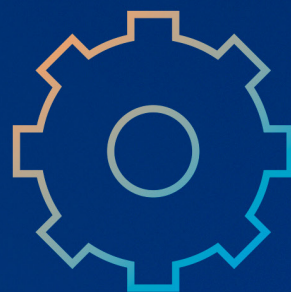


Escola de Formação dos Docentes da Unesp

História, identidade
e práticas pedagógicas



Coordenadoria de
Desenvolvimento
Profissional e Práticas
Pedagógicas da Unesp
Professora Adriana Chaves

**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora



Organizadoras:

Neusa Maria Dal Ri

Anna Augusta Sampaio de Oliveira

unesp
50
anos



Escola de Formação dos Docentes da Unesp

história, identidade e práticas pedagógicas



Coordenadoria de
Desenvolvimento
Profissional e Práticas
Pedagógicas da Unesp
Professora Adriana Chaves

**CULTURA
ACADÊMICA** 
Editora

CONSELHO EDITORIAL da CDeP3

Editora-chefe

Prof^a. Dr^a. [Maria Candida Soares Del-Masso](#), Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Coordenadoria de Desenvolvimento Profissional e Práticas Pedagógicas da Unesp,
São Paulo, Brasil

Presidente

Prof^a. Dr^a. [Maria Candida Soares Del-Masso](#), Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Coordenadoria de Desenvolvimento Profissional e Práticas Pedagógicas da Unesp, São Paulo,
Brasil

Membros

Prof^a. Dr^a. [Anna Augusta Sampaio de Oliveira](#), Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Filosofia e Ciências, Câmpus de Marília, São Paulo, Brasil

Prof^a. Dr^a. [Daniela Melaré Vieira Barros](#), Universidade Aberta, Lisboa, Portugal

Prof. Dr. [Edson do Carmo Inforsato](#), Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade
de Ciências e Letras, Araraquara, São Paulo, Brasil

Prof. Dr. [Fábio Arlindo Silva](#), Universidade Estadual Paulista (Unesp), Coordenadoria
de Desenvolvimento Profissional e Práticas Pedagógicas da Unesp, São Paulo, Brasil

Prof. Dr. [Henrique Tahan Novaes](#), Universidade Estadual Paulista (Unesp), Coordenadoria de
Desenvolvimento Profissional e Práticas Pedagógicas da Unesp, São Paulo, Brasil

Prof. Dr. [José Alexandre Matelli](#), Universidade Estadual Paulista (Unesp), Coordenadoria
de Desenvolvimento Profissional e Práticas Pedagógicas da Unesp, São Paulo, Brasil

Prof. Dr. [José Carlos de Oliveira](#), Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade
de Ciências Humanas e Sociais, Câmpus de Franca, São Paulo, Brasil

Prof. Dr. [Juan Felipe Córdoba-Restrepo](#), Universidad del Rosario, Bogotá, Colômbia

© 2026 Universidade Estadual Paulista (Unesp)

Cultura Acadêmica – www.culturaacademica.com.br

Unesp – Universidade Estadual Paulista

Coordenadoria de Desenvolvimento Profissional e Práticas Pedagógicas da Unesp – Professora Adriana Chaves (CDeP3)

Rua Dom Luis Lasagna, 400 – CEP 04266-030 – São Paulo – SP

Tel. (11) 2066-5800

<https://www2.unesp.br/portal#!/cdep3>

Expediente

Editora-chefe

Profª. Drª. Maria Candida Soares Del-Masso

Revisão e preparação de texto

Antonio Netto Junior

Juliana Nascimento Costa

Diagramação e arte final

André Neri Sampaio de Oliveira

Eduardo Ribeiro Pizza

CIP - Catalogação na Publicação

E74

Escola de Formação dos Docentes da Unesp [livro eletrônico] : história, identidade e práticas pedagógicas / Neusa Maria Dal Ri, Anna Augusta Sampaio de Oliveira, Universidade Estadual Paulista (UNESP). (organizadores). – São Paulo : Cultura Acadêmica, 2026.

4,50 MB ; pdf

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5954-664-0

1. Professores - Formação. 2. Ensino superior. 3. Práticas de ensino. I. Dal Ri, Neusa Maria (org.) II. Oliveira, Anna Augusta Sampaio de (org.). III. Universidade Estadual Paulista (UNESP) (org.). IV. Título.

