Discursos de niños varones sobre la masculinidad en contextos escolares: un estudio piloto. **Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, Granada, v. 17, n. 1, p. 141-157, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56726350010>. Acesso em: 11 ago. 2020.

SACAVINO, S. Interculturalidade e Práticas Pedagógicas: construindo caminhos. **Educação**, Santa Maria, v. 45, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/1171/117162553003/117162553003.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2020.

SANTOS, A. de O.; SCHUCMAN, L. V. Desigualdade, relações raciais e a formação de psicólogo(as). **Revista Epos**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 117-140, 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-700X2015000200007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 5 abr. 2022.

SANTOS, B. de S. Uma concepção multicultural de direitos humanos. **Lua Nova**, São Paulo, v. 97, n. 39, p. 105-124, 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451997000100007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 out. 2020.

SANTOS, B. de S. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, B. de S. (org.). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2003. p. 25-68.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 79, p. 71-94, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbTRxnJ7THFDBrgc/?lang=pt>. Acesso em: 27 jan. 2022.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. Introdução. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 9-20.

SANTOS, S. F.; MOLON, S. I. Preconceito e bullying na constituição de uma professora de libras: experiências de uma surda. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 29, n. 56, p. 723-736, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X20179>. Acesso em: 4 set. 2019.

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

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2019.

SCHUCMAN, L. V. **Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo":** raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-21052012-154521/pt-br.php>. Acesso em: 4 abr. 2022.

SECRETARIA DE MODALIDADES ESPECIALIZADAS DE EDUCAÇÃO. **Mapa do Ensino Superior no Brasil.** São Paulo: SEMESP, 2021. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/mapa/educacao-11/brasil/>. Acesso em: 12 ago. 2022.

SIDANIUS, J. *et al.* Social Dominance Theory: Its Agenda and Method. **Political Psychology**, Columbus, v. 25, n. 6, p. 845-880, 2004. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-9221.2004.00401.x>. Acesso em: 12 ago. 2022.

SIDANIUS, J. H.; ROSO, A. Teoria da dominância social: apresentando professor Jim Sidanius à comunidade brasileira de Psicologia. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 32, p. 1-19. 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822020000100602&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 24 mar. 2021.

SIEM, B.; NEYMEYER, L.; ROHMANN, A. Entertainment education as a means to reduce anti-Muslim prejudice-For whom does it work best? **Social Psychology**, Washington, v. 52, n. 1, p. 51-60, 2021. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/fulltext/2020-88158-001.html>. Acesso em: 12 jan. 2022.

SILVA, B. C. M.; XAVIER, W. S.; CALBINO, D. Política de Cotas e Meritocracia: uma Análise da Percepção de Professores Universitários. **Dados: Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 65, n. 1, p. 1-34, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/dados.2022.65.1.258>. Acesso em: 10 jan. 2022.

SILVA, C. J. R. *et al.* **Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008:** comentários e reflexões. Natal: IFRN, 2009.

SILVA, F. L. **Atitudes negativas frente a vítimas de estupro:** considerações acerca da atribuição de causa e culpa. 2020. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/18758/1/Franciel%c3%a9iaLopesSilva_Dissert.pdf. Acesso em: 12 ago. 2022.

SILVA, J. S. S. Revisitando a Acessibilidade a partir do Modelo Social da Deficiência: experiências na Educação Superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 60, p. 197-214, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/23590>. Acesso em: 3 abr. 2022.

SILVA, P. B. G. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 123-150, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602018000300123&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 maio 2021.

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>. Acesso em: 5 maio 2022.

SIQUEIRA, R.; CARDOSO JÚNIOR, H. R. O conceito de estigma como processo social: uma aproximação teórica a partir da literatura norte-americana. **Imagonautas: revista Interdisciplinaria sobre imaginarios sociales**, Puebla, v. 2, n. 1, p. 92-113, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/127032>. Acesso em: 10 fev. 2021.

SOARES, I. F.; BEJARANO, N. R. Crenças dos professores e formação docente. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, Salvador, v. 13, n. 14, p. 55-71, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/3024>. Acesso em: 28 abr. 2021.

SOARES, I. M. F.; PORTO, B. **Quem te cobriu que te descubra?** As crenças docentes sobre ludicidade e os desafios da prática pedagógica e da formação de professores. Rio de Janeiro: Eulim, 2017. 256 p.

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/zYHnSR5syV9vZ53wKkKw8LHQ/?lang=pt>. Acesso em: 1 ago. 2021.

SOUSA, E. R. *et al.* Construção dos instrumentos qualitativos e quantitativos. *In*: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (org.). **Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2005. p. 133-156.

SOUZA, E. M. *et al.* Religião, educação e futuro: práticas escolares desafiadas pelo pluralismo, laicidade e intolerância. **Sacrilegens**, Juiz de Fora, v. 15, n. 2, p. 1509-1594, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/sacrilegens/article/view/27057>. Acesso em: 13 abr. 2022.

SOUZA, J. **Como o racismo criou o Brasil**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021. 304 p.

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

TECHIO, E. M. *et al.* Cuotas raciales: un estudio sobre las representaciones sociales de universitarios y no universitarios. **Actualidades en Psicología**, San José, v. 33, n. 126, p. 33-49, 2019a. Disponível em: https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S2215-35352019000100033&script=sci_arttext. Acesso em: 14 set. 2019.

