Organizadoras:
Dinamara Pereira Machado
Márcia Regina Mocelin
Renata Burgo Fedato

PARA ALÉM DA MATRÍCULA DO SUJEITO DE DIREITO

DISCUSSÕES DE PERMANÊNCIA, PERTENCIMENTO E TRANSFORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR



Editora
Escolha Certa

Dinamara Pereira Machado

Márcia Regina Mocelin

Renata Burgo Fedato

Org.

PARA ALÉM DA MATRÍCULA DO SUJEITO DE DIREITO: DISCUSSÕES DE PERMANÊNCIA, PERTENCIMENTO E TRANSFORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

ESCOLHA CERTA
Editora

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Para além da matrícula do sujeito de direito [livro eletrônico] : discussões de permanência, pertencimento e transformação na educação superior / Dinamara Pereira Machado...[et al.] ; org. Dinamara Pereira Machado, Márcia Regina Mocelin, Renata Burgo Fedato. -- Curitiba, PR : Escolha Certa Editora, 2026.
PDF

Outros autores: Márcia Regina Mocelin, Gisele do Rocio Cordeiro, Flavia Sucheck, Márcia Regina Mocelin, Renata Adriana Garbossa Silva, Renata Burgo Fedato.
ISBN 978-65-85446-36-5

1. Desigualdade 2. Direitos humanos 3. Educação superior 4. Inclusão 5. Política educacional I. Machado, Dinamara Pereira. II. Mocelin, Márcia Regina. III. Cordeiro, Gisele do Rocio. IV. Sucheck, Flavia. V. Silva, Renata Adriana Garbossa. VI. Fedato, Renata Burgo.

26-398771.1 CDD-378

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação superior 378

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

A Editora Escolha Certa informa aos leitores que:
Todos os autores e organizadores assinaram cartas de concordância com esta publicação, guardados em arquivos do sistema. Esta obra se desenvolve a partir do formato Creative Commons licenciada de acordo com os seguintes termos cc by+nc 4.0. Esta indicação permite que a obra seja utilizada de forma livre, referenciando o autor, não utilizando o material com finalidades comerciais.

Este trabalho utilizou a ferramenta Microsoft Copilot (M365 Copilot) como recurso de apoio à organização textual, à revisão linguística e à geração preliminar de sugestões de estrutura. Todas as contribuições geradas pela ferramenta foram analisadas criticamente, revisadas e validadas pelos autores e organizadores, que assumem integral responsabilidade pelo conteúdo final do texto.

ESCOLHA CERTA
Editora

APRESENTAÇÃO

Os seis capítulos que compõem esta obra foram concebidos e escritos em uma perspectiva genuinamente colaborativa, na qual se entrelaçam conhecimentos, experiências acadêmicas, trajetórias profissionais e diferentes olhares sobre a Educação Superior e os Direitos Humanos. Os textos que deram origem ao livro foram inicialmente produzidos no contexto do estágio de pós-doutoramento de duas das autoras; contudo, à medida que as reflexões avançaram, tornou-se evidente que a complexidade das questões relacionadas ao acesso, à permanência, ao pertencimento e às desigualdades educacionais exigia ampliar o diálogo teórico e investigativo. Nasceu, assim, a decisão de aprofundar os estudos em interlocução com professoras pesquisadoras cujas trajetórias acadêmicas e produções científicas se vinculam diretamente às temáticas abordadas. Desse encontro, a escrita deixou de pertencer individualmente a cada autora para assumir a forma de uma construção coletiva: seis autoras, seis trajetórias e diferentes campos de conhecimento que se encontram, dialogam e se complementam na defesa da Educação Superior como direito e possibilidade concreta de transformação humana e social.

Capítulo 1, **Quando acessar não basta: direitos humanos e o território da permanência na educação superior**. Este capítulo analisa a permanência na educação superior como dimensão do direito humano à educação e propõe a categoria **território da permanência** para compreender as condições que possibilitam o acesso, a participação e a conclusão dos estudos. Com base em revisão teórico-bibliográfica e em marcos normativos nacionais e internacionais, articula contribuições de Milton Santos, Rogério Haesbaert, Boaventura de Sousa Santos, Paulo Freire, Miguel Arroyo e Pierre Bourdieu. Argumenta que a matrícula, embora necessária, não garante inclusão diante das desigualdades econômicas, pedagógicas, tecnológicas, culturais, simbólicas e territoriais. Defende que a permanência depende de políticas institucionais integradas, do reconhecimento das trajetórias estudantis e de condições adequadas para a vida acadêmica. Conclui que a democratização da educação superior exige transformar o acesso formal em pertencimento, êxito acadêmico e participação social.

No capítulo 2, **O direito de entrar: Educação Superior como Direito Humano** constrói-se o fundamento histórico, político e social da obra. O capítulo pode partir da Educação como Direito Humano e percorrer a histórica restrição do acesso à Educação Superior, mostrando como universidade, conhecimento e diploma foram, durante muito tempo, bens socialmente concentrados. Trabalhamos a expansão da Educação Superior brasileira, políticas de democratização, interiorização, ações afirmativas, ProUni, Fies, expansão pública e, de maneira importante, Educação a Distância como ampliação territorial das possibilidades de acesso. Bourdieu entra neste capítulo para colocar uma primeira provocação: igualdade jurídica de acesso não significa igualdade real de oportunidades. Vasconcellos mostra justamente como Bourdieu e Passeron questionaram a crença meritocrática segundo a qual a escola seria suficiente para assegurar igualdade social.

O direito de permanecer: quando a matrícula não significa inclusão, capítulo 3 da obra, está diretamente relacionado às desigualdades educacionais. Analisamos quem é o estudante que chega hoje à Educação Superior: trabalhador, mulher, pessoas com deficiência, indígenas, quilombolas, estudante mais velho, população de baixa renda, moradores de municípios pequenos e territórios historicamente afastados dos grandes centros universitários, entre outros grupos. Bourdieu ganha enorme força analítica. Capital econômico + capital cultural + capital social + habitus + campo educacional permitem demonstrar que estudantes formalmente matriculados podem ocupar posições profundamente diferentes dentro da mesma instituição. A discussão da violência simbólica também é especialmente fértil. Vasconcellos mostra que, para Bourdieu, determinadas competências pressupostas pela escola são adquiridas anteriormente na esfera familiar e que a instituição pode transformar diferenças sociais em diferenças percebidas como escolares ou individuais.

Capítulo 4, **O direito de pertencer: reconhecimento, voz e experiência universitária**. Se constitui como o capítulo que pode dar originalidade ao livro. Aquilo que frequentemente desaparece das estatísticas educacionais: como é estar dentro da universidade quando historicamente aquele espaço não foi construído para pessoas da Classe C e D. Entrariam temas como acolhimento, identidade estudantil, relações professor-estudante, linguagem acadêmica, currículo, avaliação, preconceito, reconhecimento dos saberes, participação, inclusão, diversidade e sentimento de pertencimento.

O direito de transformar: da democratização do acesso à justiça educacional, capítulo 5, tensiona os argumentos os argumentos anteriores e responderia: o que fazemos com tudo isso? Propõe-se de forma ousada uma agenda para a Educação Superior baseada em Direitos Humanos, equidade, reconhecimento, permanência, diversidade, territorialidade e emancipação. Além de discutir o futuro: políticas públicas duradouras; papel social das universidades; presencialidade, EaD e multimodalidade; tecnologia; formação docente; inclusão; avaliação da qualidade; políticas institucionais de permanência; e responsabilidade do Estado e das instituições.

Com o capítulo 6, **Educação e Direitos Humanos Dignidade Reconhecimento Emancipação e Construção Democrática,** encerra a obra por meio de uma análise crítica da relação entre educação superior e direitos humanos, compreendendo-os como fundamentos para a construção de instituições democráticas, inclusivas e socialmente comprometidas. Com base em pesquisa bibliográfica e documental, articula contribuições de Hannah Arendt, Celso Lafer, Paulo Freire, Axel Honneth, Amartya Sen, Martha Nussbaum e Jürgen Habermas, em diálogo com a política brasileira de Educação em Direitos Humanos. Argumenta que dignidade, reconhecimento, emancipação e democracia constituem princípios orientadores das práticas universitárias e das políticas institucionais. Defende que os direitos humanos não se restringem a conteúdos curriculares, mas devem atravessar o ensino, a pesquisa, a extensão, a gestão e os processos de avaliação. Conclui que a democratização da educação superior exige transformar direitos formalmente reconhecidos em experiências concretas de pertencimento, participação, aprendizagem e desenvolvimento humano.

Aos leitores acreditamos que:

Entrar é acesso.

Permanecer é condição.

Pertencer é reconhecimento.

Aprender é realização do direito.

Concluir é possibilidade.

Transformar é emancipação.

O direito à Educação Superior não pode ser medido apenas pela existência de vagas ou pelo número de matrículas. Ele se concretiza quando sujeitos historicamente afastados desse nível de ensino encontram condições materiais, culturais, pedagógicas, territoriais e simbólicas

para acessar a universidade, permanecer nela, reconhecer-se como pertencentes ao espaço acadêmico, aprender, concluir sua formação e transformar sua própria trajetória e a sociedade.

As autoras.

PREFÁCIO

Toda obra comprometida com os direitos humanos nasce de uma inquietação: não basta reconhecer um direito; é preciso compreender as condições que permitem vivê-lo. É dessa inquietação que nasce este livro. Ao examinar a educação superior pelo horizonte dos direitos humanos, as autoras recusam uma compreensão cômoda de democratização, restrita à abertura de vagas ou ao crescimento das matrículas. A pergunta que atravessa estas páginas é mais exigente: o que acontece depois que a porta se abre? Quem consegue atravessá-la, permanecer, aprender, fazer-se ouvir, reconhecer-se como parte legítima da comunidade universitária e transformar a própria vida e o espaço que passou a habitar?

Essa questão alcança um dos desafios educacionais centrais do nosso tempo. A expansão da educação superior ampliou possibilidades de formação e aproximou as instituições de sujeitos e territórios historicamente afastados delas. Contudo, a presença de novos estudantes não elimina desigualdades econômicas, culturais, territoriais, tecnológicas e simbólicas. Algumas atravessam os portões com os próprios estudantes; outras são produzidas ou aprofundadas por currículos, avaliações, linguagens e práticas que ainda pressupõem um único modo de ser universitário.

É no intervalo entre a oportunidade anunciada e o direito efetivamente vivido que a obra se situa. Para além da matrícula do sujeito de direito não diminui a importância do ingresso, conquista individual, familiar e coletiva para milhões de pessoas. O título, porém, protege essa conquista de uma interpretação insuficiente. A matrícula registra uma entrada, mas não garante inclusão, aprendizagem ou reconhecimento, tampouco descreve a trajetória que cada estudante terá condições de construir.

Entrar, permanecer, pertencer e transformar constituem, assim, dimensões interdependentes do direito à educação superior. Entrar remete à distribuição das oportunidades e às barreiras anteriores ao vínculo acadêmico. Permanecer dirige o olhar às condições materiais, pedagógicas e institucionais que sustentam os estudos. Pertencer revela o que os números frequentemente ocultam: ser reconhecido, ter voz e participar sem apagar a própria história. Transformar converte o diagnóstico em responsabilidade pública e interroga o que Estado, instituições e comunidades acadêmicas devem fazer diante das desigualdades.

A leitura integrada proposta pelas autoras impede que acesso, permanência e pertencimento sejam tratados como problemas isolados. Na experiência concreta, uma barreira territorial pode dificultar o ingresso e comprometer a participação; a conciliação entre estudo,

trabalho e cuidado familiar pode interromper trajetórias; uma linguagem acadêmica apresentada como natural pode favorecer quem já a domina e levar outros estudantes a confundir falta de familiaridade com falta de capacidade. Compreender essas relações é condição para evitar respostas fragmentadas e responsabilizações individuais por obstáculos produzidos socialmente.

Os direitos humanos oferecem o fundamento dessa análise, não como fórmula abstrata, mas como linguagem capaz de avaliar práticas e orientar responsabilidades. Dignidade, igualdade, liberdade, reconhecimento e participação adquirem sentido educacional quando se tornam perceptíveis no ensino, na pesquisa, na extensão e na gestão. Da mesma maneira, qualidade e inclusão não são princípios opostos. O rigor acadêmico integra o direito dos estudantes e requer conhecimentos consistentes, mediações qualificadas, avaliações transparentes e oportunidades reais de desenvolvimento. Uma universidade justa não oferece menos a quem enfrenta mais barreiras; cria melhores condições para que todos se apropriem criticamente do conhecimento.

O território e o pertencimento assumem, nesse percurso, especial relevância. A educação superior é vivida por trabalhadores, pessoas responsáveis por cuidados familiares, estudantes com deficiência, moradores de pequenos municípios e tantos outros sujeitos cujas relações com renda, tempo, transporte e conectividade interferem na vida acadêmica. Estar matriculado não significa, necessariamente, sentir-se parte. Pertencer é integrar uma comunidade na qual seja possível falar, discordar, formular dúvidas, cometer erros e receber respostas sem humilhação. Não se trata de concessão afetiva, mas de uma dimensão política e pedagógica da participação.

Ao reunir diferentes tradições teóricas, a obra demonstra que direitos dependem de instituições, relações e práticas que os sustentem. Também realiza uma escolha ética decisiva: o estudante não aparece apenas como destinatário de políticas ou portador de vulnerabilidades, mas como sujeito de conhecimento, voz e ação. Políticas construídas para estudantes, porém sem sua participação, podem equivocar-se na definição dos problemas e das respostas. Escutar não elimina competências técnicas; reconhece que quem vive os efeitos das decisões possui saberes indispensáveis para avaliá-las.

A democratização exige políticas públicas duradouras, financiamento, ações afirmativas, proteção social, conectividade e compromisso com as desigualdades territoriais. Exige também que cada instituição reconheça suas próprias responsabilidades. O leitor

encontrará, por isso, uma obra que não se limita à denúncia. Seus capítulos conduzem a consequências práticas: rever indicadores, aperfeiçoar políticas, cuidar das relações pedagógicas, justificar decisões e criar meios de escuta, proteção e correção. O horizonte não é uma universidade sem conflitos, mas uma instituição capaz de aprender com sua experiência e de não interpretar evasão como simples desistência, silêncio como concordância, dificuldade como incapacidade ou diferença como inadequação.

Para além da matrícula do sujeito de direito convida professores, pesquisadores, gestores, formuladores de políticas e estudantes a observar a educação superior desde o interior das trajetórias que ela acolhe, interrompe, fortalece ou transforma. Os direitos humanos não constituem, aqui, um tema adicional: oferecem uma medida para avaliar quem consegue chegar, continuar, aprender, ser reconhecido e transformar o mundo comum. Enquanto essas condições não forem asseguradas, a democratização permanecerá uma tarefa em curso. Ao tornar essa tarefa visível e compartilhada, este livro afirmar sua relevância e sua necessidade.

Profa. Dra. Roberta Ravaglio Gagno

Diretora do Centro de Música da Universidade Estadual do Paraná, EMBAP.

SUMÁRIO:

CAPÍTULO 1. QUANDO ACESSAR NÃO BASTA
DIREITOS HUMANOS E O TERRITÓRIO DA PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

CAPÍTULO 2. O DIREITO DE ENTRAR
EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO DIREITO HUMANO

CAPÍTULO 3. O DIREITO DE PERMANECER
QUANDO A MATRÍCULA NÃO SIGNIFICA INCLUSÃO

CAPÍTULO 4. O DIREITO DE PERTENCER
RECONHECIMENTO VOZ E EXPERIÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Autoras:
DINAMARA P.MACHADO; MÁRICA R.MOCELIN;
GISELE R. CORDEIRO; FLAVIA SUCHEK;
RENATA G. SILVA; RENATA B. FEDATO

CAPÍTULO 1

QUANDO ACESSAR NÃO BASTA

DIREITOS HUMANOS E O TERRITÓRIO
DA PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR



CAPÍTULO 1. QUANDO ACESSAR NÃO BASTA
DIREITOS HUMANOS E O TERRITÓRIO DA PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

MACHADO; MOCELIN; CORDEIRO; SUCHEK; SILVA; FEDATO[1]

RESUMO

Este capítulo analisa a permanência na educação superior como dimensão constitutiva do direito humano à educação e propõe a categoria território da permanência para compreender as condições que tornam possível não apenas o ingresso, mas a participação, a aprendizagem e a conclusão do percurso universitário. Mediante abordagem teórico-bibliográfica, o texto articula contribuições de Milton Santos, Rogério Haesbaert, Boaventura de Sousa Santos, Paulo Freire, Miguel Arroyo e Pierre Bourdieu, além de marcos normativos nacionais e internacionais. Argumenta-se que a matrícula, embora indispensável, não assegura inclusão quando persistem desigualdades econômicas, pedagógicas, tecnológicas, culturais, simbólicas e territoriais. A permanência depende de políticas institucionais integradas, reconhecimento das trajetórias estudantis, vínculos acadêmicos significativos e condições materiais adequadas. Discute-se ainda a universidade como agente de desenvolvimento local e regional, capaz de produzir conhecimento, fortalecer redes de cooperação e ampliar capacidades nos territórios onde atua. Conclui-se que democratizar a educação superior exige transformar o acesso formal em pertencimento, êxito acadêmico e possibilidade concreta de intervenção social.

Palavras-chave: Educação superior. Direitos humanos. Permanência estudantil. Território. Pertencimento.

1 INTRODUÇÃO

A expansão da educação superior brasileira ampliou as possibilidades de ingresso de grupos historicamente sub-representados. Políticas de inclusão, ações afirmativas, programas de assistência estudantil, interiorização das instituições e crescimento da educação a distância produziram novas oportunidades formativas. Todavia, a democratização não se completa no ato da matrícula. Entre entrar em uma instituição e concluir um curso existe um percurso atravessado por condições econômicas, familiares, acadêmicas, culturais, tecnológicas e

[1] Professoras e pesquisadoras do Centro Universitário Internacional Uninter.

territoriais que podem favorecer a continuidade dos estudos ou convertê-la em experiência de exclusão.

O direito à educação encontra fundamento na Declaração Universal dos Direitos Humanos, no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esse conjunto normativo permite compreender a educação como direito que não se esgota na disponibilidade formal de vagas. Sua efetivação demanda condições de acesso, participação, aprendizagem e conclusão, especialmente quando desigualdades históricas limitam a capacidade de determinados grupos de usufruírem, em igualdade de condições, das oportunidades educacionais.

A discussão torna-se mais complexa quando associada à justiça espacial. Para Milton Santos (2017), o espaço geográfico é produzido pela relação indissociável entre sistemas de objetos e sistemas de ações. As desigualdades sociais, portanto, também assumem expressão territorial: manifestam-se na mobilidade, na infraestrutura, na conectividade, no acesso aos serviços públicos e na distribuição das oportunidades. As condições do lugar onde o estudante vive não permanecem do lado de fora da universidade; acompanham sua trajetória e interferem no tempo disponível para estudar, na participação acadêmica e na possibilidade de prosseguir.

Neste capítulo, propõe-se a categoria território da permanência para designar o conjunto de condições materiais, pedagógicas, relacionais, culturais, simbólicas e institucionais que possibilitam ao estudante ocupar legitimamente o espaço universitário, aprender, participar e concluir sua formação. O objetivo é analisar a permanência como dimensão dos direitos humanos e da justiça territorial, articulando o reconhecimento das trajetórias estudantis ao papel social das instituições de educação superior. Trata-se de uma abordagem teórico-bibliográfica, organizada em quatro eixos: permanência e justiça territorial; reconhecimento, pertencimento e desigualdade simbólica; multiterritorialidade e experiência universitária; e universidade, permanência e desenvolvimento local e regional.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Permanência como direito e justiça territorial

A permanência na educação superior deve ser compreendida como estratégia de promoção da justiça social e territorial. Muitos estudantes ingressam nas instituições trazendo

consigo as marcas de territórios historicamente afetados pela pobreza, pela precariedade da infraestrutura, pela desigualdade digital e pela limitação do acesso a bens e serviços essenciais. Tais condições não correspondem a fragilidades individuais. Elas expressam a distribuição desigual dos recursos sociais e interferem concretamente nas possibilidades de dedicação ao curso, deslocamento, acesso à tecnologia e organização da vida acadêmica.

Nessa perspectiva, permanecer não significa apenas conservar o vínculo administrativo ou renovar periodicamente a matrícula. Significa dispor de condições para participar das atividades formativas, apropriar-se dos conhecimentos, construir vínculos, desenvolver autonomia intelectual e concluir o curso com qualidade. A ampliação do acesso é uma conquista indispensável, mas não assegura, isoladamente, a democratização. Sem políticas de acolhimento, apoio acadêmico, acessibilidade, inclusão digital e assistência estudantil, a abertura das portas institucionais pode coexistir com mecanismos silenciosos de afastamento e exclusão.

Milton Santos (2014) relaciona cidadania e território ao demonstrar que o exercício dos direitos depende das condições concretas oferecidas pelos lugares. A cidadania torna-se incompleta quando bens e serviços indispensáveis à vida social são distribuídos de modo desigual. Aplicada à educação superior, essa compreensão evidencia que a permanência é simultaneamente uma política educacional, uma política territorial e uma política de direitos humanos. A instituição precisa reconhecer que estudantes situados em territórios distintos não partem das mesmas condições, embora sejam submetidos às mesmas exigências acadêmicas.