CDD 371.12

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Reitora

Maysa Furlan

Vice-Reitor

Cesar Martins

Chefe de Gabinete

Rosemary Adriana Chierici Marcantonio

Pró-Reitora de Graduação

Celia Maria Giacheti

Pró-Reitora de Pós-Graduação

Maria Valnice Boldrin

Pró-Reitor de Pesquisa

Edson Cocchieri Botelho

Pró-Reitor de Extensão Universitária e Cultura

Raul Borges Guimarães

Pró-Reitor de Planejamento Estratégico e Gestão

Edson Antonio Capello Sousa

Pró-Reitor de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade

Leonardo Lemos de Souza

Secretário Geral

Erivaldo Antonio da Silva

Coordenadoria de Desenvolvimento Profissional e Práticas Pedagógicas - Professora Adriana Chaves

Coordenação

Henrique Tahan Novaes

Vice-Coordenação

Aleardo Manacero Junior

Coordenador Geral UAB

Julio Cesar Torres

Coordenador Adjunto UAB

Aleardo Manacero Junior

Assessoria Técnica

José Alexandre Matelli

Assessoria Administrativa

Fábio Arlindo Silva

Assessoria de Projetos

Anne Carolina Gonçalves de Aguiar

Assessoria de Projetos Pedagógicos

Soellyn Elene Bataliotti

Editora-Chefe

Maria Candida Soares Del-Masso

Tecnologia da Informação

Ana Paula Souza Nascimento

Anderson Norberto dos Santos

Fabiana Aparecida Rodrigues

João Antonio Fernandes Benine

Rafael Faine Lemos

Rodolfo Camarotto Santos

Rodrigo Patricio Carvalho

Wagner França Marques

Produção Pedagógica

Andréia de Carvalho Lopes

Fábio Arlindo Silva

Ieda Maria Ferreira Nogueira Silva

Maria Luiza Ledesma Rodrigues

Soellyn Elene Bataliotti

Acessibilidade

Ana Carolina Alves Batista da Silva

Secretaria Administrativa

Anne Carolina Gonçalves de Aguiar

Celia Aparecida Gomes Fernandes Gavalção

Eduardo Henrique de Oliveira Veroni

Gabrieli Amanda Alves Garcia

Luciane de Oliveira Melo

Revisão e Produção Editorial

Antonio Netto Junior

Juliana Nascimento Costa

Comunicação

André Neri

Diego Mulati Bittencourt

Eduardo Ribeiro Pizza

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
------------------------------------	-------------------

Neusa Maria Dal Ri e Anna Augusta Sampaio de Oliveira

PREFÁCIO	10
--------------------------------	--------------------

Julio Cesar Torres

A UNESP EM PERSPECTIVA: VISÃO HISTÓRICA, IDENTIDADE PROFISSIONAL E FUNÇÃO SOCIAL	15
--	--------------------

Neusa Maria Dal Ri

CONTEXTO UNIVERSITÁRIO EMERGENTE: A EDUCAÇÃO SUPERIOR E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO	33
---	--------------------

Amanda Rezende Costa Xavier

A INDISSOCIABILIDADE DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO NA UNIVERSIDADE	45
---	--------------------

Maria Cristina Pereira Lima

NECROESTADO, NECROGOVERNO, NECROPOLÍTICA RACIAL E RESISTÊNCIA NEGRA NO BRASIL: PRINCÍPIOS DO LETRAMENTO RACIAL	57
--	--------------------

Juarez Tadeu de Paula Xavier

A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO ENSINO SUPERIOR: INTRODUCINDO UMA LEITURA CRÍTICA	73
---	--------------------

Ari Fernando Maia

EDUCAR PARA A DIVERSIDADE POR MEIO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	85
--	--------------------

Ana Maria Klein, Ellan Eduardo da Silva, Giovanna Letícia de Souza e Ricardo Alves de Almeida

ACESSIBILIDADE EDUCACIONAL NO ENSINO SUPERIOR: CAMINHOS PEDAGÓGICOS EM DIREÇÃO À SINGULARIDADE, À SUBJETIVIDADE E À DIGNIDADE HUMANA	99
--	--------------------

Anna Augusta Sampaio de Oliveira

PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO UNIVERSITÁRIO: AÇÃO PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA	117
---	---------------------

Maria Candida Soares Del-Masso e Anna Augusta Sampaio de Oliveira

<u>PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: CONTRIBUIÇÕES PARA QUALIDADE FORMATIVA INSTITUCIONAL ..</u>	<u>137</u>
Maria Antonia Ramos de Azevedo	
<u>ENSINAR E APRENDER: PROCESSOS E RELAÇÕES INTERDEPENDENTES COM VISTAS À ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO ..</u>	<u>157</u>
Vera Lucia Messias Fialho Capellini	
<u>DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO À SALA DE AULA ..</u>	<u>171</u>
Alessandra David, Hilda Maria Gonçalves da Silva e Vânia de Fátima Martino	
<u>PLANEJAMENTO DE ENSINO COMO ATO DIALÓGICO ..</u>	<u>185</u>
Ana Paula dos Santos Malheiros e Brena Cristina Sturion	
<u>SOBRE OS AUTORES ..</u>	<u>197</u>