TECHIO, E. M. *et al.* O conteúdo estereotípico e o discurso acerca do preconceito racial na Bahia. **Avances en Psicología Latinoamericana**, Bogotá, v. 37, n. 1, p. 179-194, 2019b. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794->

47242019000100179&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 4 out. 2020.

TEIXEIRA, S. M. O.; SOUZA, L. E. C.; MAIA, L. M. Ageísmo institucionalizado: uma revisão teórica. **Revista Kairós-Gerontologia**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 129-149, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/2176-901X.2018v21i3p129-149>. Acesso em: 25 maio 2020.

TIMMERMAN, M. E.; LORENZO-SEVA, U. Dimensionality Assessment of Ordered Polytomous Items with Parallel Analysis. **Psychological Methods**, Washington, v. 16, n. 2, p. 209-220, 2011. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21500916/>. Acesso em: 1 abr. 2021.

TOMASINI, M. E.; BERTARELLI, P.; MORALES, M. G. Género, racialización de la clase e identidades: las categorías ‘negros’ y ‘negras’ en jóvenes de sectores populares de Córdoba. **Psicoperspectivas**, Valparaíso, v. 16, n. 2, p. 9-19, 2017. Disponível em: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242017000200009&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 2 set. 2019.

TOSI, G.; FERREIRA, L. de F. G.; ZENAIDE, M. de N. T. Introdução. *In*: GIUSEPPE TOSI, G.; FERREIRA, L. de F. G.; ZENAIDE, M. de N. T. (org.). **A formação em direitos humanos na educação superior no Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas**. João Pessoa: CCTA, 2016. p. 15-25.

TOSI, G.; ZENAIDE, M. de N. T. Os Direitos Humanos na Educação Superior no Brasil: tendências e desafios. *In*: GIUSEPPE TOSI, G.; FERREIRA, L. de F. G.; ZENAIDE, M. de N. T. (org.). **A formação em direitos humanos na educação superior no Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas**. João Pessoa: CCTA, 2016. p. 27-78.

TUBINO, F. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. *In*: Encuentro Continental de Educadores Agustinos, 2005, Lima. **Anais eletrônicos** [...]. Lima: [s. n], 2005. Disponível em: <https://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html>. Acesso em: 15 maio 2021.

VICTORINO, L.; PILATI, R.; LINHARES, A. Priming e preconceito: o efeito de viés da informação de origen no juízo e na avaliação. **Avances en Psicología Latinoamericana**, Bogotá, v. 37, n. 1, p. 169-178, 2019. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-47242019000100169&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 18 ago. 2021.

VIEIRA, R. S. Educação intercultural: uma proposta de ação no mundo multicultural. *In*: FLEURI, R. M. (org.). **Intercultura: estudos emergentes**. 1. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2002.

VILANOVA, F. *et al.* **Evidências de Validade da Escala de Orientação à Dominância Social no Brasil**, 2020. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.623. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/623>. Acesso em: 9 set. 2021.

WACHELKE, J.; MATOS, F. R. Hierárquicos, igualitários e contraditórios: posição social de adolescentes e orientação para a dominância social. **Psico**, Porto Alegre, v. 50, n. 4, p. 1-14, 2019. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/revistapsico/article/view/33939>. Acesso em: 27

jan. 2020.

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. Acesso em: 27 jul. 2020.

WALSH, C. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. *In: Memórias del Seminario Internacional "Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad"*, 2009, Bogotá. **Anais [...]**. Bogotá: [s. n], 2009. p. 17-19.

WALSH, C. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Pelotas**, Pelotas, v. 5, n. 1, p. 6-39, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/revistadireito/article/view/15002>. Acesso em: 2 mar. 2021.

WILLIAMS, D. R. *et al.* Racial Differences in Physical and Mental Health: Socioeconomic Status, Stress and Discrimination. **Journal of Health Psychology**, [s. l.], v. 2, n. 3, p. 335-351, 1997. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/135910539700200305>. Acesso em: 7 jan. 2019.

WOODYATT, C. R.; FINNERAN, C. A.; STEPHENSON, R. In-person versus online focus group discussions: a comparative analysis of data quality. **Qualitative health research**, [s. l.], v. 26, n. 6, p. 741-749, 2016. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1049732316631510>. Acesso em: 18 nov. 2020.

XIMENES, V. M. *et al.* Sentimento de comunidade e pobreza rural no nordeste, norte e sul do Brasil. **Revista Subjetividades**, Fortaleza, v. 19, n. 1, p. 1-13, 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2359-07692019000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 1 ago. 2021.

ZANELLO, V. Masculinidades, cumplicidade e misoginia na “casa dos homens”: um estudo sobre os grupos de whatsapp masculinos no Brasil. *In: FERREIRA, L. (org.). Gênero em perspectiva*. Curitiba: CRV, 2020. p. 79-102. Disponível em: <https://institutoressurgir.org/wp-content/uploads/2018/07/artigo-zap-masculino-1.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2021.

ZANELLO, V.; RICHWIN, I. F. Assédio sexual no ensino superior brasileiro: uma análise sociogêndrada das emoções e das subjetividades na transferência entre alunas assediadas e professores assediadores. *In: ALMEIDA, T. M. C.; ZANELLO, V. (org.). Panoramas da violência contra mulheres nas universidades brasileiras e latino-americanas*. Brasília, DF: OAB Editora, 2022. p. 291-324.