Nessa direção, Oliveira et al. (2026) compreendem a permanência estudantil como um compromisso institucional coletivo, que requer acompanhamento sistemático das trajetórias acadêmicas e articulação entre diferentes setores da instituição. Os autores ressaltam que informações produzidas ao longo do percurso dos estudantes podem contribuir para a identificação de sinais de desengajamento e de situações que fragilizam a continuidade dos estudos, subsidiando ações preventivas de acolhimento e acompanhamento. Essa perspectiva desloca a compreensão da evasão como fenômeno exclusivamente individual e reforça a necessidade de respostas institucionais integradas, orientadas pela análise qualificada das condições que interferem na permanência.

A universidade pode constituir um território de produção de oportunidades, mas também pode reproduzir desigualdades quando trata como homogêneas experiências profundamente diferentes. Democratizar exige, portanto, substituir a igualdade meramente

formal por respostas equitativas. Isso inclui apoio financeiro e pedagógico, acessibilidade, materiais adequados, mediação docente qualificada, flexibilidade responsável, acompanhamento das trajetórias e canais efetivos de participação. A permanência deixa, assim, de ser responsabilidade exclusiva do estudante e passa a integrar a responsabilidade pública e institucional pela efetivação do direito à educação.

2.2 Reconhecimento, pertencimento e desigualdade simbólica

Boaventura de Sousa Santos (2018) sustenta que a democratização da universidade não pode limitar-se à ampliação das formas de ingresso. Ela requer mudanças nas estruturas acadêmicas e nos modos de produção e validação do conhecimento. Sua proposição de uma ecologia de saberes contribui para reconhecer conhecimentos construídos fora dos cânones acadêmicos e para valorizar experiências de estudantes indígenas, quilombolas, camponeses, ribeirinhos e integrantes de outros grupos historicamente marginalizados. A permanência desses sujeitos depende também da possibilidade de encontrarem suas histórias, linguagens e formas de conhecer legitimamente representadas na vida universitária.

Paulo Freire (1996) reforça essa perspectiva ao afirmar a necessidade de respeito aos saberes dos educandos e à autonomia dos sujeitos. A relação pedagógica não deve reduzir o estudante à condição de receptor, tampouco exigir que abandone sua experiência para ser admitido no universo acadêmico. Quando a docência estabelece diálogo entre conhecimento científico, realidade social e trajetória de vida, favorece a atribuição de sentido à formação e fortalece o compromisso com o percurso acadêmico. A permanência, portanto, não é apenas econômica: envolve reconhecimento, participação e dignidade.

Arroyo (2014) permite ampliar essa leitura ao situar a educação no campo dos direitos humanos e das disputas pelo reconhecimento de sujeitos historicamente tratados como inferiores ou ausentes. A presença física, isoladamente, não elimina hierarquias, silenciamentos ou formas de invisibilidade. Políticas de permanência precisam alcançar as dimensões acadêmica, social, econômica, cultural, tecnológica e psicológica da experiência universitária, criando condições para que os estudantes sejam reconhecidos como sujeitos de direitos e participantes legítimos da produção do conhecimento.

O pertencimento constitui, nesse contexto, uma dimensão subjetiva e institucional da permanência. Ele se expressa quando o estudante se reconhece como parte legítima da comunidade acadêmica, estabelece vínculos com colegas e professores, compreende o sentido

do currículo e percebe que existe apoio diante das dificuldades. Relações pedagógicas respeitosas, comunicação clara, acompanhamento acadêmico e participação nas decisões institucionais reduzem o isolamento e fortalecem a continuidade dos estudos. Por isso, o pertencimento não pode ser tratado como disposição individual espontânea; ele é produzido ou negado pelas práticas da instituição.

A contribuição de Bourdieu (2007) ajuda a compreender os mecanismos simbólicos presentes nesse processo. A universidade não é um espaço neutro: nela circulam linguagens, códigos e formas de comportamento associados a capitais culturais distribuídos desigualmente. Estudantes cujas trajetórias familiares e escolares guardam maior proximidade com a cultura legitimada pela instituição tendem a reconhecer com mais facilidade suas regras. Outros podem experimentar estranhamento diante das normas e expectativas acadêmicas, não por falta de capacidade, mas porque as condições de familiarização foram socialmente desiguais.

Enfrentar essa distância simbólica não significa reduzir a exigência acadêmica. Significa tornar explícitos os códigos institucionais, oferecer mediações adequadas, valorizar diferentes repertórios e assegurar oportunidades reais de aprendizagem. Práticas de acolhimento, tutoria, nivelamento, orientação, feedback e construção de comunidades acadêmicas podem impedir que diferenças de origem sejam convertidas em fracasso individual. Nessa direção, o pertencimento torna-se um indicador da capacidade institucional de democratizar sua cultura e de acolher a pluralidade dos sujeitos.

2.3 Multiterritorialidade e experiência universitária

As contribuições de Haesbaert (2019) ampliam a análise ao demonstrar que os sujeitos vivem em múltiplos territórios, articulados por relações materiais e simbólicas. O estudante transita entre o território familiar, comunitário, profissional, digital e acadêmico. Esses espaços não são independentes: demandas de trabalho, responsabilidades de cuidado, condições de moradia, deslocamentos e acesso à conectividade integram a experiência universitária e interferem em sua continuidade.

A multiterritorialidade torna-se particularmente relevante em um sistema de educação superior composto por ofertas presenciais, a distância e semipresenciais. A experiência formativa pode ocorrer em campus, polos, ambientes virtuais, locais de estágio e espaços comunitários. A mediação tecnológica amplia a capilaridade e permite que estudantes

permaneçam em seus municípios, mas sua potência democratizadora depende de conectividade, acessibilidade, suporte acadêmico, interação pedagógica e condições adequadas de estudo. A simples disponibilização de uma plataforma não constitui, por si, um território de aprendizagem.

A ampliação territorial da educação superior, contudo, não elimina automaticamente as desigualdades que condicionam a experiência universitária. Santos (2025) evidencia que, embora as políticas de expansão e interiorização tenham ampliado as matrículas e diversificado a presença das instituições de educação superior no território brasileiro, seus efeitos ocorreram de forma desigual entre regiões e municípios. A capacidade de determinados lugares de se consolidarem como polos educacionais depende também de condições estruturais, como infraestrutura, mercado de trabalho e articulações regionais. Nessa perspectiva, a presença física ou ampliada da oferta educacional precisa estar articulada às demandas e às condições concretas dos territórios, uma vez que expandir o acesso, isoladamente, não é suficiente para superar desigualdades regionais historicamente constituídas.

O território da permanência resulta, assim, da articulação entre infraestrutura, recursos materiais, mediação pedagógica, relações interpessoais, reconhecimento cultural e perspectivas de futuro. Não se trata de um lugar físico único, mas de uma rede de condições que sustenta a presença acadêmica. Quando uma dessas dimensões se rompe, a continuidade pode ser ameaçada; quando são integradas, ampliam-se as possibilidades de participação, aprendizagem e conclusão.

Essa categoria também desloca o olhar institucional. Em vez de interpretar evasão ou baixo engajamento exclusivamente como escolha pessoal, torna-se necessário examinar os obstáculos produzidos pela própria organização acadêmica: currículos pouco conectados à realidade, comunicação fragmentada, ausência de acolhimento, processos avaliativos excludentes, falta de acessibilidade, horários incompatíveis com estudantes trabalhadores ou suporte insuficiente nos ambientes digitais. A permanência exige conhecer quem são os estudantes, onde vivem e como experimentam a formação.

2.4 Universidade, permanência e desenvolvimento territorial

A análise da permanência também exige considerar o papel das instituições de educação superior no desenvolvimento dos territórios. Garbossa Silva (2019) demonstra que a expansão

e a interiorização universitárias produzem efeitos econômicos, sociais e culturais nas localidades em que se inserem. Além de formar profissionais, as instituições produzem conhecimento, estimulam a inovação, geram trabalho qualificado e articulam governos, organizações sociais, comunidades e setores produtivos.

Essa perspectiva dialoga com o conceito de território usado, desenvolvido por Milton Santos e María Laura Silveira (2006). Ao integrar sistemas de objetos e ações, a universidade participa da produção do espaço e pode contribuir para redefinir as oportunidades disponíveis em uma região. Seus impactos ultrapassam os limites físicos do campus ou do polo: alcançam escolas, serviços públicos, organizações culturais, atividades econômicas e redes comunitárias.

A permanência estudantil é parte desse processo. Quando estudantes conseguem concluir a formação sem romper necessariamente seus vínculos com os territórios de origem, ampliam-se as capacidades locais de intervenção profissional, participação cidadã e produção de conhecimento. A conclusão do curso não beneficia apenas o indivíduo; pode fortalecer serviços, projetos e instituições, além de estimular respostas socialmente situadas para problemas regionais.

A universidade assume, desse modo, uma dupla responsabilidade. Deve garantir o direito humano à educação e contribuir para transformar as condições sociais dos territórios onde atua. Ensino, pesquisa e extensão podem aproximar problemas locais e produção científica, favorecendo soluções coerentes com as especificidades regionais. Para que essa contribuição se realize, contudo, o ingresso precisa converter-se em permanência e conclusão. Uma política de expansão que amplia matrículas, mas naturaliza trajetórias interrompidas, preserva apenas parcialmente sua promessa democrática.

Em um contexto de desigualdades persistentes, fortalecer a permanência significa investir na capacidade dos territórios de formar seus próprios profissionais, produzir conhecimento e construir alternativas de desenvolvimento. A universidade torna-se, então, território de transformação: acolhe sujeitos diversos, reconhece saberes, distribui oportunidades e devolve à sociedade capacidades ampliadas de participação e ação coletiva.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida evidencia que o acesso constitui somente a primeira dimensão do direito à educação superior. A matrícula abre uma possibilidade, mas não assegura que o estudante encontre condições materiais, pedagógicas, culturais e simbólicas para participar da vida acadêmica e concluir sua formação. Quando essas condições não existem, a inclusão permanece formal e a desigualdade reaparece no interior da própria instituição.

A categoria território da permanência permite compreender essa complexidade ao reunir, em uma mesma perspectiva, justiça territorial, reconhecimento, pertencimento, mediação pedagógica, infraestrutura, conectividade e responsabilidade institucional. Permanecer não é apenas continuar matriculado; é ocupar o espaço universitário como sujeito legítimo, construir vínculos, aprender, produzir conhecimento e projetar possibilidades de futuro. Essa experiência depende tanto das condições de vida dos estudantes quanto das escolhas realizadas pelas instituições e pelo Estado.

A universidade comprometida com os direitos humanos precisa reconhecer a diversidade das trajetórias, explicitar os códigos acadêmicos, criar redes de apoio e construir políticas integradas de permanência. Assistência estudantil, acessibilidade, acolhimento, acompanhamento pedagógico, inclusão digital, formação docente e participação estudantil não são iniciativas periféricas: constituem elementos centrais da qualidade acadêmica e da democratização.

Por fim, assegurar a permanência também significa fortalecer os territórios. Cada trajetória concluída amplia capacidades individuais e coletivas, favorece a formação de profissionais, a produção de conhecimento e a intervenção social. O direito à educação superior realiza-se plenamente quando o estudante pode entrar, permanecer, pertencer e transformar. A democratização, portanto, não se mede apenas pelo número de portas abertas, mas pela quantidade e pela diversidade de sujeitos que conseguem atravessá-las, fazer-se ouvir e concluir sua formação com dignidade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. *Direitos humanos em educação*. Petrópolis: Vozes, 2014.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.* Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SILVA, Renata Adriana Garbossa. Expansão e interiorização da Universidade Tecnológica Federal no Estado do Paraná: efeitos no desenvolvimento local. 2019. *Tese (Doutorado em Geografia)* - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

HAESBAERT, Rogério. *O mito da desterritorialização*: do fim dos territórios à multiterritorialidade. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.

OLIVEIRA, Elimeire Alves et al. Gestão de dados acadêmicos e permanência no ensino superior: o papel estratégico da secretaria acadêmica na prevenção da evasão. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 12, n. 6, p. 1-11, 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Paris: ONU, 1948.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais*. Nova York: ONU, 1966.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI*: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

SANTOS, Fransuellen Paulino. Expansão e interiorização do ensino superior brasileiro: desigualdades e transformações regionais. 2025. *Tese (Doutorado em Economia)* – Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2025.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço*: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. 9. reimp. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017.

SANTOS, Milton. *O espaço do cidadão*. 7. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, María Laura. *O Brasil:* território e sociedade no início do século XXI. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

CAPÍTULO 2

O DIREITO DE ENTRAR

EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO DIREITO HUMANO



CAPÍTULO 2. O DIREITO DE ENTRAR
EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO DIREITO HUMANO

MACHADO; MOCELIN; CORDEIRO; SUCHEK; SILVA; FEDATO[2]

RESUMO

Este capítulo analisa a educação superior como direito humano e examina a distância entre seu reconhecimento formal e as condições concretas de exercício. Por meio de abordagem teórico-bibliográfica, articulam-se as contribuições de Norberto Bobbio, Hannah Arendt, Celso Lafer, Pierre Bourdieu, Maria Drosila Vasconcellos e Gisele do Rocio Cordeiro às diretrizes brasileiras de Educação em Direitos Humanos. Sustenta-se que o direito de entrar não se reduz à existência de vagas ou ao ato administrativo da matrícula, pois requer igualdade de oportunidades, reconhecimento das diferenças e enfrentamento das barreiras econômicas, culturais, territoriais, pedagógicas, simbólicas e tecnológicas. A reflexão distingue acesso, permanência, pertencimento e conclusão, sem fragmentá-los, e destaca a responsabilidade institucional na construção de ambientes democráticos. Discute-se ainda o papel das tecnologias, da territorialidade e da formação docente na efetivação do direito. Conclui-se que democratizar a educação superior implica converter a universalidade normativa dos direitos humanos em experiências educacionais capazes de assegurar dignidade, participação, aprendizagem e reconhecimento.

Palavras-chave: Educação superior. Direitos humanos. Acesso. Dignidade. Justiça educacional.

1 INTRODUÇÃO

A relação entre educação e direitos humanos constitui um campo interdisciplinar decisivo para compreender os desafios sociais, políticos, culturais e educacionais da contemporaneidade. Mais do que aproximar dois domínios conceituais, essa relação exige reconhecer a educação simultaneamente como direito humano fundamental, experiência de formação para a cidadania e condição para que os sujeitos conheçam, reivindiquem e exerçam outros direitos. No plano institucional brasileiro, a Educação em Direitos Humanos é compreendida como eixo estratégico para a formação de uma consciência comprometida com a

[2] Professoras e pesquisadoras do Centro Universitário Internacional Uninter.

dignidade e para o reconhecimento dos sujeitos como titulares de direitos e deveres (BRASIL, 2010, p. 64).

Essa perspectiva impede que os direitos humanos sejam tratados somente como repertório normativo ou conjunto abstrato de declarações. A existência de direitos formalmente reconhecidos não assegura sua realização concreta. Entre a proclamação e a experiência do direito encontram-se instituições, políticas públicas, relações sociais, condições materiais, formas de reconhecimento e possibilidades efetivas de participação. No campo educacional, essa distância torna-se visível quando a oferta de vagas e o ingresso não são acompanhados por condições de aprendizagem, permanência, participação, pertencimento e conclusão.

A educação superior ocupa posição particular nessa discussão. Seu acesso foi historicamente restrito e socialmente seletivo, o que torna a ampliação das oportunidades de ingresso uma dimensão indispensável da democratização. Entretanto, a expansão quantitativa não elimina automaticamente desigualdades produzidas antes da entrada nem garante que novos grupos sejam reconhecidos como participantes legítimos da vida acadêmica. O direito de entrar precisa ser examinado tanto como conquista normativa quanto como experiência social atravessada por desigualdades.

O objetivo deste capítulo é analisar a educação superior como direito humano, problematizando as condições necessárias para que o acesso formal se converta em oportunidade educacional efetiva. Adota-se uma abordagem teórico-bibliográfica, organizada em cinco eixos: historicidade e efetividade dos direitos humanos; dignidade, cidadania e pertencimento; igualdade formal e desigualdades educacionais; acesso, território e tecnologia; e formação docente e cultura institucional de direitos humanos. A reflexão sustenta que entrar é um direito fundamental, mas somente adquire sentido democrático quando integra uma política mais ampla de reconhecimento e justiça educacional.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Direitos humanos, historicidade e efetividade

Os direitos humanos resultam de processos históricos marcados por conflitos, reivindicações e ampliação progressiva dos sujeitos reconhecidos como titulares de direitos. A linguagem da universalidade conviveu, em diferentes períodos, com exclusões concretas, o que recomenda uma leitura não triunfalista de sua história. A universalidade constitui um horizonte

normativo e político, mas sua efetividade depende de construção social, instituições democráticas e políticas capazes de proteger os direitos diante das desigualdades e das relações de poder.

Bobbio (2004) desloca o debate da fundamentação abstrata para o problema da proteção dos direitos. Essa chave de leitura é especialmente produtiva para a educação: não basta afirmar que todos têm direito de estudar; é necessário investigar quem encontra uma oportunidade real de ingresso, quais grupos permanecem ausentes, que barreiras condicionam suas escolhas e como o Estado e as instituições respondem a essas limitações. A passagem do direito proclamado ao direito exercido é, portanto, uma questão política e institucional.

A Educação em Direitos Humanos não pode ser reduzida ao ensino de tratados, declarações ou dispositivos legais. Ela envolve processos formativos capazes de produzir consciência, participação e responsabilidade. A Secretaria de Direitos Humanos afirma que essa educação deve promover consciência e atitude cidadãs, reconhecimento dos próprios direitos e incorporação de valores de "igualdade na diferença" (BRASIL, 2010, p. 64). A formulação associa cidadania e diversidade sem confundir igualdade com homogeneização.

A educação é, ao mesmo tempo, objeto de proteção e meio de formação dos sujeitos que participam da vida democrática. Essa dupla condição amplia a responsabilidade das instituições. Não é suficiente disponibilizar vagas e conteúdos; é necessário construir ambientes nos quais dignidade, escuta, participação e respeito às diferenças integrem a experiência formativa. A forma como uma instituição acolhe, ensina, avalia e responde às desigualdades também educa para os direitos humanos, mesmo quando tais dimensões não aparecem explicitamente no currículo.

O direito à educação relaciona-se a outros direitos e condições sociais. Transporte, renda, moradia, conectividade, acessibilidade, segurança, trabalho e cuidado interferem na possibilidade de ingresso e continuidade dos estudos. Por isso, a educação superior não pode ser analisada isoladamente das condições concretas de vida. Uma vaga formalmente disponível pode permanecer inacessível quando o estudante não dispõe dos meios necessários para convertê-la em experiência acadêmica.

2.2 Dignidade, cidadania e pertencimento

A contribuição de Hannah Arendt, mediada pela leitura de Celso Lafer, oferece uma chave teórica importante para compreender a relação entre direitos, cidadania e pertencimento.

Ao examinar a experiência histórica dos refugiados e apátridas, Lafer demonstra que a perda da cidadania expôs a fragilidade de direitos proclamados quando inexistia uma comunidade política capaz de garanti-los. Nessa interpretação, “a cidadania é o direito a ter direitos” (LAFER, 1997, p. 57).

A formulação não deve ser transportada mecanicamente para o campo educacional, pois seu contexto original está ligado à apatridia, à ruptura totalitária e à proteção dos direitos humanos. Como chave analítica, porém, permite perguntar se a inclusão formal em uma instituição é suficiente para que o sujeito experimente reconhecimento e pertencimento. Lafer (1997, p. 57) assinala que, no pensamento arendtiano, a igualdade em dignidade e direitos não é um dado natural, mas uma construção da convivência coletiva que requer acesso a um espaço público comum.

No campo universitário, essa perspectiva ajuda a distinguir vínculo administrativo e participação substantiva. Um estudante pode estar matriculado e permanecer academicamente invisível; pode receber conteúdos sem integrar uma comunidade de conhecimento; pode ingressar sem encontrar condições para expressar sua voz ou prosseguir. A democratização não se esgota na abertura de portas. Exige espaços acadêmicos nos quais sujeitos diversos possam aparecer, falar, aprender, participar e ser reconhecidos.

O pertencimento não deve ser confundido com adaptação passiva às regras institucionais. Trata-se da possibilidade de participar de um mundo acadêmico comum sem que o estudante precise negar sua história, sua identidade ou seu território. Essa participação pressupõe relações pedagógicas respeitosas, comunicação compreensível, canais de escuta, representatividade, acessibilidade e reconhecimento dos saberes construídos em diferentes trajetórias sociais.

A dignidade, nessa perspectiva, não constitui apenas princípio abstrato. Ela se manifesta na forma como as pessoas são recebidas, avaliadas e acompanhadas. Práticas discriminatórias, silenciamentos, barreiras arquitetônicas ou digitais e expectativas reduzidas para determinados grupos violam a promessa de igualdade. Em sentido oposto, uma instituição comprometida com os direitos humanos cria condições para que a diferença seja reconhecida sem se transformar em inferiorização ou exclusão.