APRESENTAÇÃO

A **Escola de Formação dos Docentes da Unesp** (EFD) é um programa que tem como intuito desenvolver ações e metas que compõem o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade e que atua em consonância com as competências da Coordenadoria de Desenvolvimento Profissional e Práticas Pedagógicas da Unesp (CDeP3).

Em cumprimento com as atribuições da CDeP3, a **EFD** foi concebida com o objetivo de retomar as atividades de formação continuada dos docentes. Assim, apresenta como metas consolidar-se como espaço de formação continuada dos professores e articular ensino, pesquisa e extensão universitária, contribuindo para os processos de desenvolvimento profissional, de aperfeiçoamento da prática docente e de garantia da qualidade do ensino superior.

Para atingir seus objetivos, nos anos 2023 e 2024, em Águas de Lindóia, a CDeP3, enquanto ações da Escola de Formação, promoveu os “1º e 2º Ciclos de Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: atividades para os novos docentes da Unesp”.

As atividades estiveram voltadas para os docentes que ingressaram na Unesp a partir de 2022 e a programação desenvolvida foi composta por palestras com debates, oficinas de estudos pedagógicos e momentos culturais de interação e diálogos entre os participantes.

Levando em consideração a importância dos ciclos para a formação dos novos docentes e a excelência das programações, apresentamos à comunidade unespiana e demais interessados um livro cujos capítulos refletem, do ponto de vista teórico-metodológico, os conteúdos apresentados e discutidos nos 1º e 2º Ciclos de Formação.

Os objetivos deste livro são: dar maior visibilidade e acesso aos conteúdos discutidos nos Ciclos; e resgatar e preservar a história-memória da nossa Universidade.

O livro é composto por doze capítulos que convergem e se articulam em torno do eixo central do ensino superior e oferece amplo e aprofundado debate sobre os desafios impostos à formação docente na contemporaneidade, posicionando-se como referência essencial para a área.

O escopo temático é vasto, abrangendo, por exemplo, o resgate histórico da identidade profissional e a construção da democracia na Unesp, a formação docente e a análise da indissociabilidade do tripé ensino-pesquisa-extensão. Também são abordadas temáticas cruciais e emergentes no contexto acadêmico e social, tais como, necropolítica, etnia e raça; diversidade; direitos humanos e acessibilidade em suas múltiplas dimensões; e inclusão social. Por fim, o debate se estende a instrumentos e práticas pedagógicas essenciais, como o Projeto Político-Pedagógico e o planejamento de ensino no contexto da sala de aula.

Diante da relevância e da robustez do conteúdo apresentado, almejamos que a leitura suscite profundas reflexões e inspire novas sínteses sobre os complexos desafios do ensino superior na contemporaneidade. Desejamos uma boa leitura.

Marília, primavera de 2025.

Neusa Maria Dal Ri

Anna Augusta Sampaio de Oliveira

PREFÁCIO

Este livro, brilhantemente pensado e organizado pelas professoras Neusa Maria Dal Ri e Anna Augusta Sampaio de Oliveira, docentes na Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Câmpus de Marília, reúne textos que sintetizam as atividades desenvolvidas nos “1º e 2º Ciclos de Formação e Desenvolvimento Profissional Docente”, realizados nos anos 2023 e 2024 em Águas de Lindóia, SP.

Embora denominados de “primeiro e segundo ciclos de formação”, na verdade, trata-se de nova denominação para ações de formação docente retomadas pela Universidade em 2023, após a pandemia da covid-19.

A Unesp tem, ao longo de sua trajetória, firmado compromisso com a formação continuada de seus professores, entendendo que a qualidade da educação superior se sustenta na articulação entre ensino, pesquisa e extensão, e, também, no fortalecimento de uma prática pedagógica crítica, inclusiva e socialmente referenciada.

As primeiras iniciativas unespianas nesse campo deram-se em 2006, por meio do Programa Institucional de Formação Continuada de Professores da Unesp, vinculado à Pró-Reitoria de Graduação. Esse projeto surge a partir da experiência de formação docente levada a cabo no Câmpus de Bauru, a partir de 2004.