ZENAIDE, M. N. T. Extensão universitária em direitos humanos no Brasil. *In: TOSI, G.; FERREIRA, L. de F. G.; ZENAIDE, M. N. T. (org.). A formação em direitos humanos na educação superior no Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas*. João Pessoa: CCTA, 2016. p. 559-587. Disponível em: http://observatorioedhmfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2017/06/Anexo114_EBOOK-Forma%C3%A7%C3%A3o-em-DH-Educa%C3%A7%C3%A3o-Superior_Brasil_Miolo_-02-05-16.pdf. Acesso em: 8 nov. 2020.

ZENAIDE, M. N. T.; VIOLA, S. E. A. Educação em Direitos Humanos na América Latina e Brasil: princípios e desafios em tempos de restrição de direitos. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, Bauru, v. 7, n. 1, p. 85-105, 2019. Disponível em: <https://www3.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/view/661/282>. Acesso em: 1 mar. 2021.

ZENAIDE, M. N. T. **Políticas de extensão universitária e a disputa pela hegemonia: a questão dos direitos humanos na UFPB**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/4933/1/arquivototal.pdf>. Acesso em: 13 out. 2021.

APÊNDICE A- QUESTIONÁRIO *ON LINE*- DOCENTES

1. Idade:
2. Raça ou cor? (1) branca (2) Preta (3) Parda (4) Indígena (5) Amarela
3. Sexo: (1) Masculino (2) Feminino
4. Qual a sua orientação afetiva-sexual?
 - (1) heterossexual (orientação para o mesmo sexo)
 - (2) homossexual (orientação para o sexo oposto)
 - (3) bissexual (orientação para ambos os sexos)
 - (4) Pansexual (orientação para todas as orientações e/ou gêneros sexuais)
 - (5) Assexual (não sente atração por nenhuma orientação e/ou gêneros sexuais)
 - (6) prefiro não responder
5. Qual o seu estado civil?
 - (1) Casado (a) ou mora com companheiro (a)
 - (2) Separado (a), desquitado (a) ou divorciado(a)
 - (3) Viúvo (a)
6. Qual a sua religião?
 - (1) Católica (2) Protestante ou Evangélica (3) Espírita (4) Umbanda ou Candomblé (5) Sem religião (6) Outra
7. Sua graduação: _____
8. A sua graduação está na área de conhecimento
 1. Ciências Agrárias
 2. Ciências Humanas
 3. Ciências Biológicas
 4. Ciências Exatas e da Terra
 5. Engenharias
 6. Ciências Sociais Aplicadas
 7. Linguística, Letras e Artes
 8. Ciências da Saúde
 9. Outra
9. Possui Licenciatura? (1) Sim (2) Não
10. Pós-graduação (maior nível concluído):
 - (1) Especialização (2) Mestrado (3) Doutorado (4) Nenhuma das alternativas
11. Ano de conclusão do maior nível de pós-graduação _____
12. Regime de trabalho:
 - (1) Dedicção exclusiva (2) Tempo integral de 40 horas (3) Tempo parcial de 20 horas.

13. Tipo de vínculo de trabalho (1) Professor efetivo (2) Professor substituto (3) Outro
14. Tempo de docência no Ensino Superior (em anos) _____
15. Tempo de docência no IFPB-Sousa (em anos)_____
16. Passou a residir no município ao entrar em exercício como professor do IFPB-Sousa?
 (1) Sim. Mudei de cidade
 (2) Não mudei, já morava em Sousa
 (3) Não mudei, continuo me deslocando para a cidade onde moro
 (4) Nenhuma das opções.
17. Marque os CURSOS SUPERIORES em que você ministra aula (pode marcar mais de um):
 (1) Licenciatura em Química
 (2) Licenciatura em Educação Física
 (3) Licenciatura em Letras-EaD
 (4) Bacharelado em Medicina Veterinária
 (5) Tecnologia em Alimentos
 (6) Tecnologia em Agroecologia
18. Marque os CURSOS TÉCNICOS em que você ministra aula: (pode marcar mais de um)
 (1) Informática Integrado
 (2) Informática Subsequente
 (3) Agropecuária integrado
 (4) Agropecuária Subsequente
 (5) Meio Ambiente integrado
 (6) Agroindústria integrado
 (7) Agroindústria modalidade PROEJA
 (8) Não ministro aula no ensino técnico (médio e subsequente)
- 19- Participa de projetos?
 (1) Pesquisa
 (2) Extensão
 (3) Pesquisa e extensão
 (4) Não participo
20. Possui algum cargo de gestão? (1) Sim (2) Não

SEÇÃO 2- SE ESTIVER RESPONDENDO PELO CELULAR, COLOQUE NA POSIÇÃO HORIZONTAL PARA VER TODAS AS OPÇÕES DE RESPOSTA

21. Marque o quanto você concorda ou discorda de cada ideia abaixo indicando um número de 1 (Discordo Totalmente) a 7 (Concordo Totalmente). Você pode responder rapidamente, a sua primeira impressão geralmente é a melhor (ROLE A BARRA, QUE ESTÁ NO FINAL DE CADA ITEM, PARA VISUALIZAR ATÉ A COLUNA 7).