2.3 Igualdade formal, capital, cultural e justiça educacional

A análise das desigualdades educacionais ganha densidade quando articulada à sociologia de Pierre Bourdieu. Vasconcellos (2002, p. 79) mostra que Bourdieu e Jean-Claude

Passeron questionaram a crença de que a igualdade formal de oportunidades escolares seria suficiente para produzir igualdade social. As competências valorizadas pela escola e pela universidade não são distribuídas de modo uniforme, pois sua aquisição também depende das condições familiares e sociais que antecedem o ingresso.

O conceito de capital cultural permite compreender que estudantes chegam às instituições com diferentes repertórios, disposições e graus de familiaridade com a linguagem acadêmica e os códigos valorizados pelo sistema educacional. Estudantes provenientes de grupos mais próximos da cultura legitimada tendem a reconhecer com maior facilidade expectativas que, muitas vezes, não são explicitadas. Outros precisam aprender simultaneamente os conteúdos e as regras não declaradas do campo universitário. Essas diferenças não autorizam leituras deficitárias; evidenciam a necessidade de mediações pedagógicas e institucionais.

Cordeiro (2019) demonstra que a permanência na educação a distância é influenciada por múltiplos fatores relacionados às trajetórias escolares anteriores, às condições familiares, à conciliação entre estudo e trabalho e à qualidade do processo formativo. A pesquisa reforça que desigualdades sociais continuam produzindo efeitos após o ingresso. As possibilidades de conclusão não decorrem exclusivamente do esforço individual, mas também do apoio, da mediação e das condições oferecidas ao longo do percurso.

A violência simbólica aprofunda essa análise. Vasconcellos (2002, p. 80) explica que a categoria permite compreender mecanismos pelos quais representações e formas culturais dominantes passam a ser percebidas como naturais. No sistema educacional, códigos específicos podem ser apresentados como universais, ocultando seu caráter socialmente construído e favorecendo aqueles que já possuem familiaridade com eles. Currículos, linguagens, avaliações e relações pedagógicas precisam ser interrogados quanto às formas sutis pelas quais legitimam alguns repertórios e desqualificam outros.

Reconhecer a desigual distribuição do capital cultural não significa negar a agência dos estudantes ou adotar uma interpretação determinista. Significa recusar a explicação do fracasso acadêmico como incapacidade individual e assumir que as instituições podem reproduzir ou enfrentar desigualdades. Tutoria, acolhimento, explicitação dos códigos acadêmicos, acompanhamento, feedback e políticas de apoio contribuem para que a exigência acadêmica seja acompanhada por oportunidades reais de aprendizagem.

A defesa da igualdade em direitos não se confunde com homogeneização. Tratar todos de modo abstratamente idêntico pode perpetuar desigualdades quando existem barreiras específicas. Contudo, reconhecer diferenças tampouco significa reduzir expectativas ou criar formas de segregação. Uma política orientada pelos direitos humanos deve combinar rigor, equidade, acessibilidade e apoios diferenciados, sempre que necessários, para tornar o direito efetivamente exercitável.

A justiça educacional não se mede apenas pela quantidade de vagas. Ela exige observar quem acessa, quem permanece, quem aprende, quem participa e quem conclui. Exige identificar grupos sub-representados, territórios com menor oferta e barreiras que atingem determinados sujeitos de modo desproporcional. A questão deixa de ser apenas quantos entram e passa a incluir em que condições entram, como são recebidos e quais trajetórias conseguem construir.

2.4 O direito de acessar: território, tecnologia e democratização da educação superior

Na educação superior, a distinção entre acesso formal e exercício substantivo do direito adquire especial relevância. A expansão das matrículas representa uma conquista democrática, mas não autoriza concluir que as desigualdades foram superadas. Diferenças de capital cultural, renda, localização territorial e condições de escolarização permanecem atuantes mesmo quando novos grupos ingressam no sistema. Democratizar exige ampliar as oportunidades de entrada e, simultaneamente, preparar a instituição para receber uma comunidade estudantil mais diversa.

Acesso, permanência, pertencimento e conclusão são dimensões relacionadas, embora não equivalentes. O acesso diz respeito à possibilidade de ingresso. A permanência envolve condições materiais, acadêmicas, pedagógicas e relacionais para continuidade dos estudos. O pertencimento acrescenta reconhecimento e participação no espaço universitário. A conclusão representa uma etapa decisiva de realização do percurso e precisa ser analisada também pelas oportunidades que a formação efetivamente amplia. Separar analiticamente essas dimensões ajuda a compreender onde o direito é interrompido.

O território interfere diretamente na realização desse direito. Distância, deslocamento, oferta local, responsabilidades de trabalho e cuidado, conectividade e presença ou ausência de instituições condicionam as escolhas educacionais. Uma oportunidade existente no sistema não está necessariamente disponível em igualdade de condições para todos. As políticas de

democratização precisam considerar a distribuição territorial da oferta e os meios pelos quais estudantes de diferentes localidades conseguem acessá-la.

As tecnologias digitais ampliaram possibilidades de informação, formação e participação, mas também tornaram visíveis novas desigualdades. A existência de plataformas, redes e recursos de inteligência artificial não elimina diferenças de conectividade, letramento digital, renda, infraestrutura, acessibilidade e capacidade institucional de mediação. A tecnologia não é solução neutra nem autossuficiente; seus efeitos dependem das condições sociais e pedagógicas de uso. Segundo Moran (2013) as plataformas e AVAs devem ser compreendidos como ambientes de aprendizagem e não apenas como repositórios de conteúdo. Isso significa que, para além do acesso à informação, é essencial criar propostas que incentivem a participação ativa, o pensamento crítico e a autonomia dos estudantes. A mediação docente é indispensável nesse processo, pois é ela que dá sentido ao uso dos recursos tecnológicos no contexto educacional.

A incorporação das tecnologias digitais aos processos educacionais encontra respaldo em políticas e documentos normativos nacionais, embora seus campos de aplicação sejam distintos. A Política Nacional de Educação Digital (PNED), instituída pela Lei nº 14.533/2023, apresenta uma perspectiva abrangente ao articular inclusão digital, educação digital, capacitação e especialização e pesquisa e desenvolvimento em tecnologias da informação e comunicação. Nesse sentido, a inclusão digital ultrapassa a disponibilização de equipamentos ou o acesso à internet e envolve condições para o desenvolvimento de competências e para a participação dos sujeitos na cultura digital. No âmbito da educação superior, essa discussão assume especial relevância diante das desigualdades de acesso, conectividade e apropriação tecnológica que podem interferir nas trajetórias acadêmicas dos estudantes.

Rocha et al. (2020) evidenciaram que a incorporação das tecnologias digitais aos processos educacionais não ocorre em condições homogêneas, uma vez que dificuldades de acesso, conectividade e disponibilidade de equipamentos interferem nas possibilidades de participação. Os resultados reforçam que a ampliação das práticas mediadas por tecnologias precisa ser acompanhada por condições materiais que permitam sua efetiva utilização, sob o risco de desigualdades sociais preexistentes assumirem novas formas nos ambientes digitais.

A educação a distância e as formas semipresenciais podem reduzir barreiras territoriais e temporais, especialmente para estudantes trabalhadores, pessoas com responsabilidades familiares e populações afastadas dos grandes centros. Sua contribuição para os direitos

humanos, contudo, depende da qualidade das relações pedagógicas, da interação, do acompanhamento, da acessibilidade e das condições efetivas de aprendizagem. A pergunta relevante não é apenas qual tecnologia foi utilizada, mas quais sujeitos foram alcançados, em que condições e com quais possibilidades de formação.

O direito de entrar na educação superior inclui, portanto, o direito de encontrar modalidades e arranjos capazes de dialogar com diferentes territórios e condições de vida, sem renunciar à qualidade. A democratização exige evitar tanto a idealização tecnológica quanto sua desqualificação apriorística. O critério deve ser a capacidade de ampliar oportunidades, assegurar aprendizagem e enfrentar desigualdades, com acompanhamento público e responsabilidade institucional.

2.5 Formação docente e cultura institucional de direitos humanos

A formação de professores ocupa posição estratégica na construção de uma cultura de direitos humanos. Docentes não mediam somente conteúdos: suas escolhas curriculares, linguagens, critérios de avaliação e formas de lidar com diferenças comunicam concepções de conhecimento, autoridade, igualdade e dignidade. Por isso, a formação em direitos humanos não pode ser reduzida à inclusão episódica de uma disciplina ou de um conjunto de normas.

O documento da Secretaria de Direitos Humanos atribui à Educação em Direitos Humanos a função de construir consciência cidadã e respeito à dignidade (BRASIL, 2010, p. 64). Tomada seriamente, essa orientação implica transversalidade. Dignidade, participação, pluralidade e igualdade na diferença precisam atravessar o currículo, as práticas pedagógicas, a avaliação, a gestão e as relações institucionais.

No campo específico da formação inicial de professores, as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas pela Resolução CNE/CP nº 4/2024 alcançam diretamente a educação superior, uma vez que orientam os cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura. Sua presença no debate permite compreender que as transformações associadas à cultura digital também alcançam a formação dos profissionais que atuarão na Educação Básica, ampliando a responsabilidade das instituições formadoras diante das mudanças sociais e educacionais contemporâneas.

Formar docentes nesse horizonte significa desenvolver condições para reconhecer desigualdades sem naturalizá-las, compreender diferenças sem convertê-las em déficit, exercer autoridade pedagógica sem autoritarismo e promover aprendizagem sem negar a experiência

dos sujeitos. Rigor acadêmico e direitos humanos não constituem agendas concorrentes. A exigência só é educacionalmente legítima quando acompanhada por mediações que permitam aprender.

A instituição também educa por meio de seus processos administrativos e decisórios. Formas de atendimento, políticas de inclusão, procedimentos avaliativos, mecanismos de escuta e respostas a conflitos expressam uma determinada concepção de humanidade e democracia. A coerência entre discurso e experiência é indispensável: não é possível formar para os direitos humanos em ambientes que silenciam estudantes ou naturalizam barreiras evitáveis.

Educação e direitos humanos compõem, assim, um campo aberto de investigação. Nele se articulam cidadania, democracia, currículo, formação docente, desigualdades sociais e territoriais, inclusão, acessibilidade, diversidade, tecnologias e políticas públicas. A amplitude temática exige precisão: é necessário identificar sujeitos, direitos, instituições e conflitos, evitando que a expressão *"direitos humanos"* se torne uma referência genérica, desprovida de consequências analíticas e práticas.

Uma questão pode orientar esse campo: de que maneira processos e instituições educacionais participam da construção, efetivação, ampliação ou negação de direitos? A pergunta permite analisar simultaneamente normas, políticas, práticas e experiências. Também desloca o debate de uma concepção exclusivamente declaratória para a investigação das condições reais pelas quais os direitos são vividos ou interrompidos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educação e direitos humanos encontram-se no ponto em que a norma precisa tornar-se experiência. A educação é um direito fundamental e, ao mesmo tempo, o espaço no qual sujeitos podem aprender a reconhecer a si mesmos e aos outros como titulares de direitos. Por essa razão, a democratização educacional não pode ser aferida apenas pela expansão quantitativa do acesso, embora a ampliação das vagas permaneça indispensável.

O direito de entrar na educação superior exige que a possibilidade formal de matrícula seja acompanhada por condições de escolha, acessibilidade e participação. Barreiras econômicas, culturais, territoriais, simbólicas, tecnológicas ou pedagógicas podem tornar uma oportunidade juridicamente disponível praticamente inalcançável. A responsabilidade por enfrentá-las não pode ser atribuída exclusivamente ao estudante.

A contribuição de Arendt, lida por Lafer, evidencia que direitos dependem de pertencimento a um mundo comum e de condições políticas de reconhecimento. A sociologia de Bourdieu demonstra que igualdade formal pode coexistir com mecanismos de reprodução das desigualdades. Cordeiro revela que a permanência é atravessada por condições sociais, familiares e pedagógicas. Em conjunto, essas perspectivas mostram que acesso, permanência, pertencimento e conclusão precisam integrar a mesma arquitetura democrática.

A Educação em Direitos Humanos deve constituir conhecimento, prática e cultura institucional. Seu compromisso manifesta-se na forma como as instituições acolhem a pluralidade, distribuem oportunidades, organizam a aprendizagem, enfrentam desigualdades e asseguram espaços de voz. O direito à educação superior realiza-se quando sujeitos diversos encontram não apenas uma porta aberta, mas condições para atravessá-la e participar legitimamente da vida universitária.

Pensar a educação superior como direito humano significa perguntar quem consegue entrar, por quais caminhos e sob quais condições. Significa também reconhecer que o ingresso inaugura, mas não encerra, a responsabilidade democrática. Entre a existência da vaga e o direito vivido encontra-se a tarefa de construir instituições capazes de transformar acesso em dignidade, aprendizagem, pertencimento e possibilidade de emancipação.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. *Direitos humanos*: a atuação da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República 2003-2010. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília, DF: SDH/PR, 2010.

CORDEIRO, Gisele do Rocio. Acesso e permanência na EAD: a qualidade do processo formativo. 2019. *Tese (Doutorado em Educação)* - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2019.

LAFER, Celso. A reconstrução dos direitos humanos: a contribuição de Hannah Arendt. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 11, n. 30, p. 55-65, 1997.

MORAN, J. M. *A educação que desejamos*: novos desafios e como chegar lá. 6. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

ROCHA, Flavia Sucheck Mateus et al. O uso de tecnologias digitais no processo de ensino durante a pandemia da Covid-19. *Revista Interacções*, v. 16, n. 55, p. 58-82, 2020.

VASCONCELLOS, Maria Drosila. Pierre Bourdieu: a herança sociológica. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano 23, n. 78, p. 77-87, abr. 2002.

CAPÍTULO 3

O DIREITO DE PERMANECER

QUANDO A MATRÍCULA NÃO SIGNIFICA INCLUSÃO



CAPÍTULO 3. O DIREITO DE PERMANECER
QUANDO A MATRÍCULA NÃO SIGNIFICA INCLUSÃO

MACHADO; MOCELIN; CORDEIRO; SUCHEK; SILVA; FEDATO[3]

RESUMO

Este capítulo analisa a permanência na educação superior como dimensão indispensável do direito humano à educação. Parte-se da distinção entre matrícula, continuidade administrativa e inclusão substantiva para demonstrar que o ingresso não assegura, isoladamente, participação, aprendizagem, pertencimento ou conclusão. Por meio de abordagem teórico-bibliográfica, articulam-se as contribuições de Norberto Bobbio, Hannah Arendt, Celso Lafer, Pierre Bourdieu, Maria Drosila Vasconcellos e Gisele do Rocio Cordeiro às diretrizes brasileiras de Educação em Direitos Humanos. Argumenta-se que a permanência é produzida pela interação entre condições materiais, trajetórias escolares, capital cultural, práticas pedagógicas, vínculos acadêmicos, território, acessibilidade e mediação tecnológica. Atribuir a interrupção do percurso exclusivamente ao estudante oculta barreiras institucionais e desigualdades historicamente constituídas. Defende-se que políticas de permanência devem integrar assistência, acompanhamento acadêmico, formação docente, inclusão digital, escuta e reconhecimento da diversidade. Conclui-se que permanecer não equivale a conservar uma matrícula ativa: significa dispor de condições concretas para aprender, participar e concluir a formação com dignidade.

Palavras-chave: Educação superior. Direitos humanos. Permanência estudantil. Inclusão. Justiça educacional.

[3] Professoras e pesquisadoras do Centro Universitário Internacional Uninter.

1 INTRODUÇÃO

A democratização da educação superior costuma ser apresentada a partir da expansão das vagas, do crescimento das matrículas e da diversificação das formas de ingresso. Esses movimentos são fundamentais porque ampliam a presença de sujeitos e grupos historicamente sub-representados ou afastados da universidade, tornando a educação superior social, cultural e territorialmente mais diversa. Entretanto, a abertura das portas não assegura que todos encontrem condições para permanecer, aprender e concluir. Entre a matrícula e a formação existe um percurso no qual desigualdades sociais, econômicas, culturais, pedagógicas, tecnológicas e territoriais continuam produzindo efeitos.

O direito à educação não se realiza plenamente quando o estudante ingressa, mas precisa abandonar o curso porque não dispõe de renda, tempo, transporte, conectividade, acessibilidade, apoio acadêmico ou reconhecimento institucional. A permanência não é uma consequência automática do acesso. Ela corresponde a uma segunda exigência democrática: transformar a oportunidade formal de ingresso em experiência educacional efetiva.

A Educação em Direitos Humanos oferece uma perspectiva importante para essa análise, pois associa dignidade, cidadania, participação e "igualdade na diferença" (BRASIL, 2010, p. 64). Sob esse enfoque, a permanência não pode ser tratada apenas como indicador administrativo ou problema de eficiência institucional. Ela expressa a capacidade do Estado e das instituições de assegurar que sujeitos diversos possam exercer o direito à educação em condições compatíveis com suas trajetórias e necessidades.

Essa perspectiva exige reconhecer que a categoria estudante não corresponde a um sujeito homogêneo. Estudantes trabalhadores, mães e pessoas responsáveis pelo cuidado de familiares, pessoas com deficiência, indígenas, quilombolas e sujeitos provenientes de contextos de vulnerabilidade socioeconômica ou de territórios historicamente afastados dos grandes centros universitários podem experimentar de

maneiras distintas as exigências da vida acadêmica. As desigualdades também podem se sobrepor em uma mesma trajetória, tornando insuficientes políticas construídas a partir da imagem de um estudante abstrato, com disponibilidade de tempo, recursos materiais, condições de mobilidade e acesso pleno às práticas institucionais. Considerar essas diferenças não significa reduzir os sujeitos às condições que os atravessam, mas reconhecer que a efetivação do direito à educação requer respostas capazes de promover equidade sem apagar a diversidade.

O objetivo deste capítulo é analisar a permanência estudantil como dimensão constitutiva do direito humano à educação superior, distinguindo-a da simples manutenção da matrícula. Adota-se uma abordagem teórico-bibliográfica, estruturada em cinco eixos: permanência e efetividade dos direitos; desigualdades sociais e capital cultural; dimensões materiais, pedagógicas e relacionais; território, tecnologia e acessibilidade; e responsabilidade institucional. A tese sustentada é que a permanência resulta de uma construção coletiva e institucional, e não apenas da capacidade individual de adaptação do estudante.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Da matrícula à efetividade do direito

Os direitos humanos são construções históricas cuja existência normativa não garante, por si só, proteção e exercício. Bobbio (2004) chama atenção para o deslocamento do debate em direção à efetividade: mais do que fundamentar os direitos, é necessário criar condições para protegê-los. No campo da educação superior, esse deslocamento conduz a uma pergunta central: o que significa reconhecer o direito à educação quando parte dos estudantes não consegue transformar a matrícula em trajetória acadêmica concluída?

A matrícula constitui um ato jurídico e administrativo indispensável. Ela registra o vínculo, formaliza a entrada e permite o acesso aos processos institucionais. Todavia, não comprova que o estudante esteja incluído na vida acadêmica, que consiga participar

das atividades ou que disponha de meios para estudar. Quando tomada isoladamente, pode ocultar situações de presença precária: estudantes formalmente ativos, mas afastados das interações, com dificuldades acumuladas e risco crescente de interrupção.

A distância entre ingresso formal e inclusão efetiva torna-se particularmente evidente nas trajetórias de estudantes com deficiência. Reis e Wagner (2026), ao analisarem políticas e programas voltados ao acesso e à permanência desse público na educação superior, identificam que os avanços legais não eliminam dificuldades relacionadas à implementação das políticas inclusivas. As autoras apontam lacunas nas ações institucionais e na formação continuada, evidenciando que a garantia jurídica do acesso precisa ser acompanhada por condições institucionais capazes de sustentar a participação e a continuidade dos estudos.

A permanência precisa ser compreendida como processo, e não como estado binário definido pela oposição entre matriculado e evadido. Antes do desligamento, podem ocorrer silêncio, baixa participação, ausência de vínculos, dificuldades não comunicadas, reprovações sucessivas e distanciamento progressivo. Uma política comprometida com direitos humanos precisa identificar esses sinais sem converter o acompanhamento em vigilância ou responsabilização moral do estudante.

A Educação em Direitos Humanos contribui para superar uma concepção burocrática da permanência. Ao afirmar a dignidade e a participação como princípios, exige que as instituições examinem a experiência produzida por seus currículos, avaliações, formas de atendimento e relações pedagógicas. A coerência ética entre o direito declarado e o direito vivido torna-se critério de qualidade institucional.

Essa passagem do acesso à participação efetiva também aparece nos resultados de Silva et al. (2026). A revisão sistemática realizada pelos autores evidencia que estudantes com deficiência continuam enfrentando barreiras estruturais, pedagógicas e atitudinais na educação superior, capazes de comprometer sua permanência e seu sucesso acadêmico. Ao mesmo tempo, suporte institucional, acessibilidade digital, apoio entre pares e estratégias educacionais inclusivas aparecem como elementos

importantes para a construção de experiências acadêmicas mais equitativas. A permanência, portanto, depende também da capacidade institucional de identificar e remover barreiras que impedem determinados estudantes de exercer plenamente um direito formalmente reconhecido.