Nesse processo de retomada presencial e reorganização das ações formativas, consolida-se, também, novo arranjo institucional para sustentar uma efetiva política de formação e desenvolvimento profissional docente. A construção dessa política, guiada pela nova Coordenadoria de Desenvolvimento Profissional e Práticas Pedagógicas da Unesp – “Profa. Adriana Chaves” (CDeP3), foi uma tarefa conduzida coletivamente, com importante participação dos Núcleos Locais da CDeP3, presentes em cada uma das 34 faculdades e institutos da Unesp.

Muito do que vivenciamos agora, em termos de formação continuada de professores do ensino superior na Unesp, é resultado direto das experiências do Núcleo de Estudos e Práticas Pedagógicas – Nepp (2008) e do Centro de Estudos e Práticas Pedagógicas – Cenepp (2016). Um legado extraordinário, não somente para nossa Universidade, mas, também, modelo admirado por outras tantas instituições de ensino superior.

O ideário Nepp/Cenepp e seu protagonismo voltam a tomar seu lugar de destaque na formação dos docentes da Unesp, sob a liderança da professora Alessandra de Andrade Lopes, docente da Faculdade de Ciências de Bauru, ex-integrante do Nepp e ex-coordenadora executiva do Cenepp. Os eixos das Oficinas de Estudos Pedagógicas (OEP), formulados pelo Nepp/Cenepp, continuam a sustentar nossas ações: I - Fundamentos do Ensino Superior; II - Epistemologia do Ensino Superior; III - Metodologia do Ensino Superior.

Da mesma maneira, não poderia deixar de mencionar, nesse contexto da retomada, as importantes contribuições teórico-metodológicas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia Universitária (Geppu), liderado pela professora Maria Antônia Ramos de Azevedo, docente do Instituto de Biociências de Rio Claro.

Outro fato importante de se mencionar é que as iniciativas para a retomada e institucionalização de uma nova política de formação docente na Unesp contaram, sobretudo, com o entusiasmo e o amplo apoio político do professor Pasqual Barretti, ex-reitor da Unesp (2021 a 2025), da professora Maysa Furlan, vice-reitora (2021-2025) e atual reitora (2025-2029), e do professor Cesar Martins, chefe de gabinete na gestão anterior e, agora, vice-reitor da Unesp e presidente do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Universitária (Cepe).

Foi nesse contexto, dessarte, que a “Escola de Formação dos Docentes da Unesp” seria criada pela Resolução Unesp n.º 23/2025, após amplas discussões nos 34 Núcleos Locais, nas Congregações das Unidades Universitárias e no Cepe. Foi pensada como espaço de concepção, articulação e execução de ações de caráter institucional, com o objetivo de propiciar o desenvolvimento profissional e o aprimoramento pedagógico a docentes da Unesp, eixos norteadores, linhas de ação, metas e indicadores de desempenho definidos no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

No âmbito da Escola de Formação dos Docentes da Unesp, em novo contexto institucional, foi criado também o Programa de Formação Pedagógica e Desenvolvimento Profissional Docente (Profor), com o objetivo propiciar aos docentes oportunidades de aprimoramento, atualização e melhoria do processo de ensino-aprendizagem, além da valorização da prática docente. O programa é viabilizado com a organização e oferta de oficinas, cursos, seminários, discussões em comunidades de práticas e outras ações formativas, presenciais e/ou a distância, fomentadas e organizadas pela Escola de Formação.

É nesse sentido que o livro que ora se apresenta é resultado do compromisso da Unesp com o desenvolvimento profissional, com a valorização da docência universitária e com a construção de um espaço contínuo de reflexão e aprimoramento pedagógico. A obra reúne contribuições de professoras e professores da Unesp, de diferentes áreas do conhecimento, que partilham reflexões, vivências e fundamentos teóricos capazes de inspirar e subsidiar práticas transformadoras no ensino superior.

Os capítulos deste livro dialogam com questões centrais da universidade contemporânea e temas emergentes no ensino superior: a defesa da autonomia e da democracia universitária; a valorização do trabalho docente; a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; a educação em direitos humanos e o reconhecimento da diversidade; a acessibilidade e inclusão como princípios estruturantes; a pedagogia universitária como campo emergente e estratégico; e a importância de instrumentos como o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o planejamento de ensino concebido como ato dialógico.

Trata-se de um mosaico de perspectivas que, embora diversas em abordagens e temas, convergem na defesa de uma universidade comprometida com a transformação social, com a justiça e com a produção de conhecimento relevante e emancipador. A força desta obra reside justamente na pluralidade de olhares e na unidade de propósito: afirmar que a docência universitária é prática profissional complexa, que exige formação contínua, fundamentação teórica sólida e abertura ao diálogo com as demandas do nosso tempo.