Item	1	2	3	4	5	6	7
	Discor	Discordo	Discor	Não	Concor	Concor	Concor

	do totalmente	moderadamente	do um pouco	concordo e nem discordo	do um pouco	do moderadamente	do totalmente
1. Alguns grupos devem ser mantidos em seus devidos lugares na sociedade.	1	2	3	4	5	6	7
2. Provavelmente é bom que alguns grupos estejam em posições superiores e outros em posições inferiores na sociedade	1	2	3	4	5	6	7
3. Uma sociedade ideal exige que alguns grupos estejam em posições superiores e outros estejam em posições inferiores na sociedade	1	2	3	4	5	6	7
4. Alguns grupos de pessoas são simplesmente inferiores a outros na sociedade.	1	2	3	4	5	6	7
5. Grupos em posições inferiores na sociedade merecem tanto quanto grupos que estão em posições superiores.	1	2	3	4	5	6	7
6. Nenhum grupo deveria ser dominante na sociedade.	1	2	3	4	5	6	7
7. Grupos em posições inferiores na sociedade não deveriam ter que permanecer como estão.	1	2	3	4	5	6	7
8. O princípio de que um grupo deve dominar o outro é ruim.	1	2	3	4	5	6	7
9. Nós não deveríamos promover a igualdade entre grupos.	1	2	3	4	5	6	7
10. Não deveríamos tentar garantir que todos os grupos tenham a mesma qualidade de vida.	1	2	3	4	5	6	7
11. É injusto tentar fazer com que os grupos sejam iguais.	1	2	3	4	5	6	7
12. Nosso objetivo principal não deveria ser a igualdade entre os grupos.							
13. Nós deveríamos	1	2	3	4	5	6	7

trabalhar para oferecer a todos os grupos chances iguais de serem bem-sucedidos							
14. Deveríamos fazer o possível para assegurar condições iguais para os diferentes grupos.	1	2	3	4	5	6	7
15. Não importa quanto esforço seja necessário, nós devemos nos esforçar para assegurar que todos os grupos tenham as mesmas chances de vida.	1	2	3	4	5	6	7
16. Nosso ideal deveria ser a igualdade entre grupos	1	2	3	4	5	6	7

22- Ser docente envolve uma série de tarefas e uma diversidade de sentimentos. Aponte três sentimentos ligados à profissão: _____

23- Na sua concepção, que características têm um bom (boa) professor (a)? Aponte 3

24. Considero que a profissão docente é:

- (1) Vocação
- (2) Desenvolvida, exige formação específica
- (3) Desenvolvida, exige somente esforço individual de cada docente.

25. Assinale os conteúdos que foram abordados no seu mestrado e/ou doutorado:

- (1) Educação em Direitos Humanos
- (2) Educação das relações étnico-raciais
- (3) Ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena
- (4) Desenvolvimento de pessoas com deficiências e necessidades educativas especiais
- (5) Política de Educação Ambiental
- (6) Estatuto da Criança e adolescente
- (7) Estatuto do idoso
- (8) Diversidade afetiva-sexual
- (9) Questões de gênero
- (11) Nenhuma das alternativas

26. Quando entrou no IFPB-Sousa, foram apresentados os documentos de referência para o trabalho docente? (1) Sim (2) Não

27. Assinale os documentos que você conhece:

- (1) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996)
- (2) Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024
- (3) Regimento Didático dos Cursos Superiores Presenciais e a Distância do IFPB
- (4) Regulamento para a gestão das atividades docentes do IFPB
- (5) Projeto Pedagógico do Curso (PPC) que ministrou aula

- (6) Lei 7.772/2012 que estrutura o Plano de Carreira e Cargos do Magistério Federal – Ensino Básico, Técnico e Tecnológico- EBTT
- (7) Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFPB
- (8) Nenhuma das alternativas

28. Como aprendeu a ser docente? Marque de 1(Nenhuma influência) a 4 (Muita influência):

	1 Nenhuma influência	2 Pouca influência	3 Influente	4 Muita influência
1. Recordando os meus professores (as)				
2. A licenciatura cursada				
3. Livros e artigos				
4. Conversando com colegas				
5. Cursos				
6. Setor pedagógico				
7. Com os estudantes				
8. Normativas para o trabalho docente				

SE ESTIVER NO CELULAR COLOQUE NA POSIÇÃO HORIZONTAL PARA VISUALIZAR TODAS AS OPÇÕES DE RESPOSTA.

29. Marque a frequência que essas situações ocorrem com você, variando de 0 (nunca) a 5(quase todos os dias).

Item	0 Nunca	1 Raramente (Menos de 1 Vez por ano)	2 Poucas vezes (algumas vezes/ano)	3 Algumas vezes (algumas vezes/mês)	4 Muitas vezes (pelo menos 1 vez/ semana)	5 Quase sempre (quase todos os dias)
1. As pessoas insultam você	0	1	2	3	4	5
2. As pessoas agem como se pensassem que você não é inteligente	0	1	2	3	4	5
3. Você é tratado (a) com menos simpatia do que as outras pessoas.	0	1	2	3	4	5
4.As pessoas agem como se pensassem que você é desonesto.	0	1	2	3	4	5
5.Você é tratado (a) com menos respeito do que as outras pessoas.	0	1	2	3	4	5
6.As pessoas agem como se	0	1	2	3	4	5

tivesse algo errado com você						
7.As pessoas ameaçam ou provocam você	0	1	2	3	4	5
8.As pessoas agem como se fossem melhores do que você.	0	1	2	3	4	5
9.Em lojas, restaurantes, ou em outros serviços, você é menos bem atendido (a) do que as outras pessoas	0	1	2	3	4	5
10.As pessoas agem como se tivessem medo de você	0	1	2	3	4	5
11.As pessoas tratam você de uma forma negativa por acharem que você parece com uma pessoa do sexo oposto.	0	1	2	3	4	5