A existência de garantias normativas também não significa que todas as barreiras tenham sido eliminadas das práticas universitárias. Ao analisarem estudos sobre a presença de estudantes surdos na educação superior, Yaegashi et al. (2026) identificam desafios relacionados a barreiras linguísticas, pedagógicas e institucionais e apontam um distanciamento entre os direitos assegurados pelas normas e sua materialização no cotidiano acadêmico. Essa constatação reforça que acessibilidade e inclusão precisam alcançar as formas de comunicação, os processos pedagógicos e as condições de participação, sob pena de o ingresso coexistir com experiências persistentes de exclusão.

Permanecer também não significa apenas resistir até o final do curso. A continuidade obtida à custa de sofrimento, invisibilidade, aprendizagem insuficiente ou sucessivas experiências de desqualificação não representa inclusão substantiva. O direito de permanecer envolve condições para aprender, construir autonomia, estabelecer vínculos, participar da comunidade acadêmica e concluir uma formação socialmente significativa.

2.2 Desigualdades sociais, capital cultural e trajetórias estudantis

A sociologia de Pierre Bourdieu permite compreender por que estudantes submetidos às mesmas regras não encontram as mesmas condições de permanência. Vasconcellos (2002, p. 79) mostra que a igualdade formal de oportunidades pode coexistir com desigualdades relacionadas ao capital cultural e às trajetórias sociais. A instituição tende a valorizar determinadas linguagens, repertórios e formas de comportamento como se fossem universais, embora tenham sido socialmente distribuídos de modo desigual.

Estudantes provenientes de famílias familiarizadas com o universo acadêmico reconhecem com maior facilidade códigos que raramente são explicitados: como estudar, argumentar, escrever, comunicar-se com docentes, interpretar avaliações e buscar apoio. Outros precisam aprender os conteúdos ao mesmo tempo em que decifram a cultura institucional. A diferença não decorre de menor capacidade, mas de oportunidades anteriores de aproximação com os repertórios legitimados.

A noção de violência simbólica torna visíveis práticas pelas quais uma cultura particular se apresenta como natural e neutra. Vasconcellos (2002, p. 80) explica que esse mecanismo contribui para legitimar hierarquias e fazer com que desigualdades socialmente produzidas sejam percebidas como insuficiências individuais. No cotidiano acadêmico, isso pode ocorrer quando dificuldades de linguagem, tempo ou familiaridade com normas universitárias são interpretadas imediatamente como falta de mérito ou compromisso.

As desigualdades que atravessam as trajetórias acadêmicas também se manifestam quando a organização institucional pressupõe modos homogêneos de comunicação, participação e aprendizagem. Estudos recentes sobre estudantes com deficiência mostram que suas experiências na educação superior são atravessadas por barreiras que não se explicam por características individuais. Silva et al. (2026) identificam obstáculos estruturais, pedagógicos e atitudinais, enquanto Yaegashi et al. (2026), ao focalizarem estudantes surdos, chamam atenção para barreiras linguísticas, pedagógicas e institucionais. Essas contribuições permitem ampliar a análise das desigualdades educacionais: determinadas exigências acadêmicas podem parecer neutras e universais, mas produzir efeitos distintos quando a instituição não reconhece a diversidade das formas de comunicação, aprendizagem e participação.

Cordeiro (2019) evidencia que a permanência na educação a distância é atravessada pelas trajetórias escolares, pelas condições familiares, pela conciliação entre estudo e trabalho e pela qualidade do processo formativo. Esses fatores demonstram que o percurso universitário é construído na interseção entre condições

pessoais, sociais e institucionais. O estudante age e faz escolhas, mas suas possibilidades não são produzidas em um vazio social.

As trajetórias estudantis também são condicionadas pela capacidade das instituições de responder às diferenças que emergem ao longo do percurso formativo. Reis e Wagner (2026), ao examinarem políticas e programas direcionados a estudantes com deficiência na educação superior, evidenciam a relevância das condições institucionais e da formação dos profissionais para a concretização de práticas inclusivas. Essa perspectiva permite compreender que trajetórias acadêmicas não são construídas somente a partir dos recursos que o estudante traz consigo, mas também das respostas que encontra, ou deixa de encontrar, quando suas necessidades entram em contato com as estruturas e práticas universitárias.

Essa compreensão também se relaciona à própria democratização da educação superior. Martins et al. (2026) destacam que as políticas educacionais de ampliação do acesso constituem importantes instrumentos de enfrentamento das desigualdades sociais e de ampliação das oportunidades formativas, especialmente em contextos marcados por profundas assimetrias socioeconômicas. Entretanto, os autores ressaltam que o ingresso, embora indispensável, não assegura por si só a democratização efetiva da educação superior, pois a ausência de condições adequadas de permanência pode fazer com que desigualdades anteriores ao acesso sejam reproduzidas no interior das instituições e se manifestem em trajetórias acadêmicas fragilizadas ou interrompidas. Nessa perspectiva, democratizar implica articular políticas de acesso a estratégias capazes de sustentar a continuidade e a conclusão dos percursos formativos.

A responsabilização exclusiva do indivíduo obscurece o papel da instituição. Expressões como falta de disciplina, desinteresse ou ausência de autonomia podem descrever comportamentos observáveis, mas não explicam suas causas. Jornadas extensas de trabalho, cuidado de familiares, insegurança alimentar, deficiência sem apoio adequado, conectividade instável ou experiências reiteradas de desqualificação alteram a capacidade de participação. Uma análise orientada pelos direitos humanos

pergunta pelas condições antes de emitir julgamentos. Isso implica deslocar a pergunta sobre por que determinado estudante não se adapta à universidade para outra, institucionalmente mais exigente: quais barreiras presentes na universidade dificultam sua participação e sua aprendizagem?

Reconhecer desigualdades não significa retirar do estudante sua agência nem reduzir a exigência acadêmica. Significa oferecer mediações para que a aprendizagem seja possível. Explicitação das expectativas, apoio à leitura e à escrita acadêmicas, orientação de estudos, feedback formativo e acompanhamento oportuno ajudam a impedir que diferenças de origem sejam convertidas em destinos educacionais.

2.3 As dimensões da permanência estudantil

A permanência possui uma dimensão material. Renda, alimentação, moradia, transporte, equipamentos, conectividade e disponibilidade de tempo interferem diretamente na continuidade dos estudos. Essas condições podem assumir pesos distintos nas trajetórias de estudantes de baixa renda, trabalhadores, mães, pessoas responsáveis pelo cuidado de crianças, idosos ou familiares doentes e estudantes que residem distante dos espaços institucionais. A conciliação entre diferentes temporalidades nem sempre é considerada pela organização acadêmica. Políticas de assistência são, portanto, parte do direito à educação e não benefícios externos ao processo formativo.

Existe também uma dimensão pedagógica. Currículos pouco articulados, orientações contraditórias, avaliações sem devolutiva, ausência de interação e dificuldades de acesso aos professores podem enfraquecer a compreensão do percurso. Do mesmo modo, materiais inacessíveis ou práticas pedagógicas que desconsiderem diferenças culturais, linguísticas ou formas diversas de participação podem produzir barreiras que atingem desigualmente os estudantes. Cordeiro (2019) destaca a qualidade do processo formativo como elemento relevante para a permanência. O estudante precisa compreender o que aprende, por que aprende, como será acompanhado e onde buscar ajuda quando encontra dificuldades.

A dimensão relacional é igualmente decisiva. A permanência é fortalecida quando o estudante estabelece vínculos com colegas, docentes, tutores, coordenação e demais profissionais. Esses vínculos não substituem políticas estruturais, mas criam redes de confiança que tornam possível comunicar dificuldades antes que se transformem em ruptura. Uma instituição distante pode disponibilizar muitos serviços e, ainda assim, permanecer inacessível se o estudante não souber a quem recorrer. Para sujeitos historicamente sub-representados no espaço universitário, a existência de vínculos também pode contribuir para que a presença formal se transforme em reconhecimento e participação.

A contribuição de Hannah Arendt, interpretada por Lafer, ajuda a compreender a importância de integrar uma comunidade capaz de reconhecer o sujeito. Ao afirmar que "a cidadania é o direito a ter direitos" (LAFER, 1997, p. 57), o autor evidencia a dependência dos direitos em relação a um espaço político comum. A transposição para a educação exige cautela, mas ilumina uma questão: a permanência é fragilizada quando o estudante não se reconhece nem é reconhecido como parte legítima da comunidade acadêmica.

Há ainda uma dimensão subjetiva, relacionada ao sentido atribuído à formação, à confiança para aprender e à possibilidade de projetar o futuro. Ela não deve ser psicologizada ou isolada das condições sociais. Sentimentos de inadequação podem ser produzidos por currículos que ignoram a diversidade, por ausência de representatividade ou por relações pedagógicas que naturalizam humilhações. O apoio psicológico é importante, mas não substitui a transformação das práticas que geram sofrimento evitável.

Essas dimensões assumem configurações distintas conforme as trajetórias dos sujeitos. Para estudantes de baixa renda, condições de alimentação, moradia, transporte e acesso a equipamentos podem adquirir maior peso na continuidade dos estudos; para estudantes trabalhadores e pessoas mais velhas, a organização do tempo e a conciliação entre formação, trabalho e outras responsabilidades podem tornar-se especialmente relevantes. Mães e demais estudantes responsáveis pelo cuidado de

crianças ou familiares enfrentam ainda temporalidades marcadas por tarefas de cuidado que nem sempre encontram reconhecimento na organização acadêmica. Estudantes com deficiência podem encontrar barreiras de acessibilidade, comunicação e participação, enquanto indígenas e quilombolas podem vivenciar desafios relacionados ao deslocamento, ao pertencimento territorial, ao reconhecimento de seus saberes, às linguagens acadêmicas e às formas pelas quais suas identidades e experiências são acolhidas no espaço universitário. Essas situações não determinam previamente o percurso de nenhum estudante, mas evidenciam que políticas de permanência baseadas em um perfil estudantil homogêneo tendem a ignorar diferenças que interferem concretamente nas possibilidades de participação, aprendizagem e conclusão.

As dimensões material, pedagógica, relacional e subjetiva se interpenetram e podem se combinar de maneiras distintas em uma mesma trajetória. Os sujeitos não pertencem a categorias isoladas, assim como as condições de permanência não atuam separadamente. Uma dificuldade financeira pode reduzir o tempo de estudo; a queda no desempenho pode gerar afastamento; o isolamento pode impedir a busca de ajuda; a ausência de apoio pode culminar na interrupção. Por isso, respostas fragmentadas têm alcance limitado. A permanência demanda articulação entre assistência, gestão acadêmica, docência, acessibilidade e políticas de participação, com atenção às diferentes condições a partir das quais os estudantes constroem seus percursos.

2.4 Território, tecnologia e acessibilidade

As condições de permanência variam conforme os territórios. Distâncias, oferta de transporte, infraestrutura urbana, presença de serviços, oportunidades de trabalho e conectividade interferem na experiência estudantil. Uma instituição que atua nacionalmente precisa reconhecer que seus estudantes não compartilham as mesmas condições materiais, ainda que estejam vinculados ao mesmo currículo e às mesmas normas acadêmicas.

A educação a distância amplia a possibilidade de formação para populações que vivem longe dos grandes centros, trabalham em tempo integral ou possuem responsabilidades familiares. Ao permitir que o estudante permaneça em seu município, pode reduzir custos de deslocamento e evitar rupturas com redes familiares e comunitárias. Essa potência democrática, entretanto, não elimina automaticamente as desigualdades territoriais; ela as reorganiza e torna a conectividade, o equipamento e a mediação pedagógica ainda mais relevantes.

A tecnologia precisa ser compreendida como meio e ambiente de relação, não como substituta da docência. Plataformas e recursos digitais podem organizar conteúdos e ampliar a comunicação, mas não produzem, sozinhos, interação ou aprendizagem. A permanência depende de presença pedagógica, respostas em tempo adequado, linguagem acessível, acompanhamento e oportunidades de participação. Um ambiente virtual tecnicamente disponível pode continuar inacessível do ponto de vista humano e educacional.

A acessibilidade deve atravessar toda a experiência formativa. Não se limita a adaptações posteriores ou ao atendimento individual de demandas emergenciais. Materiais, avaliações, comunicação, tecnologias e atividades precisam ser planejados para acolher diferentes formas de participação. Quando a instituição espera que o estudante revele repetidamente sua condição ou negocie isoladamente cada apoio, transfere a ele o custo de superar barreiras que poderiam ter sido prevenidas.

No âmbito dos ambientes digitais, essa compreensão encontra respaldo nas orientações do W3C Brasil (2014), para o qual a acessibilidade na web pressupõe a eliminação de barreiras que dificultem ou impeçam a percepção, a compreensão, a navegação e a interação com conteúdos digitais. Na educação superior, essa perspectiva implica considerar a acessibilidade desde o planejamento de materiais, plataformas e formas de comunicação, de modo que diferentes estudantes possam participar das atividades acadêmicas com autonomia. Assim, recursos como alternativas textuais para conteúdos visuais, legendas, organização adequada das informações e navegação compatível com diferentes tecnologias deixa de constituir

adaptações periféricas e passam a integrar as próprias condições de participação e permanência.

As novas tecnologias e os recursos de inteligência artificial também exigem atenção. Eles podem apoiar personalização, tradução, acessibilidade e organização dos estudos, mas podem aprofundar desigualdades quando dependem de infraestrutura, letramento digital ou serviços pagos. O critério ético deve ser sua contribuição efetiva para a aprendizagem, a autonomia e a participação, acompanhado de transparência, proteção de dados e mediação docente.

Nessa perspectiva, Luckin et al. (2016) apontam que a inteligência artificial pode ampliar as possibilidades de personalização e de apoio aos estudantes, oferecendo recursos capazes de acompanhar diferentes necessidades e percursos de aprendizagem. Os autores, contudo, não atribuem à tecnologia a função de substituir a atuação docente, mas destacam seu potencial para apoiar e ampliar as possibilidades do trabalho educacional. Essa compreensão é especialmente relevante para a permanência na educação superior, pois desloca o debate da simples disponibilidade de ferramentas para as condições pedagógicas de sua utilização, reafirmando que a inovação tecnológica adquire sentido educacional quando fortalece a aprendizagem, a inclusão e a participação dos estudantes.

Uma política de permanência sensível ao território precisa conhecer onde vivem os estudantes e quais obstáculos enfrentam. Isso não significa reduzir sujeitos a perfis estatísticos, mas utilizar dados para orientar apoios, horários, comunicação, encontros, espaços de estudo e parcerias locais. O território deixa de ser pano de fundo e passa a integrar a própria compreensão institucional do direito à educação.

2.5 Responsabilidade institucional e cultura de permanência

A permanência não pertence a um setor isolado. Ela é produzida pela articulação entre políticas públicas, gestão, currículo, docência, avaliação, atendimento, assistência estudantil e tecnologia. Quando cada área atua sem comunicação, o estudante precisa percorrer caminhos fragmentados e repetir sua demanda a diferentes

interlocutores. A instituição deve construir fluxos claros e assumir coletivamente a responsabilidade pela continuidade das trajetórias.

A compreensão da permanência como responsabilidade institucional requer, portanto, uma perspectiva que ultrapasse o apoio de natureza exclusivamente econômica. Ao analisar a evolução do debate sobre permanência estudantil, Heringer (2022) evidencia uma ampliação dessa concepção, que passa a incorporar, além das condições materiais, aspectos acadêmicos, pedagógicos, sociais, culturais e subjetivos envolvidos na experiência universitária. Essa abordagem contribui para compreender que as possibilidades de continuidade e conclusão do curso são atravessadas por diferentes dimensões da vida estudantil e, por isso, demandam respostas institucionais igualmente articuladas.

Uma cultura de permanência começa pelo conhecimento dos estudantes e pelo acompanhamento de suas trajetórias. Oliveira et al. (2026) ressaltam que informações produzidas ao longo do percurso acadêmico podem constituir indicadores relevantes para a identificação de situações que fragilizam a continuidade dos estudos e subsidiar ações institucionais preventivas. Dados de participação, desempenho e interrupção podem, assim, apoiar decisões, desde que interpretados com cuidado e combinados à escuta das experiências. Indicadores não falam por si mesmos. Baixa participação pode indicar dificuldade acadêmica, problema de acesso, trabalho intensificado, adoecimento, desmotivação ou comunicação ineficaz. A intervenção precisa ser proporcional e respeitosa.

O acompanhamento precoce é mais efetivo que a ação realizada apenas diante do abandono. Acolhimento no ingresso, orientação acadêmica, comunidades de aprendizagem, tutoria, monitoria, comunicação personalizada e devolutivas formativas criam oportunidades de vínculo. Essas estratégias precisam ter continuidade, pois a vulnerabilidade não se concentra apenas no primeiro período e pode surgir em diferentes momentos do curso.

A dimensão pedagógica integra esse compromisso institucional. Heringer (2022), ao discutir a ampliação da concepção de permanência, chama atenção para a relevância

do apoio pedagógico e de aspectos subjetivos da experiência universitária para favorecer a continuidade e a conclusão dos percursos formativos. Nessa perspectiva, a docência também ocupa posição central, uma vez que as relações estabelecidas nos processos de ensino e de aprendizagem compõem as condições pelas quais o estudante participa da vida acadêmica, enfrenta dificuldades e constrói possibilidades de continuidade. Professores comunicam, por suas escolhas e relações, quem é reconhecido como capaz de aprender. Avaliações, exemplos, linguagem, disponibilidade para o diálogo e formas de feedback podem fortalecer ou fragilizar a permanência. Formar para os direitos humanos significa desenvolver capacidade de reconhecer desigualdades sem naturalizá-las, exercer autoridade sem autoritarismo e manter rigor acadêmico com responsabilidade pedagógica.

Políticas de permanência também precisam respeitar a voz estudantil. Escutas institucionais não devem funcionar apenas como coleta de satisfação, mas como espaços de participação capazes de produzir revisão de práticas. Estudantes conhecem barreiras que muitas vezes permanecem invisíveis à gestão. Reconhecer essa experiência não significa transferir a eles a solução, mas incorporá-los à construção de respostas.

A permanência constitui, por fim, um indicador substantivo da democratização. O aumento das matrículas pode ampliar o acesso, mas trajetórias interrompidas de modo desigual revelam limites institucionais e sociais. Observar quem permanece e quem sai, em quais cursos, territórios e momentos, permite identificar padrões de exclusão. A finalidade não é culpabilizar a instituição por toda interrupção, mas reconhecer sua margem de responsabilidade e transformação.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada demonstra que matrícula e inclusão não são equivalentes. A matrícula formaliza o ingresso; a inclusão substantiva exige condições para aprender, participar, estabelecer vínculos e concluir. Entre essas duas realidades situa-se a permanência, compreendida como processo multidimensional que envolve condições materiais, pedagógicas, relacionais, subjetivas, tecnológicas e territoriais.

A perspectiva dos direitos humanos impede que a interrupção do percurso seja interpretada apenas como fracasso individual. Desigualdades anteriores ao ingresso continuam atuando no interior da universidade, enquanto currículos, avaliações e formas de comunicação podem reproduzi-las ou enfrentá-las. Reconhecer esse fato não elimina a responsabilidade do estudante, mas insere suas escolhas nas condições concretas em que são realizadas.

O direito de permanecer exige políticas integradas. Assistência estudantil, acessibilidade, inclusão digital, acompanhamento acadêmico, formação docente, escuta e fortalecimento dos vínculos precisam compor uma arquitetura institucional coerente. A permanência não pode depender do encontro casual com um profissional sensível nem ser acionada apenas quando o abandono já parece inevitável.

Uma universidade comprometida com a dignidade acompanha trajetórias sem vigiar, oferece apoio sem estigmatizar e reconhece diferenças sem reduzir expectativas. Sua qualidade se expressa não apenas naquilo que ensina, mas na capacidade de criar condições para que sujeitos diversos possam apropriar-se do conhecimento e participar da comunidade acadêmica.

Permanecer, portanto, não significa simplesmente continuar registrado em um sistema. Significa ter condições de ocupar legitimamente o espaço universitário, aprender com qualidade, construir relações e projetar novos futuros. Quando a matrícula não produz essa experiência, a promessa de democratização permanece incompleta. O direito à educação superior somente se efetiva quando o direito de entrar encontra o direito de permanecer.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. *Direitos humanos*: a atuação da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República 2003-2010. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília, DF: SDH/PR, 2010.

CORDEIRO, Gisele do Rocio. Acesso e permanência na EAD: a qualidade do processo formativo. 2019. *Tese (Doutorado em Educação)* - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2019.

HERINGER, Rosana. Permanência estudantil no ensino superior público brasileiro: reflexões a partir de dez anos de pesquisas. *Cadernos de Estudos Sociais*, Recife, v. 37, n. 2, 2022.

LAFER, Celso. A reconstrução dos direitos humanos: a contribuição de Hannah Arendt. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 11, n. 30, p. 55-65, 1997.