No capítulo 1, “A Unesp em Perspectiva: Visão Histórica, Identidade Profissional e Função Social”, Neusa Maria Dal Ri apresenta uma reflexão ampla sobre a trajetória da Universidade, abordando quatro eixos principais: autonomia e democracia institucional; trabalho e carreira docente; identidade profissional; e função social. Com base em pesquisa bibliográfica e documental, aponta desafios e possibilidades de avanço, ressaltando o papel da Unesp na atual conjuntura política e educacional brasileira.

Amanda Rezende Costa Xavier, com o texto “Contexto Universitário Emergente: A Educação Superior e a Formação do Professor Universitário”, analisa como as transformações histórico-socioculturais impactam a missão e a prática docente no ensino superior. Defende a criação e o fortalecimento de espaços institucionais de formação pedagógica permanente como resposta aos desafios da contemporaneidade, visando à qualidade do ensino, à formação integral dos estudantes e à transformação social.

O texto “A Indissociabilidade de Ensino, Pesquisa e Extensão na Construção de Conhecimento na Universidade” é o objeto sobre o qual Maria Cristina Pereira Lima se debruça no próximo capítulo. A autora explora a importância da integração entre as três funções universitárias, com foco na extensão – muitas vezes menos conhecida. Apresenta conceitos e exemplos de práticas extensionistas, evidenciando seu papel na produção de conhecimento socialmente relevante e na transformação recíproca da universidade e da sociedade.

Juarez Tadeu de Paula Xavier, no quarto capítulo, intitulado “Necroestado, Necrogoverno, Necropolítica Racial e Resistência Negra no Brasil: Princípios do Letramento Racial”, discute a resistência histórica da população negra às violências estruturais, do pós-abolição aos dias atuais, mapeando quatro fases de enfrentamento: segregação, espelhamento, militância política e articulação de políticas públicas. Introduz o conceito de letramento racial como instrumento de defesa da humanização e do direito à existência negra.

No quinto capítulo, “A Educação em Direitos Humanos no Ensino Superior: Introduzindo uma Leitura Crítica”, Ari Fernando Maia apresenta uma visão histórica e crítica das gerações de direitos humanos e suas matrizes epistemológicas. Analisa como os valores dignidade, liberdade e tolerância são ressignificados a cada nova geração e aponta desafios para a implementação da educação em direitos humanos no ensino superior.

“Educar para a Diversidade por meio da Educação em Direitos Humanos” é o texto apresentado por Ana Maria Klein, Ellan Eduardo da Silva, Giovana Letícia de Souza e Ricardo

Alves de Almeida. Os autores defendem a Educação em Direitos Humanos como caminho para o reconhecimento e a valorização das diversidades. Reforçam a educação como direito humano e instrumento de promoção de outros direitos, alinhando-se às políticas públicas nacionais, desde 2006, e enfatizando a importância da humanização nas relações.

No capítulo 7, “Acessibilidade Educacional no Ensino Superior: Caminhos Pedagógicos em Direção à Singularidade, à Subjetividade e à Dignidade Humana”, Anna Augusta Sampaio de Oliveira propõe uma reflexão sobre propostas didáticas inclusivas para atender aos estudantes público-alvo da educação especial (PAEE). Baseia-se em dados de curso de extensão da Unesp e nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) para defender uma didática acessível e inclusiva, ainda que desafiadora.

No oitavo capítulo, “Práticas Docentes no Ensino Universitário: Ação Pedagógica na Perspectiva Inclusiva”, Maria Candida Soares Del-Masso e Anna Augusta Sampaio de Oliveira analisam práticas pedagógicas voltadas aos estudantes PAEE, fundamentando-se em marcos legais e filosóficos. Relatam experiência de oficina pedagógica da Escola de Formação dos Docentes da Unesp, apontando mudanças necessárias nas metodologias de ensino para garantir acessibilidade plena.

Com o texto “Pedagogia Universitária: Contribuições para Qualidade Formativa Institucional”, Maria Antonia Ramos de Azevedo discute a pedagogia universitária como campo emergente e necessário para enfrentar a desvalorização do ensino nas universidades. Propõe institucionalizar espaços formativos e reconhecer a docência como prática complexa, visando resistir à precarização da educação e fortalecer uma formação ética e crítica.

“Ensinar e Aprender: Processos e Relações Interdependentes com Vistas à Acessibilidade e Inclusão” é o tema do texto de Vera Lucia Messias Fialho Capellini. A autora aborda a interdependência entre ensino e aprendizagem no contexto da inclusão. Destaca a importância do planejamento pedagógico intencional, o cumprimento da Lei Brasileira de Inclusão e a aplicação do DUA como estratégias para eliminar barreiras e promover a equidade.