30. De acordo com a resposta da questão anterior, se você tiver passado por alguma dessas situações (mesmo que poucas vezes), marque o que considera ser motivo para ter ocorrido com você. (pode marcar mais de um motivo)

1. Nacionalidade
2. Sexo/Gênero
3. Etnia ou Raça
4. Idade
5. Religião
6. Altura
7. Peso
8. Outro aspecto da aparência física
9. Orientação sexual (real ou presumida/atribuída por outros/as)
10. Nível económico
11. Nível educacional
12. Condição ou problema físico.
13. Condição ou problema mental.
14. Ser da zona rural
15. Outro

30.1 Caso tenha marcado a opção Outro, na questão anterior, identifique o motivo: _____

31. Com base no motivo (característica) assinalado antes, mencione se esta se refere a você mesmo(a), ou a pessoas próximas (pai, mãe ou outras pessoas com quem vive), ou a amigos/as próximos/as. Marque todas que se aplicam.

1. De você mesmo/a
2. De algum/a dos/adultos próximos (mãe, pai, outros)
3. De amigos/as próximos/as

30. Você presenciou situações de preconceito no IFPB- Sousa?

1. Nunca
2. Raramente (menos de 1 vez por ano)
3. Poucas vezes (algumas vezes por ano)
4. Algumas vezes (algumas vezes por mês)
5. Muitas vezes (pelo menos 1 vez por semana)
6. Quase sempre (quase todos os dias)

31. Caso presenciou situações de preconceito, no IFPB-Sousa, indique o(s) motivo(s):

1. Nacionalidade
2. Sexo/Gênero (homossexual, bissexual, não binário, transgênero)
3. Etnia ou Raça
4. Idade
5. Religião
6. Altura
7. Peso
8. Outro aspecto da aparência física
9. Orientação sexual (real ou presumida/atribuída por outros/as)
10. Nível económico
11. Nível educacional
12. Condição ou problema físico.
13. Condição ou problema mental.
14. Ser da zona rural
15. Outro
16. Não presenciei

31.1 Se marcou a opção Outro na questão anterior, identifique o motivo:

32. Se presenciou ou passou por situações de preconceito no IFPB-Sousa, indique o(s) autor(es). Pode marcar mais de uma opção:

1. Estudantes
2. Servidores administrativos
3. Docentes
4. Gestão
5. Outros

32.1 Se marcou a opção Outros na questão anterior, indique o autor da situação de preconceito:: _____

33. Você sabe onde denunciar, caso sofra ou presencie, situações de preconceito?
(1) Sim (2) Não

34. Conhece alguém que fez denuncia? (1) Sim (2) Não

35. A ocorrência de preconceitos e estigmas foi tema abordado em sua sala de aula?
(1) Sim (2) Não

34. Caso presencie situações de preconceito, denunciaria?

- (1) Sim, me sinto seguro(a) para denunciar
- (2) Sim, denuncio apesar de ter medo das consequências
- (3) Não. Tenho medo das consequências
- (4) Não. Acho que não adianta
- (5) Nenhuma das afirmativas anteriores

APÊNDICE B- QUESTIONÁRIO *ON LINE* ESTUDANTE

1. Idade:
2. Raça ou cor? (1) branca (2) Preta (3) Parda (4) Indígena (5) Amarela
3. Sexo: (1) Masculino (2) Feminino
4. Qual a sua orientação afetiva-sexual?
 - (1) heterossexual (orientação para o mesmo sexo)
 - (2) homossexual (orientação para o sexo oposto)
 - (3) bissexual (orientação para ambos os sexos)
 - (4) Pansexual (orientação para todas as orientações e/ou gêneros sexuais)
 - (5) Assexual (não sente atração por nenhuma orientação e/ou gêneros sexuais)
 - (6) prefiro não responder
5. Qual o seu estado civil?
 - (1) Casado (a) ou mora com companheiro (a)
 - (2) Separado (a), desquitado (a) ou divorciado(a)
 - (3) Viúvo (a)
6. Qual a sua religião?
 - (1) Católica (2) Protestante ou Evangélica (3) Espírita (4) Umbanda ou Candomblé
 - (5) Sem religião (6) Outra
7. Matriculado(a) no curso:
 1. Licenciatura em Química
 2. Licenciatura em Educação Física
 3. Bacharelado em Medicina Veterinária
 4. Tecnologia em Alimentos
 5. Tecnologia em Agroecologia
8. Como ingressou na Educação Superior do IFPB-Sousa?
 1. Ampla concorrência
 2. Cotas sociais (egresso de escola pública)
 3. Cotas sociais (egresso de escola pública e renda familiar)
 4. Cotas raciais
 5. Cotas para deficientes físicos
 6. Assentados da reforma agrária
 7. Transferência de outra instituição
9. Algum membro da sua família tem Educação Superior? 1-Sim 2-Não
10. A sua região de origem é: 1-zona urbana 2-zona rural
- 11- Participa de projetos?