LUCKIN, Rosemary et al. *Intelligence Unbound*: The Future of Uploaded and Machine Minds. Wiley, 2016.

MARTINS, Nayara et al. Entre o acesso e a permanência: o PNAES como política educacional na redução das desigualdades no ensino superior. *Encontro Internacional de Gestão, Desenvolvimento e Inovação (EIGEDIN)*, v. 8, n. 1, 2026.

OLIVEIRA, Elimeire Alves de; ROBERTO, Tiago Moreno Lopes; SILVA, Suéllen Danúbia da; BARÃO, Ana Claudia dos Santos; CUIM, Amanda da Silva; MENDES, Ijosiel. Gestão de dados acadêmicos e permanência no ensino superior: o papel estratégico da secretaria acadêmica na prevenção da evasão. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, São Paulo, v. 12, n. 6, p. 1-11, 2026.

REIS, Éllen da Silva Rufino dos; WAGNER, Flávia. Revisão integrativa sobre políticas e programas que promovem o acesso e a permanência de pessoas com deficiência no ensino superior. *Revista Internacional de Educação Superior*, Campinas, SP, v. 12, e026040, 2026.

SILVA, Luana Paraíso Tupinambá et al. Acesso, permanência e sucesso de estudantes com deficiência no ensino superior: uma revisão sistemática. *Recima21-Revista Científica Multidisciplinar*-ISSN 2675-6218, v. 7, n. 5, p. e757856-e757856, 2026.

VASCONCELLOS, Maria Drosila. Pierre Bourdieu: a herança sociológica. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano 23, n. 78, p. 77-87, abr. 2002.

W3C BRASIL. *Cartilha de acessibilidade na web*. Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2014. Disponível em: https://acessibilidade.br/cartilha. Acesso em: 23 abr. 2026.

YAEGASHI, Solange Franci Raimundo; SOUZA, Cleia Torino de; RODRIGUERO, Celma Regina Borghi; BIANCHINI, Luciane Guimarães Batistella. Acesso e permanência de estudantes surdos no ensino superior: um estudo do tipo estado do conhecimento. *Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática*, v. 7, 2026.

CAPÍTULO 4

O DIREITO DE PERTENCER

RECONHECIMENTO, VOZ E EXPERIÊNCIA UNIVERSITÁRIA



CAPÍTULO 4. O DIREITO DE PERTENCER
RECONHECIMENTO VOZ E EXPERIÊNCIA UNIVERSITÁRIA

MACHADO; MOCELIN; CORDEIRO; SUCHEK; SILVA; FEDATO[4]

RESUMO

Este capítulo examina o pertencimento como dimensão constitutiva da democratização da educação superior. O argumento central é que integrar formalmente uma instituição não assegura reconhecimento, voz ou participação na comunidade acadêmica. Com base em Axel Honneth, Nancy Fraser, Miranda Fricker, bell hooks e Patricia Hill Collins, analisam-se as experiências de desrespeito, a participação paritária, a injustiça epistêmica, a pedagogia comprometida e a legitimidade dos conhecimentos produzidos por sujeitos historicamente subalternizados. O desenvolvimento distingue pertencimento de adaptação passiva, acolhimento episódico e satisfação institucional. Também discute a linguagem acadêmica, o currículo, as relações pedagógicas, a avaliação e os espaços de representação estudantil como práticas que autorizam ou silenciam presenças. Defende-se que uma universidade democrática deve ensinar seus códigos sem convertê-los em instrumentos de humilhação, sustentar exigência intelectual sem reproduzir inferiorizações e criar meios para que diferentes estudantes participem da formulação de problemas, argumentos e conhecimentos. Conclui-se que pertencer significa ser reconhecido como interlocutor legítimo e possuir condições efetivas para influir na vida universitária, sem precisar apagar a própria história para conquistar credibilidade acadêmica.

Palavras-chave: Educação superior. Pertencimento. Reconhecimento. Voz estudantil. Injustiça epistêmica.

[4] Professoras e pesquisadoras do Centro Universitário Internacional Uninter.

1 INTRODUÇÃO

Uma instituição pode ampliar sua diversidade sem alterar as relações que determinam quem é escutado, quem recebe crédito intelectual e quem se sente autorizado a participar. Estudantes com trajetórias sociais distintas podem ocupar a mesma turma e, ainda assim, experimentar posições muito desiguais diante da palavra, do currículo e da avaliação. Alguns reconhecem desde cedo os códigos do ambiente acadêmico; outros precisam decifrá-los enquanto lidam com a suspeita de que suas perguntas, seus modos de falar ou os conhecimentos trazidos de outros espaços não possuem valor universitário.

O pertencimento torna visível essa camada da experiência educacional. Ele não se reduz ao vínculo administrativo, à frequência ou à continuidade dos estudos. Tampouco corresponde a uma sensação privada que dependeria apenas da confiança do estudante. Sentir-se parte de uma comunidade de conhecimento é uma experiência produzida nas relações: na forma como a instituição recebe diferenças, distribui possibilidades de fala, reage ao erro, define autoridades, seleciona problemas e reconhece contribuições.

Esse deslocamento impede que a inclusão seja avaliada exclusivamente por indicadores de presença. Um estudante pode cumprir todas as exigências formais e conservar, durante anos, a percepção de que ocupa um lugar emprestado. Pode aprender a não perguntar, evitar atividades coletivas, ocultar sua origem ou ajustar continuamente sua linguagem para não ser identificado como alguém que desconhece os costumes universitários. A trajetória segue, mas é atravessada por uma vigilância de si que reduz a participação e empobrece a própria formação.

O problema assume particular relevância em sistemas educacionais socialmente diversificados. A chegada de trabalhadores, mulheres adultas, estudantes negros, indígenas, pessoas com deficiência, moradores de pequenos municípios e integrantes da primeira geração universitária de suas famílias modifica a composição das instituições. A diversidade numérica, porém, não reorganiza automaticamente as

hierarquias simbólicas que definem quais experiências são consideradas gerais e quais permanecem tratadas como marginais.

Este capítulo tem como objetivo analisar o direito de pertencer por meio de quatro dimensões articuladas: reconhecimento, voz, credibilidade e participação. A pesquisa é teórico-bibliográfica e mobiliza um conjunto de autores distinto dos capítulos anteriores. Honneth contribui para compreender os efeitos formativos do reconhecimento e do desrespeito; Fraser relaciona justiça e paridade de participação; Fricker permite examinar desigualdades de credibilidade e recursos interpretativos; hooks e Collins ajudam a pensar a sala de aula, o currículo e a produção do conhecimento a partir de vozes historicamente silenciadas.

A hipótese que orienta a reflexão é que o pertencimento não se alcança exigindo que os novos sujeitos se adaptem silenciosamente a uma cultura acadêmica inalterada. Ele se constitui quando a universidade assegura acesso ao patrimônio científico, explicita suas linguagens e preserva o rigor, ao mesmo tempo que reconhece os estudantes como interlocutores capazes de perguntar, interpretar, contestar e produzir conhecimento. Não se trata de substituir ciência por experiência pessoal, mas de impedir que a origem de quem fala determine antecipadamente o valor do que é dito.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Reconhecimento e formação da relação consigo

Honneth (2003) situa o reconhecimento no centro da formação das relações que os sujeitos estabelecem consigo mesmos. Ser reconhecido não equivale a receber elogios ocasionais. Significa encontrar, nas relações sociais, condições para desenvolver autoconfiança, autorrespeito e autoestima. Essas formas de relação prática consigo dependem de experiências intersubjetivas e podem ser danificadas por humilhação, privação de direitos ou desvalorização social.

Na educação superior, essa perspectiva ajuda a compreender por que acontecimentos aparentemente pequenos adquirem efeitos duradouros. Uma dúvida

ridicularizada, um sotaque imitado, a expectativa reiterada de baixo desempenho ou a recusa em pronunciar corretamente um nome não são apenas falhas de cordialidade. Em determinadas trajetórias, comunicam que a presença daquele estudante possui legitimidade inferior. A repetição dessas experiências pode reduzir a disposição para falar, pedir ajuda, arriscar hipóteses ou expor uma produção ainda inacabada.

O desrespeito também se manifesta sem agressão explícita. Pode aparecer quando professores dirigem perguntas complexas sempre aos mesmos estudantes, quando atividades presumem repertórios culturais não ensinados, quando exemplos ignoram determinados territórios ou quando a contribuição de uma aluna só ganha atenção depois de ser repetida por alguém percebido como mais autorizado. O resultado é uma pedagogia da invisibilidade: a pessoa está presente, mas não é tratada como participante relevante.

Reconhecimento não significa confirmação irrestrita de todas as opiniões. Uma comunidade acadêmica precisa avaliar argumentos, exigir evidências e corrigir erros. O reconhecimento está no estatuto atribuído ao sujeito durante esse processo. É possível discordar de uma interpretação sem desqualificar quem a formulou; corrigir um texto sem converter dificuldades de escrita em diagnóstico de incapacidade; exigir precisão conceitual sem utilizar a linguagem especializada como instrumento de intimidação.

A diferença entre reconhecer e poupar é decisiva. Baixas expectativas podem assumir aparência protetiva, mas negam ao estudante o direito de ser desafiado e de acessar conhecimentos complexos. O professor que simplifica permanentemente porque não acredita na capacidade de determinada turma reproduz uma hierarquia, ainda que adote uma atitude cordial. Reconhecer implica combinar confiança intelectual, mediação pedagógica e critérios claros.

Uma política universitária orientada pelo reconhecimento precisa ultrapassar campanhas de acolhimento. Ela deve alcançar normas, práticas curriculares, atendimento, formação docente e linguagem institucional. O estudante percebe se é considerado membro legítimo não apenas no discurso de boas-vindas, mas na

possibilidade cotidiana de compreender decisões, receber respostas, acessar apoios e ter sua dignidade preservada em situações de conflito ou dificuldade.

2.2 Justiça e participação paritária

A teoria de Fraser amplia a discussão ao relacionar reconhecimento, redistribuição e participação. Para a autora, injustiças culturais e econômicas não devem ser tratadas como problemas isolados. Condições materiais desiguais limitam a possibilidade de participar, assim como padrões institucionalizados de valor podem classificar determinados grupos como menos dignos de consideração. A justiça requer arranjos que permitam aos sujeitos interagir como pares (FRASER, 2000; 2001).

Na universidade, a paridade de participação oferece um critério mais exigente do que a simples abertura de espaços. Não basta existir um colegiado com representação estudantil se horários, documentos, linguagem técnica ou distribuição da palavra impedem que o representante intervenha de modo substantivo. Também não basta convidar estudantes para responder consultas cujas perguntas, alternativas e consequências já foram inteiramente definidas pela gestão.

Participar como par não elimina diferenças de responsabilidade. Docentes, estudantes e gestores ocupam papéis distintos, e a instituição precisa conservar competências decisórias e responsabilidades legais. A paridade significa que essas diferenças não autorizam tratar a fala estudantil como ruído, testemunho meramente emocional ou manifestação sem relevância para o planejamento acadêmico. Experiências de quem realiza o currículo contêm informações que nenhuma planilha produz sozinha.

A dimensão redistributiva permanece indispensável. Tempo, acesso digital, transporte, alimentação e possibilidade de comparecer a atividades influenciam quem consegue ocupar espaços de participação. Reuniões realizadas exclusivamente em horário comercial, projetos sem bolsas ou atividades concentradas no campus

favorecem quem possui maior disponibilidade. A voz não depende apenas de autorização simbólica; exige condições materiais para ser exercida.

A dimensão do reconhecimento, por sua vez, permite perguntar se diferentes participantes são tratados como parceiros legítimos. Uma estudante trabalhadora pode estar formalmente convidada e, ainda assim, ser julgada menos comprometida por não participar de atividades extracurriculares em horários incompatíveis com seu emprego. Uma pessoa com deficiência pode ocupar um assento no colegiado, mas encontrar documentos inacessíveis. O desenho institucional pode incluir e excluir simultaneamente.

A paridade de participação transforma o sentido da escuta. A instituição não ouve apenas para reduzir insatisfação; ouve para aprender sobre os efeitos de suas práticas e para compartilhar, dentro de limites claros, a construção de respostas. Isso exige devolutiva. Quando estudantes apresentam problemas e nunca sabem o que foi feito, a consulta se converte em ritual. Explicar decisões, inclusive quando uma proposta não pode ser acolhida, preserva a seriedade da participação.

2.3 Voz credibilidade e injustiça epistêmica

Ter oportunidade de falar não assegura que uma fala seja compreendida ou considerada confiável. Fricker (2007) denomina injustiça epistêmica o dano que alguém sofre especificamente em sua condição de sujeito capaz de conhecer. A injustiça testemunhal ocorre quando preconceitos reduzem indevidamente a credibilidade atribuída ao que uma pessoa diz. A injustiça hermenêutica surge quando grupos não dispõem, em condições equitativas, dos recursos interpretativos necessários para tornar determinadas experiências socialmente inteligíveis.

Essas categorias são fecundas para examinar a vida universitária. Um estudante pode relatar uma barreira e ter sua palavra tratada como exagero, desculpa ou falta de esforço antes que o problema seja investigado. Uma aluna pode descrever discriminação e receber como resposta que interpretou mal a situação. Um trabalhador

pode apontar a incompatibilidade entre uma atividade e a realidade profissional, mas sua experiência ser desconsiderada porque não utiliza a linguagem reconhecida como técnica.

A desigualdade de credibilidade não decorre apenas de decisões conscientes. Estereótipos sociais orientam expectativas sobre quem parece competente, articulado ou confiável. Cor, gênero, idade, deficiência, território, classe e modo de falar podem interferir na recepção de uma ideia. Por isso, combater a injustiça testemunhal exige revisar práticas de interação: quem é interrompido, de quem se pedem provas adicionais, quem recebe o benefício da dúvida e quem precisa demonstrar repetidamente que sabe.

A injustiça hermenêutica aparece quando a instituição não possui categorias para compreender experiências que escapam ao perfil tradicional de estudante. A dificuldade de conciliar estudo, trabalho e cuidado familiar pode ser interpretada apenas como desorganização individual. Barreiras digitais podem ser confundidas com desinteresse. O sentimento de deslocamento de estudantes de primeira geração pode ser reduzido a timidez. Sem conceitos adequados, problemas coletivos são devolvidos ao indivíduo como falhas pessoais.

A linguagem acadêmica tem papel ambivalente nesse processo. Ela oferece instrumentos poderosos para nomear fenômenos, organizar evidências e comunicar resultados. Entretanto, quando apresentada como propriedade de poucos, pode bloquear a participação daqueles que ainda estão aprendendo. A responsabilidade educativa consiste em ensinar os modos de argumentar e escrever da universidade, tornando explícitos critérios que frequentemente permanecem implícitos.

Ensinar códigos não significa decretá-los neutros ou definitivos. Os vocabulários científicos também se transformam quando novas experiências desafiam categorias disponíveis. A história do conhecimento mostra que perguntas antes consideradas periféricas podem reorganizar campos inteiros de investigação. Ao reconhecer estudantes como sujeitos epistêmicos, a universidade amplia sua capacidade de identificar problemas e produzir interpretações socialmente relevantes.

Uma resposta institucional coerente inclui formação para escuta, protocolos que não desqualifiquem previamente relatos, canais acessíveis e análise agregada das experiências comunicadas. Inclui também proteger quem fala de retaliação e evitar que um estudante precise expor repetidamente situações dolorosas a diferentes setores. A voz só se torna direito quando existem condições seguras para exercê-la e consequências institucionais possíveis para aquilo que é dito.

2.4 Currículo experiência e produção de conhecimento

O currículo organiza mais do que conteúdos. Ele distribui visibilidade, estabelece problemas legítimos, define bibliografias e oferece imagens sobre quem produz conhecimento. Quando determinados grupos aparecem apenas como objetos de estudo, enquanto outros ocupam continuamente a posição de autores e intérpretes, o estudante aprende uma hierarquia que ultrapassa a ementa: alguns falam sobre o mundo; outros são descritos por eles.

Collins (2000), ao examinar o pensamento feminista negro, demonstra a importância de reconhecer posições sociais e comunidades de produção do conhecimento sem abandonar critérios de análise. Sua contribuição ajuda a interrogar a separação rígida entre quem conhece e quem é conhecido. Experiência não substitui investigação, mas pode revelar perguntas, ausências e relações de poder que permanecem invisíveis a partir de posições tomadas como universais.

Uma política curricular de pertencimento não consiste em acrescentar autores diversos de maneira decorativa. Requer examinar como diferentes perspectivas intervêm na formulação dos conceitos, dos métodos e dos problemas do campo. Também demanda cuidado para não encarregar estudantes pertencentes a grupos minoritários de representar toda uma coletividade ou transformar sua presença em fonte compulsória de testemunhos pessoais.

A pluralização curricular deve ser acompanhada pela aprendizagem do patrimônio já constituído. O estudante tem direito de conhecer teorias, métodos e debates consolidados, inclusive para criticá-los com consistência. Excluir sujeitos historicamente afastados do acesso a conhecimentos complexos, sob o argumento de

valorizar apenas suas experiências imediatas, mantém intacta a desigualdade de repertórios. Pertencimento não é confinamento identitário.

O encontro entre experiência e ciência precisa ser metodologicamente trabalhado. Uma vivência pode originar uma questão, orientar a busca de evidências ou mostrar limites de uma categoria, mas não se converte automaticamente em conclusão geral. A formação universitária ensina justamente a passar da percepção ao problema, do problema à investigação e da investigação a argumentos que possam ser examinados publicamente.

Quando o currículo estabelece essas mediações, estudantes deixam de ocupar apenas a posição de receptores. Pesquisa, extensão, iniciação científica, projetos integradores e trabalhos de conclusão podem incorporar problemas dos territórios, das profissões e das comunidades, desde que submetidos ao rigor adequado. A participação na produção do conhecimento aprofunda o pertencimento porque demonstra que a universidade não é um mundo pronto, mas uma construção coletiva sujeita a revisão.

A escolha de exemplos e estudos de caso também comunica pertencimento. Se todos os problemas relevantes são apresentados a partir de grandes centros urbanos, instituições de elite ou trajetórias juvenis sem trabalho, parte dos estudantes precisa realizar sozinha a tradução para sua realidade. Variar contextos não reduz a universalidade do conhecimento; permite testar sua capacidade explicativa e reconhecer os limites de generalizações produzidas em situações particulares.

2.5 Relação pedagógica avaliação e coragem para aprender

A sala de aula é um dos lugares em que o pertencimento ganha forma concreta. Hooks (2013) concebe a educação como prática de liberdade e propõe uma pedagogia comprometida, na qual professores e estudantes participam do processo formativo sem negar as assimetrias próprias da docência. Sua perspectiva contesta a ideia de que uma aula rigorosa precise ser emocionalmente indiferente ou organizada pelo silêncio dos estudantes.

Aprender exige exposição. Perguntar revela que algo ainda não foi compreendido; escrever torna visíveis limites do pensamento; apresentar um trabalho

coloca o estudante diante do julgamento dos outros. Em ambientes marcados pela humilhação, a estratégia mais segura é esconder dúvidas e repetir fórmulas. Uma pedagogia de pertencimento cria condições para o risco intelectual, deixando claro que o erro será analisado e não usado para diminuir a pessoa.

O professor exerce autoridade quando seleciona percursos, explica critérios, organiza interações e avalia aprendizagens. Essa autoridade torna-se formativa quando é previsível, argumentada e vinculada aos objetivos do curso. Torna-se autoritária quando critérios mudam sem explicação, perguntas são tratadas como desafio pessoal ou o conhecimento é usado para marcar distância. A diferença não está na ausência de exigência, mas no modo como ela é exercida.

A avaliação possui especial poder de autorizar ou interditar. Uma nota registra determinado desempenho, mas o feedback informa se há caminho para avançar. Comentários genéricos, irônicos ou exclusivamente negativos podem confirmar a crença de que o estudante não possui lugar naquele campo. Devolutivas específicas distinguem a pessoa de sua produção, indicam o que foi alcançado e descrevem o que precisa ser reconstruído.

Critérios transparentes também reduzem desigualdades. Estudantes familiarizados com práticas universitárias conseguem inferir expectativas não escritas com maior facilidade. Os demais dependem de orientações explícitas. Apresentar modelos, discutir rubricas, explicar gêneros acadêmicos e permitir revisão de produções não significa facilitar indevidamente. Significa transformar em ensino aquilo que antes operava como conhecimento tácito.

Nas experiências mediadas por tecnologia, a presença pedagógica requer escolhas próprias. Mensagens automáticas, fóruns sem devolutiva e atividades realizadas sem interlocução podem produzir a sensação de que ninguém percebe a participação individual. Interações com propósito, feedback oportuno, encontros acessíveis e diferentes possibilidades de manifestação ajudam a construir uma comunidade acadêmica mesmo quando professores e estudantes não compartilham o mesmo espaço físico.

A responsabilidade de produzir pertencimento não pode recair somente sobre a disposição pessoal do docente. Carga de trabalho, número de estudantes, formação, recursos de acessibilidade e desenho das disciplinas condicionam as relações possíveis. Por isso, práticas pedagógicas precisam ser sustentadas por decisões de gestão. A instituição não pode exigir escuta individualizada e, simultaneamente, organizar contextos que a tornam impraticável.