Alessandra David, Hilda Maria Gonçalves da Silva e Vânia de Fátima Martino, no artigo “Do Projeto Político-Pedagógico à Sala de Aula”, analisam a função do PPP como expressão da identidade do curso e ferramenta de organização docente. Apontam a tendência de tratá-lo como documento burocrático e propõem maior preparo e consciência dos docentes para que o PPP seja instrumento efetivo de ação pedagógica.

Por fim, no último capítulo desta coletânea, Ana Paula dos Santos Malheiros e Brena Cristina Sturion, no texto “Planejamento de Ensino como Ato Dialógico”, defendem o planejamento de ensino como prática coletiva e dialógica, inspirada em Paulo Freire. Argumentam que planejar vai além da burocracia, sendo um ato ético, político e pedagógico que deve ser constantemente revisitado e construído com base no diálogo e nas singularidades dos estudantes.

À guisa de síntese, ao reunir reflexões que vão do debate histórico-institucional a propostas concretas de ação pedagógica, este livro oferece não apenas subsídios teóricos, mas também provocações necessárias à construção de um projeto acadêmico comprometido com a dignidade humana e com a democratização do acesso e da permanência na educação superior. É uma leitura que interessa a todos os que se dedicam ao ensino universitário – docentes em início de carreira ou experientes – e que reconhecem na formação contínua um caminho indispensável para o fortalecimento da universidade pública.

Assim, esta publicação cumpre dupla função: registrar e difundir a produção intelectual e pedagógica da Unesp e, ao mesmo tempo, convidar à reflexão e à ação coletiva. Que este convite seja aceito, e que as ideias aqui partilhadas se multipliquem em práticas transformadoras, fortalecendo nossa missão institucional e reafirmando o papel social da Universidade.

“O que nos une é a prática pedagógica”

(Professora Adriana Josefa Ferreira Chaves)

São Paulo, primavera de 2025.

Julio Cesar Torres

Coordenador da CDeP3 (2023-2024)

A UNESP EM PERSPECTIVA: VISÃO HISTÓRICA, IDENTIDADE PROFISSIONAL E FUNÇÃO SOCIAL

UNESP IN PERSPECTIVE: HISTORICAL VIEW, PROFESSIONAL IDENTITY AND SOCIAL FUNCTION

LA UNESP EN PERSPECTIVA: VISIÓN HISTORICA, IDENTIDAD PROFESIONAL Y FUNCIÓN SOCIAL

Neusa Maria Dal Ri

INTRODUÇÃO

A visão histórica, a identidade profissional e a função social da universidade são temas importantes a serem discutidos, em especial na atual conjuntura política em que as instituições públicas vêm sendo duramente atacadas e desqualificadas, principalmente pela extrema direita.

Porém, a universidade nasceu no mundo ocidental nos séculos XI e XII e possui longa história de evolução. Desse modo, considerando o tempo de existência dessa organização social, o tema indicado é bastante amplo e contém vários aspectos e imbricações.

Assim, neste texto temos como objetivo apresentar reflexões sobre a temática, com ênfase em quatro subtemas articulados, que consideramos essenciais: autonomia e democracia da universidade; trabalho e carreira docente; identidade profissional; função social da universidade e possibilidades de avanço.

Os procedimentos metodológicos utilizados neste estudo foram a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. Foram realizados o levantamento, a seleção e a leitura de materiais, com ênfase em legislações, bem como a leitura e análise da literatura e documentos. Além disso, o trabalho fundamenta-se em pesquisas anteriores, em especial sobre a Universidade Estadual Paulista (Unesp) (Dal Ri, 1997, 2024).

Além da introdução e conclusão, o texto foi dividido em sete partes: autonomia e democracia na universidade; as primeiras universidades e a autonomia; instituições de ensino superior no Brasil e a autonomia; a Universidade Estadual Paulista e sua luta pela democracia e autonomia; as políticas neoliberais e a precarização do trabalho e da carreira docente; identidade profissional; e função social da universidade pública.