- (5) Pesquisa
- (6) Extensão
- (7) Pesquisa e extensão
- (8) Não participo

SEÇÃO 2- SE ESTIVER RESPONDENDO PELO CELULAR, COLOQUE NA POSIÇÃO HORIZONTAL PARA VER TODAS AS OPÇÕES DE RESPOSTA

12. Marque o quanto você concorda ou discorda de cada ideia abaixo indicando um número de 1 (Discordo Totalmente) a 7 (Concordo Totalmente). Você pode responder rapidamente, a sua primeira impressão geralmente é a melhor (ROLE A BARRA, QUE ESTÁ NO FINAL DE CADA ITEM, PARA VISUALIZAR ATÉ A COLUNA 7).

Item	1 Discordo totalmente	2 Discordo moderadamente	3 Discordo um pouco	4 Não concordo e nem discordo	5 Concordo um pouco	6 Concordo moderadamente	7 Concordo total mente
1. Alguns grupos devem ser mantidos em seus devidos lugares na sociedade.	1	2	3	4	5	6	7
2. Provavelmente é bom que alguns grupos estejam em posições superiores e outros em posições inferiores na sociedade	1	2	3	4	5	6	7
3. Uma sociedade ideal exige que alguns grupos estejam em posições superiores e outros estejam em posições inferiores na sociedade	1	2	3	4	5	6	7
4. Alguns grupos de pessoas são simplesmente inferiores a outros na sociedade.	1	2	3	4	5	6	7
5. Grupos em posições inferiores na sociedade merecem tanto quanto grupos que estão em posições superiores.	1	2	3	4	5	6	7
6. Nenhum grupo deveria ser dominante na sociedade.	1	2	3	4	5	6	7
7. Grupos em posições inferiores na sociedade não deveriam ter que permanecer como estão.	1	2	3	4	5	6	7

8.O princípio de que um grupo deve dominar o outro é ruim.	1	2	3	4	5	6	7
9.Nós não deveríamos promover a igualdade entre grupos.	1	2	3	4	5	6	7
10.Não deveríamos tentar garantir que todos os grupos tenham a mesma qualidade de vida.	1	2	3	4	5	6	7
11.É injusto tentar fazer com que os grupos sejam iguais.	1	2	3	4	5	6	7
12. Nosso objetivo principal não deveria ser a igualdade entre os grupos.							
13.Nós deveríamos trabalhar para oferecer a todos os grupos chances iguais de serem bem-sucedidos	1	2	3	4	5	6	7
14.Deveríamos fazer o possível para assegurar condições iguais para os diferentes grupos.	1	2	3	4	5	6	7
15.Não importa quanto esforço seja necessário, nós devemos nos esforçar para assegurar que todos os grupos tenham as mesmas chances de vida.	1	2	3	4	5	6	7
16. Nosso ideal deveria ser a igualdade entre grupos	1	2	3	4	5	6	7

13- Na sua concepção, que características têm um bom (boa) professor (a)? Aponte 3

14. Considero que a profissão docente é:

- (1) Vocação
- (2) Desenvolvida, exige formação específica
- (3) Desenvolvida, exige somente esforço individual de cada docente.

15. Assinale os conteúdos que foram abordados no seu curso:

- (1) Educação em Direitos Humanos
- (2) Educação das relações étnico-raciais
- (3) Ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena
- (4) Desenvolvimento de pessoas com deficiências e necessidades educativas especiais
- (5) Política de Educação Ambiental
- (6) Estatuto da Criança e adolescente
- (7) Estatuto do idoso
- (8) Diversidade afetiva-sexual

(9) Questões de gênero

(11) Nenhuma das alternativas

16. Como se aprende a profissão docente? Marque de 1(Nenhuma influência) a 4 (Muita influência):

	1 Nenhuma influência	2 Pouca influência	3 Influente	4 Muita influência
9. Recordando os professores (as)				
10. A licenciatura cursada				
11. Livros e artigos				
12. Conversando com colegas				
13. Cursos				
14. Setor pedagógico				
15. Com os estudantes				
16. Normativas para o trabalho docente				

SE ESTIVER NO CELULAR COLOQUE NA POSIÇÃO HORIZONTAL PARA VISUALIZAR TODAS AS OPÇÕES DE RESPOSTA.

17. Marque a frequência que essas situações ocorrem com você, variando de 0 (nunca) a 5(quase todos os dias).

Item	0 Nunca	1 Raramente (Menos de 1 Vez por ano)	2 Poucas vezes (algumas vezes/ano)	3 Algumas vezes (algumas vezes/mês)	4 Muitas vezes (pelo menos 1 vez/ semana)	5 Quase sempre (quase todos os dias)
1. As pessoas insultam você	0	1	2	3	4	5
2. As pessoas agem como se pensassem que você não é inteligente	0	1	2	3	4	5
3. Você é tratado (a) com menos simpatia do que as outras pessoas.	0	1	2	3	4	5
4. As pessoas agem como se pensassem que você é desonesto.	0	1	2	3	4	5
5. Você é tratado (a) com menos respeito do que as outras pessoas.	0	1	2	3	4	5
6. As pessoas	0	1	2	3	4	5

agem como se tivesse algo errado com você						
7.As pessoas ameaçam ou provocam você	0	1	2	3	4	5
8.As pessoas agem como se fossem melhores do que você.	0	1	2	3	4	5
9.Em lojas, restaurantes, ou em outros serviços, você é menos bem atendido (a) do que as outras pessoas	0	1	2	3	4	5
10.As pessoas agem como se tivessem medo de você	0	1	2	3	4	5
11.As pessoas tratam você de uma forma negativa por acharem que você parece com uma pessoa do sexo oposto.	0	1	2	3	4	5