2.6 Da escuta à corresponsabilidade institucional

O pertencimento torna-se política quando a voz estudantil integra ciclos regulares de diagnóstico, decisão, execução e avaliação. Pesquisas de satisfação oferecem informações úteis, mas capturam apenas parte da experiência. Grupos de escuta, representação em colegiados, comunidades de prática, ouvidoria, projetos de pesquisa com estudantes e análise de trajetórias podem revelar problemas que questionários padronizados não alcançam.

A qualidade desses mecanismos depende de quem consegue participar. A instituição deve observar se sempre escuta os estudantes com maior tempo, segurança verbal ou proximidade com professores. Estratégias variadas permitem alcançar quem não se manifesta em reuniões abertas: consultas assíncronas, entrevistas, respostas anônimas, encontros em horários distintos e acessibilidade comunicacional. Diversificar canais não dispensa verificar se eles produzem resposta.

Também é necessário distinguir escuta de transferência de responsabilidade. Estudantes podem contribuir para compreender e enfrentar problemas, mas não devem assumir tarefas que cabem à instituição. Consultá-los sobre barreiras curriculares não exime coordenações e docentes de analisar dados e tomar decisões. Corresponsabilidade significa participar da construção do mundo universitário, não substituir o dever institucional de garanti-lo.

Indicadores de pertencimento precisam combinar dimensões quantitativas e qualitativas. Participação em atividades, procura por orientação, integração em projetos e representação estudantil podem ser analisadas ao lado de relatos sobre respeito, credibilidade, segurança para perguntar e identificação com o curso. Nenhum

indicador isolado traduz a experiência, mas o conjunto permite localizar desigualdades e acompanhar mudanças.

A análise deve ser desagregada sempre que possível e eticamente adequado. Médias institucionais podem ocultar que determinados grupos encontram menos oportunidades de participação ou relatam maior incidência de discriminação. O objetivo não é produzir rótulos, mas reconhecer padrões que demandam ação. Dados sensíveis exigem proteção, finalidade definida e cuidado para que a busca de visibilidade não exponha pessoas.

Uma política de pertencimento precisa ainda estabelecer responsabilidades. Quem recebe relatos? Quem acompanha respostas? Como problemas recorrentes chegam aos colegiados? Em que prazo há devolutiva? Como docentes e equipes aprendem com os casos? Sem fluxos definidos, a escuta depende de iniciativas individuais e desaparece quando pessoas mudam de função. A institucionalização protege a continuidade.

O resultado esperado não é uma comunidade sem conflitos. Universidades são espaços de diferenças, disputas teóricas e decisões difíceis. Pertencimento democrático aparece quando conflitos podem ser expressos sem que alguns participantes tenham sua humanidade ou capacidade intelectual negadas. O dissenso torna-se parte da vida acadêmica, e não motivo para expulsão simbólica de quem diverge.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O direito de pertencer acrescenta uma exigência própria à democratização da educação superior: não basta ocupar um lugar; é preciso ser reconhecido como alguém capaz de participar da comunidade que o constitui. Essa participação envolve falar e ser ouvido, aprender os códigos universitários, receber crédito intelectual justo, acessar espaços de decisão e encontrar condições para contribuir com a produção do conhecimento.

Honneth permite compreender que reconhecimento e desrespeito interferem nas relações que o estudante constrói consigo e com a aprendizagem. Fraser mostra que justiça exige condições materiais e simbólicas para participação entre pares. Fricker identifica danos produzidos quando preconceitos diminuem credibilidade ou quando faltam recursos para interpretar experiências. Hooks e Collins demonstram que pedagogia, currículo e conhecimento são atravessados por relações de autoridade e por disputas sobre quem pode conhecer.

Esses referenciais afastam o pertencimento de uma abordagem meramente emocional. Confiança individual importa, mas não corrige sozinha práticas institucionais que silenciam, humilham ou desautorizam. A universidade produz pertencimento quando revê as relações cotidianas, explicita expectativas, ensina suas linguagens, amplia repertórios curriculares, organiza avaliações formativas e transforma a escuta em aprendizagem institucional.

Também é necessário preservar o rigor. Reconhecer diferentes vozes não significa atribuir o mesmo valor a todas as afirmações independentemente de evidências. Significa garantir que argumentos sejam examinados por seu conteúdo e que os sujeitos disponham de oportunidades reais para aprender a formulá-los. O direito ao pertencimento inclui o direito ao conhecimento complexo, à crítica fundamentada e à transformação intelectual.

Uma universidade comprometida com esse direito não pede que estudantes deixem sua história do lado de fora, nem transforma identidades em destinos fixos. Ela cria mediações para que experiências se tornem perguntas, perguntas se convertam em investigação e investigações possam modificar compreensões estabelecidas. Nesse movimento, o estudante não é apenas acolhido pela instituição: passa a participar daquilo que a instituição sabe, pergunta e decide.

Pertencer, portanto, é poder afirmar a própria presença sem pedir desculpas por ela e assumir responsabilidade pelo mundo acadêmico compartilhado. Quando reconhecimento, voz, credibilidade e participação se tornam práticas regulares, a

universidade deixa de tratar a diversidade como imagem e começa a incorporá-la como força intelectual e democrática.

REFERÊNCIAS

COLLINS, Patricia Hill. *Black feminist thought*: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment. 2. ed. New York: Routledge, 2000.

FRASER, Nancy. Rethinking recognition. *New Left Review*, London, n. 3, p. 107-120, May/June 2000.

FRASER, Nancy. Recognition without ethics? *Theory, Culture & Society*, London, v. 18, n. 2-3, p. 21-42, 2001.

FRICKER, Miranda. *Epistemic injustice*: power and the ethics of knowing. Oxford: Oxford University Press, 2007.

HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento*: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2003.

HOOKS, bell. E*nsinando a transgredir*: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

CAPÍTULO 5

O DIREITO DE TRANSFORMAR

DA DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO
À JUSTIÇA EDUCACIONAL



CAPÍTULO 5 . O DIREITO DE TRANSFORMAR
DA DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À JUSTIÇA EDUCACIONAL

RESUMO

Este capítulo formula o direito de transformar como princípio político-educacional que vincula o conhecimento das desigualdades à responsabilidade de enfrentá-las. O texto desloca a democratização da educação superior da ampliação numérica do ingresso para a construção de justiça educacional, compreendida como articulação entre direitos, capacidades, equidade territorial, qualidade acadêmica, participação e responsabilidade pública. A análise mobiliza Norberto Bobbio, Iris Marion Young, Martha Nussbaum e Paulo Freire, além do marco constitucional e das normas brasileiras de educação e avaliação. O desenvolvimento examina injustiças estruturais, políticas públicas de longo prazo, diversidade territorial, presencialidade, educação a distância e multimodalidade, direitos digitais, inteligência artificial, formação docente, permanência e avaliação multidimensional. Propõe-se uma agenda de transformação baseada em compromissos verificáveis do Estado e das instituições, sem atribuir à universidade a capacidade de resolver isoladamente todas as desigualdades sociais. Conclui-se que a educação superior realiza sua função democrática quando converte oportunidades formais em capacidades efetivas, preserva o rigor da formação e amplia as possibilidades de participação dos sujeitos na construção de seus projetos, de seus territórios e do próprio mundo acadêmico.

Palavras-chave: Educação superior. Justiça educacional. Políticas públicas. Capacidades. Transformação social.

1 INTRODUÇÃO

Conhecer uma desigualdade modifica a responsabilidade de quem pode agir sobre ela. Quando barreiras econômicas, territoriais, pedagógicas, tecnológicas ou

culturais deixam de ser fatos dispersos e passam a formar padrões verificáveis, já não podem ser tratadas como fatalidades privadas. A informação produzida por pesquisas, avaliações e experiências institucionais precisa orientar escolhas, prioridades, financiamento e revisão de práticas. O diagnóstico só alcança sentido público quando melhora a capacidade de intervir.

É nesse ponto que se situa o direito de transformar. A expressão não pretende instituir uma categoria jurídica independente, mas nomear uma consequência da efetividade do direito à educação. Se uma política abre oportunidades e elas permanecem inacessíveis para parcelas previsíveis da população, o problema não termina na oferta. Se a formação alcança novos grupos, mas preserva mecanismos que limitam aprendizagem, participação e conclusão, a democratização permanece incompleta.

A transformação proposta neste capítulo possui duas direções. A primeira alcança os estudantes, porque a educação superior pode ampliar conhecimento, linguagem, autonomia intelectual, inserção profissional e participação pública. A segunda alcança as próprias instituições, que precisam aprender com a diversidade das trajetórias que recebem. Uma universidade democrática não apenas modifica quem nela ingressa; admite rever currículos, apoios, formas de oferta, tecnologias e critérios de qualidade quando as evidências mostram que suas escolhas produzem exclusões evitáveis.

Bobbio (2004, p. 43) afirma que “a efetivação de uma maior proteção dos direitos do homem está ligada ao desenvolvimento global da civilização humana”. A passagem destaca que a proteção não ocorre fora das condições históricas e das instituições capazes de sustentá-la. Na educação superior, a garantia do direito depende de políticas, recursos, regulação, projetos pedagógicos, profissionais qualificados, acessibilidade e sistemas de acompanhamento. A proclamação oferece fundamento; a organização pública e institucional produz efetividade.

Este capítulo tem como objetivo propor uma agenda de justiça educacional para a educação superior. O estudo adota perspectiva teórico-bibliográfica e normativa. O

argumento se desenvolve a partir da responsabilidade diante de injustiças estruturais, da abordagem das capacidades e de uma concepção multidimensional de qualidade. Em seguida, examina políticas duradouras, território, modalidades, tecnologia, formação docente, permanência e avaliação, até chegar a compromissos concretos para Estado e instituições.

A tese central é que democratizar exige mais do que aumentar matrículas e mais do que preservar vínculos. Justiça educacional significa assegurar que diferentes sujeitos encontrem possibilidades reais de aprender, concluir, participar e utilizar a formação para construir projetos dignos. Esse horizonte não reduz a exigência acadêmica. Ao contrário, impede que estudantes historicamente excluídos recebam uma formação diminuída justamente quando conseguem alcançar a universidade.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Da desigualdade conhecida à responsabilidade estrutural

Explicações educacionais frequentemente procuram uma causa principal e um responsável isolado. A evasão é atribuída ao estudante, a baixa aprendizagem ao professor, a desigualdade territorial à distância e a precariedade institucional à falta de recursos. Embora responsabilidades específicas existam, fenômenos complexos resultam da interação entre decisões, regras, incentivos e condições produzidas por muitos agentes. A fragmentação causal pode proteger cada participante enquanto o padrão de injustiça permanece.

Young (2011) oferece uma contribuição decisiva ao interpretar a injustiça estrutural como resultado de processos sociais nos quais diferentes pessoas e organizações participam, ainda que nenhuma delas controle sozinha o resultado. Seu modelo de conexão social desloca a responsabilidade da busca exclusiva por culpa passada para a obrigação prospectiva de transformar processos injustos. Participação, poder, privilégio, interesse e capacidade coletiva tornam-se critérios para pensar quem deve agir e de que maneira.

Aplicada à educação superior, essa perspectiva impede duas simplificações. A primeira é responsabilizar individualmente o estudante por dificuldades produzidas por calendários rígidos, comunicação opaca, acessibilidade insuficiente ou desenho curricular fragmentado. A segunda é atribuir à instituição a solução de todas as desigualdades econômicas e sociais. A responsabilidade precisa corresponder ao poder de intervenção de cada agente, sem negar as conexões entre as diferentes esferas.

O Estado possui capacidade normativa, fiscal e distributiva; instituições organizam currículos, apoios e relações pedagógicas; docentes transformam projetos em experiências de aprendizagem; estudantes participam ativamente da formação; comunidades e organizações profissionais oferecem conhecimentos e demandas. Nenhum desses atores substitui os demais. A justiça depende de coordenação, clareza de atribuições e mecanismos pelos quais cada nível possa responder pelos efeitos das decisões que efetivamente controla.

A responsabilidade estrutural também exige olhar para padrões, não apenas para casos excepcionais. Uma dificuldade individual pode resultar de circunstâncias singulares. Quando o mesmo obstáculo se concentra em determinado curso, território, etapa curricular ou grupo social, torna-se necessário investigar a organização que o produz. O dado não condena antecipadamente; cria dever de análise, escuta e resposta proporcional.

Essa concepção modifica o uso do conhecimento institucional. Relatórios não devem servir apenas para registrar ocorrências depois que elas se encerram. Precisam alimentar ciclos de decisão: identificar problemas, formular hipóteses, testar intervenções, acompanhar resultados e corrigir rumos. Transformar é construir capacidade de aprender com os efeitos das próprias políticas, inclusive quando contrariam expectativas iniciais.

2.2 Justiça educacional e capacidades efetivas

A oferta de um recurso não assegura que todas as pessoas consigam convertê-lo em realização. Uma mesma bolsa, plataforma, biblioteca ou atividade pode produzir

efeitos distintos conforme renda, deficiência, tempo disponível, escolarização anterior, responsabilidades familiares e infraestrutura territorial. A justiça educacional precisa examinar essa conversão, pois igualdade de recursos pode coexistir com profundas desigualdades de uso e resultado.

Nussbaum (2011, p. 20) sintetiza a abordagem das capacidades por meio de uma pergunta: "*What is each person able to do and to be*?" "O que cada pessoa é capaz de fazer e de ser?"[5] A questão desloca a atenção da quantidade total de bens para as oportunidades substantivas de cada pessoa. Não basta saber se um serviço existe; é necessário compreender se os sujeitos possuem condições reais para utilizá-lo na construção de modos de vida que tenham razões para valorizar.

Na educação superior, a capacidade de estudar depende de um conjunto de conversões. A vaga precisa ser territorial e economicamente alcançável; os conteúdos precisam ser acessíveis; o estudante necessita compreender regras e expectativas; a organização do tempo deve permitir participação; práticas e estágios precisam ser realizáveis; os conhecimentos devem ser apropriados com qualidade. Cada mediação pode ampliar ou restringir a liberdade educacional.

A abordagem das capacidades evita confundir equidade com compensação mínima. Seu objetivo não é adaptar estudantes a percursos empobrecidos, mas criar condições para que alcancem aprendizagens academicamente relevantes. Apoios diferenciados justificam-se porque removem barreiras distintas em direção a um direito comum. A referência permanece a qualidade da formação, não a uniformidade dos meios.

Essa perspectiva também amplia a avaliação de resultados. Concluir o curso é decisivo, mas não esgota o que a formação torna possível. Importa investigar desenvolvimento de conhecimentos, autonomia intelectual, participação social, inserção profissional, capacidade de continuar aprendendo e contribuição aos territórios. Tais dimensões não cabem em um único indicador, porém precisam orientar a interpretação conjunta das evidências.

---

[5] Tradução nossa.

Pensar capacidades exige cautela contra o paternalismo. Instituições não devem decidir unilateralmente quais projetos de vida os estudantes precisam adotar. Sua responsabilidade é ampliar oportunidades substantivas, oferecer formação consistente e tornar escolhas mais livres e informadas. A transformação educacional se realiza quando aumenta o campo de possibilidades sem substituir a autonomia de quem aprende.

2.3 Políticas públicas duradouras e responsabilidade de Estado

A educação opera em um tempo mais longo do que mandatos e ciclos administrativos. Formação docente, infraestrutura, expansão territorial, produção científica e consolidação de culturas institucionais exigem continuidade. Quando programas são interrompidos antes de produzir resultados ou substituídos sem avaliação, o sistema perde memória, desperdiça investimentos e transfere instabilidade para estudantes e profissionais.

A continuidade das políticas não exclui, portanto, processos de revisão e aperfeiçoamento. Howlett, Ramesh e Perl (2013) compreendem as políticas públicas como processos que envolvem diferentes momentos, entre eles formulação, tomada de decisão, implementação e avaliação. Essa perspectiva permite compreender que a consolidação de uma política depende não apenas de sua criação, mas também da capacidade do Estado de acompanhar sua implementação, avaliar seus resultados e produzir aprendizagens que orientem seu aperfeiçoamento. No campo educacional, essa continuidade institucional é particularmente relevante, pois os efeitos das políticas se manifestam ao longo de trajetórias formativas que frequentemente ultrapassam os períodos de uma gestão governamental.

A Constituição Federal estabelece que a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família” e que será promovida “com a colaboração da sociedade” (BRASIL, 1988, art. 205). A formulação distribui responsabilidades sem diluir o dever público. O estudante é titular do direito e não pode ser convertido no principal responsável por

superar sozinho obstáculos que políticas, instituições e condições sociais colocam em sua trajetória.

Política duradoura não significa política imutável. Objetivos como qualidade, redução de desigualdades, acessibilidade, valorização profissional e presença territorial precisam manter estabilidade, enquanto instrumentos devem ser revistos à luz de resultados e mudanças sociais. A maturidade institucional está em preservar compromissos públicos e, simultaneamente, abandonar estratégias que não funcionam.

A construção de políticas de Estado requer financiamento previsível, bases de dados consistentes, participação, cooperação federativa e avaliação periódica. Requer também regras de transição capazes de proteger estudantes e instituições quando mudanças regulatórias alteram condições de oferta. A segurança jurídica não serve para impedir transformação; permite que mudanças legítimas sejam implementadas sem produzir danos desnecessários.

As políticas públicas também não constituem respostas neutras aos problemas sociais. Souza (2006) demonstra que sua formulação e implementação são atravessadas por instituições, regras, decisões e diferentes interesses, de modo que o desenho assumido por uma política interfere nos resultados que ela é capaz de produzir. No campo educacional, essa compreensão exige considerar não apenas os objetivos formalmente declarados, mas também os efeitos concretos das escolhas realizadas, especialmente sobre grupos e territórios marcados por condições desiguais de acesso às oportunidades. No campo da permanência, a própria institucionalização da Política Nacional de Assistência Estudantil pela Lei nº 14.914/2024 exemplifica a incorporação da permanência e da conclusão dos cursos ao campo das responsabilidades formalmente assumidas pelo Estado, ainda que sua abrangência esteja predominantemente vinculada à educação pública federal (BRASIL, 2024).

Regulações educacionais precisam considerar efeitos distributivos. Uma medida concebida para fortalecer determinada dimensão de qualidade pode reduzir oportunidades em regiões com pouca infraestrutura. Uma exigência uniforme pode ser facilmente atendida por grandes centros e tornar-se inviável em pequenos municípios.

A análise de impacto deve perguntar quem ganha proteção, quem assume custos e quais alternativas preservam a finalidade pública com menor produção de desigualdade.

O tempo longo também exige memória. Documentar decisões, preservar séries históricas, avaliar programas e registrar aprendizados impede que cada gestão recomponha do início conhecimentos já produzidos. Uma política transformadora não depende de heroísmos episódicos; cria instituições capazes de continuar aprendendo mesmo quando governos e equipes mudam.

2.4 Territorialidade e pluralidade das formas de oferta

O território não é apenas localização. Ele reúne infraestrutura, distâncias, redes de transporte, conectividade, equipamentos culturais, oportunidades de trabalho e formas comunitárias de vida. Esses elementos influenciam o acesso à educação superior e a possibilidade de sustentá-la. Uma política nacional aparentemente igual pode produzir efeitos desiguais quando incide sobre contextos territoriais muito diferentes.

A justiça territorial não exige instalar todos os cursos em todos os municípios. Exige impedir que a localização funcione como limite arbitrário ao horizonte educacional. Campi interiorizados, polos, redes de cooperação, mobilidade, atividades descentralizadas, educação a distância e formatos semipresenciais podem combinar-se de acordo com necessidades formativas e características locais.

A oposição abstrata entre presencialidade e distância empobrece a decisão pedagógica. Existem atividades em que a presença, laboratórios, campos e equipamentos são indispensáveis. Outras podem beneficiar-se de recursos digitais, flexibilidade temporal e interação com participantes de diferentes lugares. A pergunta responsável é *quais experiências cada objetivo de aprendizagem requer e como garantir que ocorram com qualidade*.

A educação a distância pode reduzir deslocamentos e alcançar populações antes afastadas, mas não é democratizadora por definição. Ausência de conectividade, desenho pedagógico frágil, pouca interação ou apoio insuficiente podem criar novos

obstáculos. Da mesma forma, uma oferta presencial não assegura aprendizagem somente porque professores e estudantes compartilham um espaço físico. Modalidade descreve uma organização; qualidade depende das experiências efetivamente produzidas.

A multimodalidade torna-se relevante quando permite distribuir atividades entre espaços e tempos segundo finalidades acadêmicas. Seu valor não está em combinar recursos de forma indiscriminada, mas em integrar mediações, práticas e tecnologias em um percurso coerente. A decisão precisa considerar a área de formação, o perfil dos estudantes, a infraestrutura existente, acessibilidade, segurança e evidências de aprendizagem.

O princípio orientador pode ser formulado com clareza: o formato deve servir ao direito. Isso significa rejeitar tanto a celebração automática da tecnologia quanto a associação automática entre presença física e excelência. Cada arranjo precisa demonstrar que oferece condições de interação, prática, acompanhamento, avaliação e formação compatíveis com os objetivos do curso.