AUTONOMIA E DEMOCRACIA NA UNIVERSIDADE

Vivemos um período no qual, não apenas a universidade, mas a educação em geral e a sociedade passam por mais uma crise. A crise não é privilégio de nossa realidade social; entretanto,

no Brasil, essa questão assumiu, desde 2016, proporções bastante significativas: crise econômica; crise de representação e de confiança; perda de direitos sociais e trabalhistas conquistados historicamente pelos trabalhadores; denúncias cotidianas de corrupções praticadas por membros que ocuparam ou ocupam a administração do Estado; abalo dos valores humanístico-solidários e da crença nas soluções positivas e nas instituições. Defrontamo-nos com um quadro adverso, demarcado por desigualdade social; afastamento dos indivíduos dos processos decisórios; falta de legitimidade ética da política e dos políticos; e refluxo das organizações e entidades representativas dos trabalhadores, dentre elas, as do professorado.

No que se refere à universidade, a principal questão que sempre se apresenta é a da defesa do seu caráter público. Trata-se, em primeiro lugar, da defesa da permanência e expansão dos financiamentos e compromissos governamentais com o ensino superior. A universidade pública convive, de tempos em tempos, com ameaças da extinção da gratuidade do ensino superior e, desde a década de 1990, com a progressiva implantação de projeto neoliberal que modifica as universidades, diminui as verbas destinadas às escolas superiores oficiais, impulsiona a proliferação de escolas particulares de baixíssimo nível, além de outros problemas com que se debate o ensino superior no Brasil.

Do ponto de vista da defesa do ensino superior público, a própria evolução da autonomia universitária deveria ser revista. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996) coloca a possibilidade de desativação de cursos e habilitações, de intervenção na instituição e de suspensão temporária de prerrogativas da autonomia em seu artigo 46. No entanto, o fortalecimento do ensino superior público e a luta em sua defesa passam exatamente pelo fortalecimento da autonomia. Não de qualquer autonomia, mas daquela que possibilite a evolução de seus elementos democráticos.

“Autonomia” é um vocábulo de origem grega, em que “auto” significa “próprio”, “peculiar”; e “nomia” significa “lei”, “regra”. Assim, “autonomia” significa “direção própria”. No caso da universidade, poderíamos dizer que autonomia se assemelha a autogoverno. Em última instância, o governo da universidade pelos seus próprios membros.

De acordo com Dal Ri (1997, 2024), autonomia não significa impermeabilidade a influências externas, mas sim a capacidade de autorregulação e adaptação construtiva a demandas e condições circundantes, pela consolidação de cultura institucional e profissional própria. Uma instituição acadêmica autônoma e bem constituída deve ser capaz de articular fontes externas de nível político, econômico e cultural; sentir as necessidades manifestas pela sociedade e responder a esses condicionantes de acordo com suas próprias regras de probidade e competência; ampliar seu reconhecimento diante da sociedade; e, conseqüentemente, fortalecer a sua autonomia. Se a universidade não se abrir e não se articular com a sociedade mais ampla e seus setores organizados, em especial a classe trabalhadora, dificilmente poderá defender-se corporativamente dos ataques do neoliberalismo, tampouco incorporará a população na luta em defesa do ensino superior público, gratuito, democrático e com qualidade.

Pensar a educação pública no Brasil significa pensar, igualmente, a crise do Estado; significa repensar e reinterpretar a relação existente entre sociedade política e sociedade civil. Ou seja, isso diz respeito, também, às relações entre o Estado e seus cidadãos e a democracia representativa.

Para Bobbio (1983), o sistema representativo tem limites reais e insuperáveis numa sociedade selvagem como a capitalista: a soberania do cidadão está limitada pelo fato de que as grandes decisões que dizem respeito ao desenvolvimento econômico não chegam aos órgãos representativos ou, quando chegam, foram tomadas em outras instâncias, às quais a imensa maioria dos cidadãos soberanos não tem qualquer acesso. Mas, mesmo sob esse aspecto, o defeito do sistema de representação não é o de ser representativo, mas de não o ser o bastante.

Uma das faces da crise política atual talvez seja o colapso da democracia republicana burguesa e de seu sistema de delegação de poder, no qual os cidadãos são divididos em duas categorias: a grande maioria que vota; e os que supostamente a representa.

No interior dessa democracia representativa, há um embrião crescente marcado por luta entre duas concepções: uma em que o eleito representa o elemento do aparelho de Estado e a classe burguesa; e outra em que o eleito representa o porta-voz, condutor das lutas dos trabalhadores. É dispensável estendermo-nos acerca da atual correlação de forças entre os eleitos, mas o fato é que, geralmente, os trabalhadores delegam seu poder a um representante esperando que este seja o instrumento das desejadas mudanças. Junto ao voto, depositam-se todas as esperanças de verem-se cumpridas as promessas de melhoria das condições de vida dos trabalhadores, de resolução dos problemas dos sistemas de saúde, educacional etc.