18. De acordo com a resposta da questão anterior, se você tiver passado por alguma dessas situações (mesmo que poucas vezes), marque o que considera ser motivo para ter ocorrido com você. (pode marcar mais de um motivo)

1. Nacionalidade
2. Sexo/Gênero
3. Etnia ou Raça
4. Idade
5. Religião
6. Altura
7. Peso
8. Outro aspecto da aparência física
9. Orientação sexual (real ou presumida/atribuída por outros/as)
10. Nível económico
11. Nível educacional
12. Condição ou problema físico.
13. Condição ou problema mental.
14. Ser da zona rural
15. Outro

18.1 Caso tenha marcado a opção Outro, na questão anterior, identifique o

motivo: _____

19. Com base no motivo (característica) assinalado antes, mencione se esta se refere a você mesmo(a), ou a pessoas próximas (pai, mãe ou outras pessoas com quem vive), ou a amigos/as próximos/as. Marque todas que se aplicam.

1. De você mesmo/a
2. De algum/a dos/adultos próximos (mãe, pai, outros)
3. De amigos/as próximos/as

20. Você presenciou situações de preconceito no IFPB- Sousa?

1. Nunca
2. Raramente (menos de 1 vez por ano)
3. Poucas vezes (algumas vezes por ano)
4. Algumas vezes (algumas vezes por mês)
5. Muitas vezes (pelo menos 1 vez por semana)
6. Quase sempre (quase todos os dias)

21. Caso presenciou situações de preconceito, no IFPB-Sousa, indique o(s) motivo(s):

1. Nacionalidade
2. Sexo/Gênero (homossexual, bissexual, não binário, transgênero)
3. Etnia ou Raça
4. Idade
5. Religião
6. Altura
7. Peso
8. Outro aspecto da aparência física
9. Orientação sexual (real ou presumida/atribuída por outros/as)
10. Nível económico
11. Nível educacional
12. Condição ou problema físico.
13. Condição ou problema mental.
14. Ser da zona rural
15. Outro
16. Não presenciei

21.1 Se marcou a opção Outro na questão anterior, identifique o motivo:

22. Se presenciou ou passou por situações de preconceito no IFPB-Sousa, indique o(s) autor(es). Pode marcar mais de uma opção:

1. Estudantes
2. Servidores administrativos
3. Docentes
4. Gestão
5. Outros

22.1 Se marcou a opção Outros na questão anterior, indique o autor da situação de preconceito:

23. Você sabe onde denunciar, caso sofra ou presencie, situações de preconceito?

(1) Sim (2) Não

24. Conhece alguém que fez denuncia? (1) Sim (2) Não

25. A ocorrência de preconceitos e estigmas foi tema abordado em sua sala de aula?

(1) Sim (2) Não

26. Caso presencie situações de preconceito, denunciaria?

1. Sim, me sinto seguro(a) para denunciar
2. Sim, denuncio apesar de ter medo das consequências
3. Não. Tenho medo das consequências
4. Não. Acho que não adianta
5. Nenhuma das afirmativas anteriores

APÊNDICE C- ROTEIRO GRUPO FOCAL- GESTÃO

PERGUNTAS	TEMAS
1-Nesse encontro vamos falar de diferenças, de estigmas e preconceitos na Educação Superior. Vocês tiveram em sua vida acadêmica algum contato com o tema de Direitos Humanos?	Formação em Direitos Humanos
2-No dia a dia da gestão, que grupos vocês têm contato? Pessoas em situação de pobreza, negras, com deficiência, transtornos mentais, da zona rural, diferente orientação sexual ou religião?	Enfrentamento/resistência aos preconceitos e estigmas
3-Vocês enquanto gestores, como acham que os professores do Ensino Superior se relacionam com esses grupos? (Podem trazer exemplos? Dificuldades, formas de relacionamento que consideram adequadas)	Saberes docentes para a diversidade
4-Vocês consideram que os professores do ensino superior tiveram formação, antes de chegar no instituto, para se relacionar com essa diversidade de estudantes?	
5- Na opinião de vocês, como gestores, o que o professor do Ensino Superior precisa saber para enfrentar os preconceitos e estigmas na sala de aula?	
6-Os preconceitos e estigmas são abordados quando os professores entram no instituto? E depois? (como?)	Formação em Direitos Humanos
7-Vocês podem contar alguma situação de preconceito e estigma que vivenciaram ou presenciaram aqui no instituto? (Como se sentiu, o que fez, como foi encaminhado?)	Enfrentamento/resistência aos preconceitos e estigmas
8-Como vocês enfrentam, como gestores, essas situações de preconceito? A instituição tem alguma norma, espaço de denúncia, manual para essas situações?	
9-Que sugestões vocês apontam para o enfrentamento dos preconceitos e estigmas no instituto? (na instituição e na formação docente)	