2.5 Tecnologia, inteligência artificial e direitos digitais

Tecnologias digitais passaram a organizar partes essenciais da vida universitária. Matrículas, conteúdos, avaliações, bibliotecas, atendimento e comunicação dependem de sistemas que coletam dados e condicionam possibilidades de participação.

A presença de recursos digitais nos processos educacionais não implica, por si só, inovação pedagógica. Rocha et al. (2020) identificaram que, embora muitos professores já utilizassem tecnologias digitais em suas práticas antes do período de ensino remoto emergencial, parte desses usos permanecia associada à transmissão de informações e à disponibilização de materiais. Esse resultado evidencia a necessidade de distinguir a incorporação instrumental das tecnologias de sua integração pedagógica, uma vez que a transformação dos processos de ensino e de aprendizagem depende das

finalidades, das metodologias e das formas de interação construídas em torno desses recursos.

Por essa razão, tecnologia não deve ser tratada apenas como ferramenta. Seu desenho distribui acessos, define padrões de visibilidade e produz consequências sobre autonomia, privacidade e igualdade.

O primeiro compromisso é a inclusão digital. Equipamento, conexão, letramento e acessibilidade constituem condições educacionais quando atividades obrigatórias dependem deles. A existência de uma plataforma não significa que todos conseguem utilizá-la. Recursos compatíveis com tecnologias assistivas, materiais em formatos acessíveis e alternativas para situações de conectividade limitada integram a qualidade do projeto pedagógico.

A inclusão digital, nessa perspectiva, não se restringe à disponibilidade de conexão ou de dispositivos. A Política Nacional de Educação Digital estabelece entre seus eixos a inclusão digital e prevê ações relacionadas ao desenvolvimento de competências digitais e informacionais, ao acesso a plataformas e recursos digitais e à ampliação das condições de conectividade (BRASIL, 2023). De modo complementar, o W3C Brasil (2014) ressalta que ambientes e conteúdos digitais precisam ser concebidos considerando a diversidade de formas de percepção, compreensão e interação dos usuários. No contexto da educação superior, essas orientações reforçam a necessidade de compreender acessibilidade e inclusão digital como condições de participação acadêmica, e não como recursos adicionais destinados apenas a situações específicas.

O segundo compromisso envolve proteção de dados. Informações sobre acesso, desempenho e interação podem apoiar acompanhamento e aperfeiçoamento curricular, mas também podem produzir vigilância e classificações deterministas. A Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais exige finalidade, adequação, necessidade, segurança e responsabilização (BRASIL, 2018). No contexto educacional, esses princípios precisam orientar desde a coleta até decisões apoiadas por sistemas analíticos.

A inteligência artificial amplia possibilidades de apoio, tradução, acessibilidade, simulação e feedback. Ao mesmo tempo, apresenta riscos relacionados a vieses, erros,

autoria, dependência de fornecedores, opacidade e redução da autonomia intelectual. A resposta universitária não deve limitar-se à proibição ou à adoção entusiasmada. É necessário definir usos legítimos, formar a comunidade acadêmica e preservar supervisão humana em decisões relevantes.

Ao discutir as aplicações da inteligência artificial na educação, Luckin et al. (2016) identificam possibilidades de construção de experiências formativas mais personalizadas, flexíveis, inclusivas e capazes de oferecer diferentes formas de apoio aos estudantes. Os autores não compreendem, entretanto, a IA como substituta da atuação docente, mas como recurso capaz de ampliar suas possibilidades quando incorporada de maneira refletida aos processos educacionais. Essa perspectiva reforça que o valor da inteligência artificial não reside na tecnologia em si, mas nas finalidades pedagógicas que orientam sua utilização e na capacidade de preservar a centralidade humana nos processos de ensino e de aprendizagem.

A formação para o uso crítico das tecnologias precisa alcançar professores e estudantes. A Política Nacional de Educação Digital reforça essa perspectiva ao incluir entre suas estratégias a promoção de competências digitais, midiáticas e informacionais, indicando que a participação na cultura digital demanda capacidades que ultrapassam o domínio instrumental das ferramentas (BRASIL, 2023). No contexto da inteligência artificial, saber formular perguntas, conferir fontes, identificar limitações, declarar o emprego de ferramentas e assumir responsabilidade pelo resultado integra a alfabetização contemporânea. A IA pode colaborar com a produção intelectual, mas não deve retirar do estudante a experiência de interpretar, argumentar e criar.

Governança tecnológica exige avaliação contínua. Antes de adotar uma solução, a instituição deve perguntar qual problema pretende resolver, quais dados serão utilizados, quem poderá ser prejudicado, como ocorrerá contestação e quais evidências mostrarão benefício. Inovar responsavelmente é submeter a tecnologia à finalidade educativa e aos direitos das pessoas, e não reorganizar a educação para atender às possibilidades do sistema adquirido.

2.6 Formação docente e capacidade institucional

Nenhuma agenda de transformação se realiza sem professores, mas também não se sustenta quando toda responsabilidade é individualizada sobre eles. Currículos, tecnologias, diversidade, acessibilidade e avaliação chegam à sala de aula por meio do trabalho docente. Esse trabalho depende de tempo, formação, condições adequadas, apoio técnico e coordenação pedagógica. Exigir inovação sem oferecer estrutura converte política institucional em sobrecarga pessoal.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento profissional docente não pode depender exclusivamente de iniciativas individuais. Campos e Morais (2024) evidenciam a importância de espaços institucionais destinados à formação pedagógica dos professores da educação superior e alertam para os limites de ações pontuais e fragmentadas. Essa compreensão reforça que a qualificação da docência demanda compromisso institucional com processos formativos contínuos, capazes de oferecer condições para que os professores reflitam sobre suas práticas e respondam às transformações que atravessam a educação superior.

Freire (1996, p. 22) afirma que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática”. A formação continuada precisa criar condições para esse movimento, permitindo que professores analisem experiências, estudem fundamentos, testem alternativas e avaliem efeitos. Cursos desconectados dos problemas reais raramente modificam práticas de forma duradoura.

A profissionalidade docente também se constrói em processos contínuos de reflexão e desenvolvimento. Xavier et al. (2024) compreendem a formação pedagógica na educação superior como um processo permanente e intencional, no qual a análise das próprias experiências e decisões pedagógicas pode favorecer a transformação das práticas e o desenvolvimento profissional. Essa perspectiva permite superar a compreensão da formação como simples atualização técnica, reconhecendo o professor como sujeito que produz conhecimentos sobre sua própria prática e os reelabora coletivamente.

Formar para a justiça educacional implica compreender desigualdades sem transformar estudantes em déficits. Professores precisam saber trabalhar com turmas heterogêneas, produzir materiais acessíveis, explicitar critérios, oferecer feedback e enfrentar discriminações. Também precisam aprender a utilizar dados e tecnologias sem abandonar julgamento profissional ou relações humanas.

A dimensão coletiva desse desenvolvimento também merece atenção. Signori e Hobold (2025) ressaltam a importância de as instituições promoverem estratégias de formação continuada e espaços colaborativos que possibilitem aos professores compartilhar experiências e aprofundar conhecimentos pedagógicos e didáticos. O desenvolvimento profissional docente configura-se, nessa perspectiva, como processo multidimensional, envolvendo saberes científicos, pedagógicos e tecnológicos, entre outros, o que reforça a necessidade de políticas institucionais que favoreçam aprendizagem, colaboração e reflexão ao longo da trajetória profissional.

A instituição deve organizar espaços coletivos de aprendizagem docente. Comunidades de prática, observação entre pares, análise de avaliações, planejamento compartilhado e pesquisa sobre o próprio ensino transformam experiências individuais em conhecimento organizacional. A qualidade cresce quando acertos e dificuldades podem circular sem que a avaliação do trabalho docente seja reduzida à punição.

Colocar o professor no centro significa reconhecer sua agência e sua responsabilidade dentro de uma rede de suporte. Gestão, coordenação, tutoria, acessibilidade, bibliotecas, tecnologia e atendimento precisam operar de modo articulado. A docência garante parte fundamental do direito, mas não pode compensar sozinha falhas de infraestrutura, política ou desenho institucional.

2.7 Permanência como política integrada de prevenção

A permanência torna-se transformadora quando deixa de atuar apenas depois do desligamento. Dificuldades acadêmicas, mudanças de participação, reprovações sucessivas e pedidos recorrentes de orientação podem indicar que uma trajetória

precisa de atenção. Esses sinais não autorizam diagnósticos automáticos, mas justificam aproximação respeitosa e oferta de apoio antes que problemas se acumulem.

Nessa perspectiva, Oliveira et al. (2026) ressaltam que o acompanhamento sistemático de informações produzidas ao longo da trajetória acadêmica pode contribuir para a identificação precoce de situações que sinalizam fragilidades na permanência. Registros relacionados à frequência, às movimentações acadêmicas e às demandas apresentadas pelos estudantes podem fornecer elementos para intervenções anteriores à concretização da evasão, desde que sua utilização esteja vinculada a estratégias institucionais de acolhimento e acompanhamento. A prevenção, assim, não se reduz à identificação de estudantes considerados em risco, mas envolve a capacidade institucional de transformar informações acadêmicas em oportunidades de aproximação e apoio.

Prevenção não deve converter-se em vigilância. Classificações de risco podem cristalizar previsões e tratar estudantes como probabilidades. Dados precisam funcionar como pontos de partida para contato humano, escuta e compreensão do contexto. A pessoa deve saber por que foi procurada, quais informações são utilizadas e que possibilidades de apoio estão disponíveis.

Políticas integradas articulam assistência material, orientação curricular, acessibilidade, tutoria, saúde, comunicação e práticas pedagógicas. Cada dimensão responde a necessidades diferentes. Um auxílio financeiro não corrige critérios avaliativos opacos; uma oficina de estudos não resolve insegurança alimentar; uma mensagem de acolhimento não substitui material acessível. A coordenação evita que o estudante circule entre setores sem encontrar resposta.

A articulação institucional constitui, portanto, uma dimensão relevante da prevenção. Oliveira et al. (2026) defendem que as informações acadêmicas adquiram caráter estratégico quando deixam de permanecer restritas a procedimentos administrativos e passam a subsidiar ações integradas entre diferentes setores da instituição. Para os autores, a aproximação entre gestão acadêmica, coordenações de curso e estruturas de apoio ao estudante favorece a construção de respostas

preventivas diante de sinais de fragilização das trajetórias. Essa perspectiva reforça que a permanência não deve ser atribuída a uma unidade administrativa específica, mas assumida como compromisso compartilhado pela instituição.

A análise de padrões permite revisar cursos e processos. Concentração de reprovações em determinada etapa pode indicar sequência curricular inadequada, carga excessiva ou ausência de pré-requisitos efetivos. Desistências após mudanças de modalidade podem revelar problemas de transição. A política não deve apenas adaptar pessoas a estruturas existentes; precisa admitir que estruturas também podem precisar de mudança.

O acompanhamento deve reconhecer interrupções legítimas. Trabalho, cuidado, saúde ou redefinição de projetos podem exigir pausa ou mudança de percurso. Oferecer trancamento orientado, flexibilização responsável e caminhos claros de retorno protege a continuidade sem aprisionar o estudante à matrícula. A finalidade não é reter a qualquer custo, mas impedir que barreiras evitáveis decidam por ele.

Avaliar a política de permanência requer observar quem foi alcançado, em que momento, por qual apoio e com que efeitos. Contabilizar contatos ou benefícios concedidos é insuficiente. Importa verificar retomada de atividades, aprendizagem, progressão, conclusão e desigualdades entre grupos. A transformação aparece quando a instituição modifica suas respostas a partir dessas evidências.

2.8 Qualidade e avaliação sem redução do fenômeno

Justiça educacional não se opõe à qualidade. Uma expansão que ofereça formação frágil aos grupos antes excluídos conserva desigualdades sob nova aparência. A democratização exige que mais pessoas tenham acesso ao conhecimento rigoroso, a práticas relevantes e a diplomas com valor acadêmico e social. Equidade modifica condições de aprendizagem; não elimina objetivos formativos legítimos.

A Lei de Diretrizes e Bases inclui entre os princípios do ensino a “garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1996, art. 3º). A formulação vincula a expansão do direito a uma obrigação de qualidade. O problema está em definir esse padrão sem

reduzi-lo a um único resultado ou confundi-lo com características de apenas um tipo de instituição, modalidade ou estudante.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior estabelece como finalidades a “melhoria da qualidade da educação superior” e o “aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social” (BRASIL, 2004, art. 1º). A referência à efetividade social amplia o olhar para além do desempenho isolado e exige considerar missão, formação, condições de oferta e contribuição pública.

Uma avaliação multidimensional articula aprendizagem, progressão, permanência, conclusão, infraestrutura, trabalho docente, pesquisa, extensão, inserção profissional e impacto territorial. Nem todas as dimensões possuem a mesma medida, e nenhuma deve ser usada para esconder baixo desempenho. O desafio é interpretar resultados dentro de uma ecologia de evidências que permita compreender processos e orientar melhoria.

Indicadores influenciam comportamentos institucionais. Quando uma medida estreita se torna sinônimo de qualidade, organizações concentram esforços em melhorar o número, às vezes sem melhorar o fenômeno. Transparência metodológica, combinação de fontes, análise contextual e revisão periódica reduzem esse risco. Avaliar bem também significa reconhecer os limites de cada instrumento.

A avaliação orientada à transformação fecha um ciclo. Evidências precisam chegar aos cursos, produzir planos com responsáveis e prazos, ser acompanhadas e retornar à comunidade acadêmica. Sem essa conexão, a avaliação torna-se rito burocrático. Qualidade é capacidade de demonstrar resultados e, sobretudo, de aprender com eles para fazer melhor.

2.9 Agenda de justiça educacional para a transformação

A agenda proposta reúne compromissos que precisam operar de forma articulada. O primeiro é tratar educação superior como direito público, mesmo quando oferecida por diferentes organizações. O segundo é identificar desigualdades de capacidades, e não apenas diferenças de recursos. O terceiro é reconhecer a

responsabilidade estrutural de Estado, instituições e profissionais segundo o poder que cada um possui para transformar processos.

O quarto compromisso é territorializar políticas. Expansão, regulação e financiamento devem considerar distâncias, infraestrutura, densidade populacional e formas de vida. O quinto é organizar modalidades e tecnologias a partir de finalidades pedagógicas, assegurando presença, interação, práticas e acessibilidade onde forem necessárias. O sexto é instituir governança de dados e inteligência artificial baseada em direitos.

O sétimo compromisso é fortalecer a formação e as condições de trabalho docente. O oitavo é integrar políticas de permanência e criar respostas antes do desligamento. O nono é avaliar qualidade de maneira multidimensional e transformar resultados em melhoria. O décimo é assegurar participação de estudantes, professores e territórios nos processos que definem políticas e currículos que os afetam.

Esses compromissos precisam ser traduzidos em planos verificáveis. Cada ação deve indicar problema, público, responsável, recursos, prazo, evidências de implementação e resultados esperados. Princípios sem mecanismos de acompanhamento podem produzir consenso retórico e pouca mudança. A justiça educacional ganha materialidade quando responsabilidades se tornam identificáveis e resultados podem ser discutidos publicamente.

A agenda também precisa admitir tensões. Ampliar acesso pode exigir investimentos incompatíveis com limites orçamentários imediatos; flexibilidade pode conflitar com experiências presenciais essenciais; personalização pode aumentar coleta de dados; padronização pode proteger qualidade e reduzir adequação territorial. Decisões responsáveis não escondem esses conflitos. Tornam critérios explícitos, analisam alternativas e justificam prioridades.

Transformar não é prometer que a universidade eliminará sozinha as injustiças sociais. É recusar que ela reproduza de forma silenciosa desigualdades que pode reconhecer e enfrentar. O alcance da ação educacional possui limites, mas esses limites

não autorizam imobilidade. Entre a solução total e a ausência de responsabilidade existe um campo amplo de escolhas públicas e institucionais.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O direito de transformar expressa a passagem do diagnóstico para a responsabilidade. Quando desigualdades se tornam conhecidas, Estado e instituições precisam examinar quais processos podem modificar, quais recursos devem redistribuir e quais garantias necessitam construir. O conhecimento não elimina automaticamente a injustiça, mas impede que sua continuidade seja tratada como acontecimento inevitável.

A responsabilidade estrutural mostra que resultados educacionais emergem de relações entre políticas, instituições, profissionais e condições de vida. A abordagem das capacidades permite avaliar se oportunidades formais se convertem em possibilidades reais de aprender e concluir. Essas duas perspectivas sustentam uma justiça educacional que combina ação coletiva, atenção às pessoas e preservação da autonomia.

A transformação exige políticas públicas duradouras, territorialmente sensíveis e capazes de aprender. Exige formatos de oferta definidos por objetivos pedagógicos, tecnologia subordinada aos direitos, formação docente sustentada institucionalmente, permanência preventiva e avaliação multidimensional. Nenhuma dessas dimensões funciona isoladamente. A fragilidade de uma pode limitar todas as outras.

O rigor acadêmico permanece inegociável. Democratizar não significa distribuir formações reduzidas, mas construir condições para que diferentes estudantes alcancem conhecimentos social e profissionalmente relevantes. A equidade está nos meios, nas mediações e nos apoios necessários para realizar um direito comum. A qualidade precisa acompanhar a expansão porque constitui parte do próprio direito à educação.

Uma educação superior transformadora amplia o que sujeitos e comunidades podem fazer com o conhecimento. Essa ampliação pode aparecer na vida profissional,

na participação pública, na continuidade dos estudos, na produção científica, no fortalecimento de territórios e na capacidade de formular novas perguntas. Seus efeitos não devem ser presumidos; precisam ser investigados e debatidos.

Ao final, a questão decisiva deixa de ser apenas quantas oportunidades foram abertas e passa a incluir o que elas tornaram possível. A justiça educacional começa quando o direito proclamado encontra instituições capazes de convertê-lo em aprendizagem, liberdade substantiva e participação. O direito de transformar nomeia esse compromisso: fazer da educação superior não uma promessa abstrata, mas uma capacidade real de construir futuros antes socialmente restringidos.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1.

BRASIL. *Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004*. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 abr. 2004. Seção 1.

BRASIL. *Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023*. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nº 9.394/1996, nº 9.448/1997, nº 10.260/2001 e nº 10.753/2003. Brasília, DF, 2023.

BRASIL. *Lei nº 14.914, de 3 de julho de 2024*. Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Brasília, DF, 2024.

BRASIL. *Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018*. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 ago. 2018. Seção 1.

CAMPOS, Vanessa T. Bueno; MORAIS, Sarah Juvencino de Oliveira. Desenvolvimento profissional docente na educação superior: constituição e contribuições de espaços formativos à docência universitária. *Ensino em Re-Vista*, v. 31, p. 1-26, 2024.

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

HOWLETT, Michael; RAMESH, M.; PERL, Anthony. *Políticas públicas*: seus ciclos e subsistemas: uma abordagem integrativa.Tradução de Francisco G. Heidemann. 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

LUCKIN, Rose; HOLMES, Wayne; GRIFFITHS, Mark; FORCIER, Laurie B. *Intelligence unleashed*: an argument for AI in education. London: Pearson, 2016.

NUSSBAUM, Martha C. *Creating capabilities*: the human development approach. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2011.

OLIVEIRA, Elimeire Alves de; ROBERTO, Tiago Moreno Lopes; SILVA, Suéllen Danúbia da; BARÃO, Ana Claudia dos Santos; CUIM, Amanda da Silva; MENDES, Ijosiel. Gestão de dados acadêmicos e permanência no ensino superior: o papel estratégico da secretaria acadêmica na prevenção da evasão. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 12, n. 6, p. 1-11, 2026.

ROCHA, Flavia Sucheck Mateus et al. O uso de tecnologias digitais no processo de ensino durante a pandemia da Covid-19. *Revista Interacções*, v. 16, n. 55, p. 58-82, 2020.

SIGNORI, Zenira Maria Malacarne; HOBOLD, Márcia de Souza. Docência universitária: formação e desenvolvimento profissional de professores iniciantes. *Revista Linhas*, v. 26, n. 60, 2025.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

YOUNG, Iris Marion. *Responsibility for justice*. Oxford: Oxford University Press, 2011.

XAVIER, Amanda Rezende Costa; CUNHA, Maria Isabel da; DEL ROVERI, Carolina; SILVA, Daniel Juliano Pamplona da; SANCINETTI, Giselle Patrícia. Formação pedagógica e desenvolvimento profissional docente: uma experiência com professores do ensino superior, a partir da pesquisa sobre a própria prática. *Educação*, Santa Maria, v. 49, 2024.

CAPÍTULO 6

EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS

DIGNIDADE, RECONHECIMENTO,
EMANCIPAÇÃO E CONSTRUÇÃO DEMOCRÁTICA



CAPÍTULO 6. EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS
DIGNIDADE RECONHECIMENTO EMANCIPAÇÃO E CONSTRUÇÃO DEMOCRÁTICA

RESUMO

Este capítulo encerra a obra mediante uma síntese crítica da relação entre educação superior e direitos humanos. Em vez de retomar isoladamente os problemas do ingresso, da continuidade dos estudos, do pertencimento e da transformação institucional, examina as condições que permitem articulá-los em uma política coerente de direitos. A análise bibliográfica e documental aproxima as contribuições de Hannah Arendt, Celso Lafer, Paulo Freire, Axel Honneth, Amartya Sen, Martha Nussbaum e Jürgen Habermas, além da política brasileira de Educação em Direitos Humanos. Defende-se que a dignidade funciona como critério de julgamento das decisões universitárias; o reconhecimento, como condição de participação sem humilhação; a emancipação, como ampliação da capacidade de compreender e agir; e a democracia, como forma institucional de justificar, avaliar e revisar escolhas. Argumenta-se que os direitos humanos não constituem um tema periférico do currículo, mas uma perspectiva transversal para o ensino, a pesquisa, a extensão, a gestão e a avaliação da qualidade. O texto propõe uma agenda de responsabilidade institucional baseada em informação, escuta, proteção, aprendizagem organizacional e produção de evidências. Conclui-se que uma educação superior democrática deve transformar direitos proclamados em experiências verificáveis, sem reduzir estudantes a matrículas, desempenhos ou categorias administrativas.

Palavras-chave: Educação superior. Direitos humanos. Dignidade. Reconhecimento. Emancipação. Democracia.

1 INTRODUÇÃO

Os capítulos anteriores examinaram diferentes faces da democratização da educação superior. Este capítulo assume outra tarefa: reunir essas faces sem apagar

suas especificidades e perguntar quais compromissos institucionais decorrem do conjunto da análise. A síntese não consiste em repetir diagnósticos, mas em explicitar o princípio que os conecta. Esse princípio é a transformação da dignidade humana em critério público para organizar oportunidades, relações, conhecimentos e decisões.

A educação e os direitos humanos se encontram em dois planos inseparáveis. No primeiro, a educação é um direito cuja realização depende de políticas, instituições e condições materiais. No segundo, ela forma sujeitos capazes de interpretar o mundo, participar da vida pública e reconhecer outras pessoas como titulares de direitos. Quando um desses planos é ignorado, a educação pode tornar-se formalmente disponível e, ao mesmo tempo, incapaz de produzir uma experiência democrática.

A distância entre uma norma e sua realização não autoriza desprezar a norma. Ao contrário, torna necessário construir procedimentos que permitam observar onde ela falha, quem suporta os efeitos da falha e como a instituição responde. Direitos humanos oferecem linguagem para nomear violações e desigualdades, mas sua força depende da existência de responsabilidades, recursos, proteção e possibilidades de revisão. A universidade participa dessa construção sempre que define currículos, distribui apoios, avalia desempenhos, regula convivências e estabelece relações com a sociedade.

O objetivo deste capítulo é formular uma síntese normativa e institucional da obra. A abordagem é bibliográfica e documental e organiza-se em seis eixos: o direito como experiência sustentada por instituições; a dignidade como critério de decisão; o reconhecimento como relação não humilhante; a emancipação como capacidade de compreender e agir; a democracia como prática de justificação e revisão; e uma agenda de responsabilidade e investigação para a educação superior.

A hipótese defendida é que uma instituição comprometida com os direitos humanos não se define apenas por suas declarações ou por atividades temáticas. Ela se reconhece pela capacidade de converter princípios em práticas observáveis, produzir evidências sobre seus efeitos, ouvir os sujeitos afetados, corrigir desigualdades evitáveis e aprender com conflitos. Essa capacidade não substitui o rigor acadêmico;

oferece condições para que ele seja exercido sem arbitrariedade e compartilhado por uma comunidade plural.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Do direito proclamado ao direito institucionalmente sustentado

A história dos direitos humanos mostra que reconhecimento jurídico e efetividade não são equivalentes. As declarações fixam limites ao poder e oferecem vocabulário comum para reivindicações, porém não produzem automaticamente as condições de seu cumprimento. Bobbio (2004) situa a proteção dos direitos entre os problemas decisivos da contemporaneidade. A questão deixa de ser apenas justificar valores universais e passa a incluir os meios políticos, jurídicos e sociais capazes de protegê-los.

No campo educacional, essa passagem exige identificar responsabilidades. A afirmação genérica de que a educação depende de toda a sociedade pode diluir deveres e impedir avaliação. Estado, instituições, equipes acadêmicas e instâncias reguladoras possuem atribuições diferentes, mas articuladas. Cada decisão precisa ser examinada segundo sua competência, seus efeitos previsíveis e sua possibilidade de correção. A corresponsabilidade somente é democrática quando não se converte em ausência de responsáveis.

A Educação em Direitos Humanos oferece uma orientação para essa institucionalização. O documento da Secretaria de Direitos Humanos associa o campo à formação de consciência e atitudes cidadãs, ao reconhecimento de direitos e deveres e à construção da igualdade na diferença (BRASIL, 2010). A formulação desloca o tema de uma aprendizagem puramente informativa para uma experiência em que conhecimentos, valores e práticas precisam manter coerência.

Essa coerência deve alcançar a totalidade da vida universitária. Uma disciplina sobre direitos humanos perde força formativa quando procedimentos cotidianos são opacos, quando denúncias não encontram resposta ou quando diferenças são recebidas

como inadequação. Do mesmo modo, uma política de inclusão limitada à comunicação institucional não altera as barreiras presentes no currículo, na avaliação, na infraestrutura ou nas relações pedagógicas. O direito institucionalmente sustentado aparece na regularidade das práticas, e não apenas em ações excepcionais.

A permanência de estudantes com deficiência evidencia de maneira particularmente concreta a distância que pode existir entre o reconhecimento formal de um direito e sua efetivação na experiência universitária. Silva et al. (2026), em revisão sistemática sobre acesso, permanência e sucesso de estudantes com deficiência na educação superior, identificam a persistência de barreiras estruturais, pedagógicas e atitudinais mesmo diante da ampliação das oportunidades de ingresso. Os autores destacam que suporte institucional, acessibilidade digital, apoio entre pares e estratégias educacionais inclusivas constituem elementos relevantes para a continuidade e o sucesso acadêmico. Nessa perspectiva, garantir o direito à educação exige que a instituição avance do acesso formal para a construção permanente de condições de participação, aprendizagem, pertencimento e conclusão, incorporando a acessibilidade à organização cotidiana da experiência universitária.

Tratar direitos como experiência verificável permite superar duas reduções. A primeira considera suficiente a existência de regras; a segunda avalia a instituição apenas pela intenção declarada de seus agentes. Regras e intenções são relevantes, mas precisam ser confrontadas com resultados, percepções e assimetrias. A pergunta adequada não é somente o que foi oferecido, mas quem pôde utilizá-lo, em quais condições e com quais consequências formativas.

2.2 Dignidade como critério de decisão universitária

A dignidade humana costuma aparecer em documentos institucionais como fundamento amplo. Para adquirir valor analítico, precisa orientar escolhas concretas. Uma decisão respeita a dignidade quando não reduz pessoas a meios, reconhece sua condição de participantes e evita impor cargas desproporcionais a grupos já

submetidos a desvantagens. Isso vale para normas acadêmicas, desenhos curriculares, sistemas digitais, procedimentos disciplinares e formas de comunicação.

Dignidade não significa ausência de exigências. A universidade deve avaliar, estabelecer critérios, preservar integridade científica e assegurar qualidade. O problema surge quando a exigência se torna arbitrária, incompreensível ou indiferente às condições efetivas de participação. O rigor ganha legitimidade quando seus propósitos são claros, seus critérios são públicos e existem meios para esclarecer dúvidas, contestar erros e obter respostas fundamentadas.

A perspectiva arendtiana contribui para compreender a dimensão pública da dignidade. A leitura de Lafer (1997) mostra que o chamado direito a ter direitos depende da inserção em uma comunidade política na qual a pessoa possa aparecer e ser reconhecida. No espaço universitário, essa ideia não equivale à situação histórica da apatridia examinada por Arendt. Ela funciona, com a devida cautela, como alerta para o fato de que vínculos formais precisam ser acompanhados de condições de presença, expressão e participação.

A dignidade também impede que indicadores substituam sujeitos. Matrículas, notas, evasão, conclusão e empregabilidade são informações necessárias, mas não esgotam a experiência educacional. Quando utilizados isoladamente, podem ocultar trajetórias interrompidas, constrangimentos, aprendizagens não capturadas ou desigualdades entre grupos. Uma gestão orientada por direitos combina dados agregados com escuta qualificada e preserva a possibilidade de compreender situações que os indicadores não anteciparam.

Tomada como critério decisório, a dignidade exige uma pergunta anterior à implementação de políticas: quem poderá ser prejudicado e como esse dano será prevenido ou reparado? Essa pergunta não paralisa a instituição. Ela melhora a qualidade da decisão ao obrigar a considerar acessibilidade, temporalidades, linguagem, proteção de dados, diversidade e efeitos territoriais. A responsabilidade deixa de ser reação tardia e passa a integrar o planejamento.

2.3 Reconhecimento e relações não humilhantes

O reconhecimento acrescenta uma dimensão relacional à igualdade jurídica. Honneth (2003) mostra que experiências de desrespeito atingem a relação que os sujeitos mantêm consigo mesmos e podem impulsionar conflitos por reconhecimento. Na educação, isso permite compreender por que a exclusão não ocorre somente pela falta de recursos. Ela também se produz quando identidades, conhecimentos ou modos de expressão são tratados como inferiores e quando a pessoa é impedida de participar como interlocutora legítima.

Reconhecer não é elogiar indistintamente nem suspender o julgamento acadêmico. É separar a avaliação de uma produção da desqualificação de quem a realizou; é tornar critérios compreensíveis; é oferecer devolutivas que indiquem possibilidades de desenvolvimento; e é recusar humilhações como técnica pedagógica. A autoridade docente permanece necessária, mas sua legitimidade depende de estar vinculada à aprendizagem, à responsabilidade e ao respeito.

Essa distinção é particularmente importante diante da diversidade de repertórios culturais e trajetórias escolares. Diferenças de familiaridade com a linguagem acadêmica não devem ser convertidas em sentença sobre capacidade intelectual. A instituição pode explicitar códigos, criar mediações e ampliar oportunidades de participação sem empobrecer o conhecimento. Ao fazer isso, transforma pressupostos ocultos em objetos de ensino e reduz vantagens que não decorrem do mérito acadêmico avaliado.

O reconhecimento precisa alcançar também o dissenso. Uma comunidade universitária plural não se caracteriza pela concordância permanente, mas pela possibilidade de conflitos serem apresentados sem retaliação e examinados por procedimentos confiáveis. Ouvidorias, colegiados, canais de denúncia e pesquisas de experiência só produzem reconhecimento quando oferecem proteção, devolutiva e alguma conexão com decisões. Escutar sem responder pode reforçar a sensação de invisibilidade.

A qualidade das relações torna-se, assim, parte da qualidade educacional. O modo como professores, estudantes, tutores, gestores e equipes administrativas interagem ensina concepções de poder, cidadania e humanidade. Relações não humilhantes não são meros requisitos de cordialidade. Constituem infraestrutura ética para a aprendizagem, porque permitem formular dúvidas, reconhecer erros, pedir ajuda e participar do trabalho intelectual coletivo.

2.4 Emancipação como ampliação da capacidade de compreender e agir

A emancipação educacional não deve ser apresentada como libertação concedida pela instituição nem como resultado automático da escolarização. Paulo Freire (1996) situa a autonomia no exercício responsável de ensinar e aprender, marcado por curiosidade, diálogo e consciência do inacabamento. Essa perspectiva afasta a imagem do estudante como recipiente e exige práticas nas quais conhecer envolva formular perguntas, interpretar relações e assumir posição diante do mundo.

A abordagem das capacidades amplia essa discussão. Sen (2010) propõe avaliar o desenvolvimento pelas liberdades reais de que as pessoas dispõem para escolher e realizar modos de vida que valorizam. Nussbaum (2013) insiste que a justiça precisa considerar condições concretas para o florescimento humano. Aplicada à educação superior, essa orientação desloca a atenção do recurso oferecido para as possibilidades que o estudante consegue efetivamente construir a partir dele.

Duas pessoas matriculadas no mesmo curso podem dispor de liberdades educacionais muito diferentes. Tempo, renda, cuidado familiar, deficiência, segurança, conectividade, repertório escolar e território afetam a conversão da oportunidade em aprendizagem. Reconhecer essas diferenças não significa antecipar fracassos nem substituir escolhas individuais. Significa examinar quais obstáculos são social ou institucionalmente produzidos e, portanto, passíveis de intervenção.

A emancipação envolve ainda a capacidade de julgar informações, resistir à manipulação e participar de decisões. Nussbaum (2015) defende a importância das humanidades para a democracia justamente porque imaginação, pensamento crítico e

compreensão da alteridade não são acessórios da formação. Em tempos de circulação acelerada de informações e sistemas algorítmicos, essas capacidades tornam-se essenciais para que tecnologia e conhecimento não sejam aceitos como autoridades incontestáveis.

Uma formação emancipadora combina competência profissional, repertório científico, reflexão ética e compromisso público. Ela não promete eliminar condicionamentos sociais, mas amplia instrumentos para compreendê-los e agir sobre eles. Seu resultado não pode ser medido apenas pela adaptação ao mercado de trabalho. Também importa saber se a formação fortaleceu autonomia intelectual, responsabilidade, colaboração e disposição para intervir democraticamente em problemas comuns.

2.5 Democracia como justificação revisão e aprendizagem institucional

A construção democrática da educação superior depende da maneira como o poder institucional é exercido. Habermas (1997) associa legitimidade a procedimentos nos quais razões podem ser apresentadas, discutidas e criticadas. Essa contribuição não elimina as responsabilidades técnicas das autoridades universitárias, mas estabelece uma exigência: decisões que afetam a comunidade precisam ser explicáveis, sustentadas por argumentos e abertas a formas proporcionais de revisão.

Participação não equivale a transferência indiscriminada de toda decisão para consultas. Há escolhas que exigem competência científica, responsabilidade legal ou gestão especializada. Ainda assim, especialização não autoriza opacidade. A instituição pode tornar públicos objetivos, critérios, evidências e limites; identificar quais aspectos admitem contribuição; registrar divergências; e comunicar como as manifestações foram consideradas. Esse ciclo distingue participação de ritual consultivo.

A democracia institucional também se revela na capacidade de aprender com falhas. Organizações complexas produzem efeitos imprevistos mesmo quando suas políticas possuem objetivos legítimos. Negar a falha protege a imagem institucional no curto prazo, mas amplia danos e desconfiança. Reconhecer o problema, proteger as

pessoas envolvidas, corrigir procedimentos e acompanhar resultados constitui resposta mais compatível com os direitos humanos.

A avaliação ocupa lugar estratégico nesse processo. Avaliar não deve significar apenas classificar cursos ou controlar desempenhos, mas produzir conhecimento para orientar decisões. Dados precisam ser desagregados quando isso permite revelar desigualdades e interpretados com cautela para evitar associações causais indevidas. Pesquisas quantitativas, análises qualitativas e participação dos sujeitos oferecem evidências complementares sobre acesso aos recursos, aprendizagem, convivência e efeitos das políticas.

Uma cultura democrática mantém memória de suas decisões. Registros, justificativas, indicadores, relatórios de acompanhamento e devolutivas permitem saber o que foi tentado, com quais resultados e por que determinada política foi mantida ou alterada. Essa memória reduz a dependência de iniciativas pessoais e favorece continuidade institucional. Direitos deixam de depender apenas da boa vontade circunstancial e passam a integrar práticas que podem ser examinadas e aperfeiçoadas.

2.6 Responsabilidade institucional e agenda de investigação

A síntese construída ao longo da obra permite propor uma agenda de responsabilidade institucional. O primeiro compromisso é tornar direitos traduzíveis em perguntas de gestão e pesquisa. Quais grupos estão sub-representados? Em que momentos as trajetórias se interrompem? Quais procedimentos produzem reclamações recorrentes? Quem utiliza os apoios existentes? Que aprendizagens e capacidades são desenvolvidas? Perguntas desse tipo aproximam princípios de evidências sem reduzir a dignidade ao que pode ser quantificado.

O segundo compromisso é integrar setores e políticas. Problemas educacionais raramente respeitam fronteiras administrativas. Uma dificuldade atribuída ao desempenho pode envolver desenho curricular, comunicação, tecnologia, atendimento ou condições materiais. A resposta fragmentada transfere o estudante entre unidades

sem enfrentar a causa. Governança integrada, responsabilidades definidas e acompanhamento longitudinal favorecem intervenções coerentes.

O terceiro compromisso é produzir condições de proteção e voz. Canais de participação precisam ser acessíveis, confiáveis e conhecidos; denúncias exigem proteção contra todos os tipos de retaliação; informações sensíveis devem ser tratadas com responsabilidade; e decisões precisam de devolutiva. A escuta não substitui a ação, mas evita que políticas sejam elaboradas apenas a partir da visão de quem ocupa posições de autoridade.

O quarto compromisso é avaliar tecnologias segundo finalidades humanas. Plataformas, inteligência artificial e sistemas de acompanhamento podem ampliar acessibilidade, personalização e alcance, mas também intensificar vigilância, discriminação algorítmica e exclusão. A adoção responsável requer transparência, proteção de dados, alternativas acessíveis, supervisão humana e exame dos efeitos sobre autonomia, interação e aprendizagem.

O quinto compromisso é fortalecer a formação de professores e equipes. Direitos humanos não podem ser responsabilidade exclusiva de especialistas. Docentes e profissionais precisam compreender como desigualdades, reconhecimento, acessibilidade, proteção e participação atravessam suas decisões cotidianas. Formação continuada, comunidades de prática e análise de casos permitem transformar princípios gerais em repertórios profissionais.

A agenda de investigação permanece aberta. Estudos futuros podem comparar experiências institucionais, acompanhar trajetórias ao longo do tempo, analisar diferenças territoriais, avaliar políticas de apoio, investigar mediações tecnológicas e desenvolver indicadores sensíveis à dignidade e à participação. A pesquisa cumpre função democrática quando torna visíveis consequências, questiona explicações fáceis e oferece bases para decisões revisáveis.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo articulou dignidade, reconhecimento, emancipação e democracia como dimensões de uma mesma responsabilidade educacional. A dignidade orienta o julgamento das decisões; o reconhecimento define a qualidade ética das relações; a emancipação remete à ampliação das capacidades de compreender e agir; e a democracia organiza procedimentos de justificação, participação, avaliação e revisão.

Essa articulação mostra que Educação em Direitos Humanos não corresponde apenas a um conteúdo curricular. Ela constitui uma perspectiva institucional que alcança ensino, pesquisa, extensão, gestão, tecnologia e convivência. A coerência não exige instituições sem conflitos ou falhas, mas organizações capazes de identificá-los, proteger pessoas, produzir respostas e aprender publicamente.

O percurso da obra demonstrou que democratização não pode ser descrita por um único momento nem por um indicador isolado. As oportunidades iniciais importam, mas seus efeitos dependem das condições construídas ao longo da experiência formativa. A síntese final não apaga as diferenças entre as dimensões analisadas; mostra que decisões tomadas em uma delas repercutem sobre todas as demais.

Por isso, a universidade orientada pelos direitos humanos precisa perguntar continuamente quem participa, quem é ouvido, quem suporta os custos das políticas e quais capacidades a formação amplia. Precisa combinar dados e narrativas, universalidade e atenção às diferenças, autoridade acadêmica e possibilidade de contestação. O direito torna-se vivido quando pessoas encontram não apenas uma oportunidade administrativa, mas condições de desenvolver conhecimento, voz e ação.

Novos finais não significam conclusões definitivas. Significam instituições dispostas a revisar seus próprios modos de incluir, ensinar, avaliar e decidir. A educação superior cumpre sua responsabilidade democrática quando transforma princípios em compromissos verificáveis e reconhece cada trajetória como parte de um mundo comum que ainda precisa ser construído.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. *Origens do totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. *Direitos humanos*: a atuação da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República 2003-2010. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República.Brasília, DF: SDH/PR, 2010.

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

HABERMAS, Jürgen. *Direito e democracia*: entre facticidade e validade. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento*: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2003.

LAFER, Celso. A reconstrução dos direitos humanos: a contribuição de Hannah Arendt. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 11, n. 30, p. 55-65, 1997.

NUSSBAUM, Martha C. *Fronteiras da justiça*: deficiência, nacionalidade, pertencimento à espécie. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

NUSSBAUM, Martha C. *Sem fins lucrativos*: por que a democracia precisa das humanidades. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

SEN, Amartya. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SILVA, Luana Paraíso Tupinambá; NUNES, Júlia Alves Ferreira; DIAS, Maria Clara Angel de Oliveira; FREITAS, Daniel Antunes; ALVES, Maria Zelina; OLIVEIRA, Luciana Mendes; CUNHA, Saulo Daniel Mendes. Acesso, permanência e sucesso de estudantes com deficiência no ensino superior: uma revisão sistemática. *RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar*, [S. l.], v. 7, n. 5, p. e757856, 2026. DOI: 10.47820/recima21.v7i5.7856.

Organizadoras:
Dinamara Pereira Machado
Márcia Regina Mocelin
Renata Burgo Fedato



Editora
Escolha Certa