APÊNDICE D- ROTEIRO GRUPO FOCAL- DOCENTES

PERGUNTAS	TEMAS
1-Nesse encontro vamos falar de preconceitos na Educação Superior e de Direitos Humanos. Vocês tiveram em sua vida acadêmica algum contato com esses temas? E depois que entraram no Instituto?	Formação em Direitos Humanos
2-No dia a dia de professor, que pessoas vocês têm contato? em situação de pobreza, negras, com deficiência, transtornos mentais, da zona rural, diferente orientação sexual ou religião? E como é a relação com essa diversidade? (Dificuldades sentidas, o que fez diante delas)	Enfrentamento/resistência aos preconceitos e estigmas
3- Vocês abordam o tema dos estigmas e preconceitos em sala de aula e/ou nos projetos de extensão e pesquisa? Como?	Saberes docentes para a diversidade
4- Na opinião de vocês, o que o professor do Ensino Superior precisa saber para enfrentar os preconceitos e estigmas?	
5-Vocês podem contar alguma situação de preconceito e estigma que vivenciaram ou presenciaram no instituto? (Como se sentiu, o que fez, como foi encaminhado?)	Enfrentamento/resistência aos preconceitos e estigmas
6-Como vocês enfrentam, como professores, essas situações de preconceito? A instituição tem alguma norma, espaço de denúncia, manual para essas situações?	
7-Que sugestões vocês apontam para o enfrentamento dos preconceitos e estigmas no instituto? (na instituição e na formação docente)	

APÊNDICE E- TCLE- QUESTIONÁRIO *ON LINE*- DOCENTES E ESTUDANTES

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa com o título “O impacto dos preconceitos e estigmas nos saberes docentes do Ensino Superior”, que está sendo realizada pela professora Maria Aparecida Alves Sobreira Carvalho do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará, sob orientação da professora Dra. Verônica Moraes Ximenes.

Você não deve participar contra a sua vontade. A sua participação consiste em responder um questionário *on line*, a partir da sua experiência e conhecimento como docente ou estudante. A sua aceitação/autorização deverá ser de livre e espontânea vontade. Você não receberá nenhuma recompensa financeira para participar da pesquisa. A identificação de todos os envolvidos será mantida em segredo e as informações levantadas serão utilizadas exclusivamente para essa pesquisa. A pesquisa possui os seguintes benefícios: compreender os preconceitos que ocorrem no Ensino Superior e favorecer uma formação docente para Educação em Direitos Humanos. Poderá haver desconforto causados por alguma pergunta, mas a pesquisadora estará disponível para qualquer dúvida, necessidade de suporte ou encaminhamento. Somente após devidamente esclarecido(a) e ter entendido o que foi explicado, poderá iniciar o questionário. Contato da pesquisadora: (85) 3366 7729, e-mail: apsobreira1@hotmail.com. **ATENÇÃO:** Se você tiver alguma consideração ou dúvida, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 – Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

APÊNDICE F- TCLE- GRUPO FOCAL *ON LINE*

Autorizo a minha participação na pesquisa O IMPACTO DOS PRECONCEITOS E ESTIGMAS NOS SABERES DOCENTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR desenvolvida pela professora Maria Aparecida Alves Sobreira, da pós-graduação da Universidade Federal do Ceará, e declaro que tive oportunidade de fazer perguntas e esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pela pesquisadora. Ciente de que poderei interromper a qualquer momento minha participação, do sigilo dos dados e dos procedimentos aos quais serei submetido, informo a minha participação em um grupo, de forma *on line*. Não restando quaisquer dúvidas a respeito do explicado, firmo meu consentimento livre e esclarecido em participar voluntariamente da presente pesquisa na data de hoje (informar a data)

SE CONCORDAR COM O TEXTO E A GRAVAÇÃO DO GRUPO, FALAR: EU (NOME COMPLETO) AUTORIZO.

ANEXO A- PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O IMPACTO DOS PRECONCEITOS E ESTIGMAS NOS SABERES DOCENTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Pesquisador: Maria Aparecida Alves Sobreira Carvalho

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 38822820.4.0000.5054

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.339.848

Apresentação do Projeto:

A pesquisa visa compreender o impacto dos preconceitos e estigmas nos saberes docentes da Educação Superior. Será uma pesquisa de natureza mista, integrando método quantitativo e qualitativo com docentes, estudantes da Educação Superior e a gestão pedagógica do Instituto Federal da Paraíba-Campus Sousa. O cenário do estudo é o único Campi do estado da Paraíba que tem origem na Escola Agrotécnica, mantendo a estrutura de escola-fazenda, passando a oferecer cursos de ensino superior após o processo de expansão da rede de educação profissional, quando historicamente se limitava aos cursos técnicos de nível médio. A pesquisa será desenvolvida em três fases que se retroalimentam. Iniciaremos com o diagnóstico da realidade, utilizando um questionário com 185 estudantes composto pela Escala de Discriminação Cotidiana e a Escala de Integração Social no Ensino Superior, um questionário com 76 docentes, depois um grupo focal com 5 profissionais da gestão pedagógica e entrevistas em profundidade com docentes e por último, serão elaboradas Diretrizes para formação docente no contexto do IFPB-Sousa. Os dados quantitativos serão analisados com estatísticas descritivas, análises de variância e modelos de regressão com o auxílio do software SPSS. Os dados

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

UF: CE

Município: FORTALEZA

CEP: 60.430-275

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br