No entanto, os 'eleitos-representantes' exercem um poder discricionário, livre de qualquer controle democrático real e, geralmente, em direção oposta àquela firmada em seus discursos. Assim é que um difuso sentimento de frustração, impotência e de alienação invade o 'cidadão-representado', que não consegue enxergar nenhum poder de intervenção nesse processo, a não ser o de votar em outro candidato da próxima vez (Dal Ri, 1997, p. 15).

Observamos esse mesmo processo representativo no interior das organizações participativas, como as universidades públicas, por exemplo. Em casos extremos e de crise profunda, os representados podem até afastar o representante eleito. Mas, posteriormente, o ciclo se reinicia.

A atuação do Estado, em todos os campos, é determinada pelo poder político a que ele se subordina, o que é típico das sociedades de classes. Seus investimentos e suas ações políticas atendem aos interesses do capital e não às funções sociais. Isso ocorre porque o Estado não paira acima das classes como um órgão neutro. Segundo Marx e Engels (1999), o governo do Estado moderno não é se não um comitê para gerir os negócios comuns da classe burguesa.

No Brasil, há vários exemplos de governos neoliberais federais e estaduais que trataram (e tratam) instituições, órgãos e serviços destinados ao atendimento da maioria da população com descaso e incompetência. As consequências desse tratamento acabam sendo utilizadas como justificativas para as privatizações colocadas em curso, baseadas no ideário e nas diretrizes

neoliberais. Entretanto, a população não apenas elege os dirigentes do Estado, por meio de processo complexo quando considerados os determinantes econômicos, políticos e culturais, mas também paga os serviços prestados por este, por meio do recolhimento de impostos e da exploração a que se submete no nível das relações de produção.

Em suma, podemos afirmar que a “velha democracia burguesa” vem dando mostras, a nível mundial, de sua crescente falência.

Segundo Lojkin (1990, p. 225), seria necessário superar o hiato entre representações sociais e representações político-partidárias na consciência das pessoas. Ressaltamos, a esse respeito, o caráter intermediário das instituições políticas; “intermediário” significa, para a maioria dos políticos, um instrumento entre o poder estatal e a massa anônima dos cidadãos.

Todavia, se fosse possível inverter a perspectiva estatal, adotando-se o ponto de vista de lutas pela gestão democrática ou autogestionárias, as instituições públicas poderiam servir como instrumentos, não da realização da vontade do poder do Estado, mas do alcance dos objetivos das lutas populares? Principalmente quando nos referimos à coisa pública, não deveríamos verificar a existência permanente, para os servidores assalariados, de um direito à expressão direta e coletiva dos problemas vinculados ao seu trabalho? Esse direito à expressão direta poderia consagrar a emergência de um novo poder nas funções públicas, o de todos os servidores assalariados detentores do direito de exprimir oficialmente o seu ponto de vista sobre o seu trabalho.

O que procuramos dizer é que, com a ampliação dos setores de serviços, em especial o setor de serviços públicos, e constatada a natureza do seu caráter público, tanto os trabalhadores quanto seus órgãos de representação poderiam desenvolver uma reflexão que colocasse em tela a luta pela gestão democrática ou autogestão. Em alguns setores estatais, por exemplo, do judiciário, da saúde e da educação, já há implantação da autonomia, inclusive a de gestão financeira prevista na Constituição Federal (Brasil, 1988). Como os trabalhadores desses órgãos lidam com essa autonomia? Quais os projetos que os trabalhadores e suas entidades possuem para intervir na gestão desses recursos?

No Brasil, a universidade pública, historicamente, ofereceu uma contribuição importante, não apenas para o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, mas também para a constituição e compreensão de nossa cultura e história, para a formação da população, para a identidade nacional e para a construção da democracia no país. Assim, a ideia de universidade nos parece inseparável das ideias de formação, reflexão, criação e crítica.

Porém, assim como em outras instituições, há constante disputa na sociedade acerca do projeto de universidade. A quem a universidade e a produção de conhecimento atendem? Voltamos a isso mais adiante.

AS PRIMEIRAS UNIVERSIDADES E A AUTONOMIA

Do ponto de vista histórico, a criação da universidade na sociedade ocidental remonta ao século XI, na Idade Média. A formação econômico-social era o feudalismo e, entre os séculos XI e XII, ocorreram mudanças importantes no modo de produção dessa sociedade. Paralelamente ao sistema agrícola feudal, ocorreu o processo de urbanização na Europa medieval, que deu origem aos burgos. As atividades produtivas e comerciais passaram a ser ampliadas, especialmente pela atuação de comerciantes e artesãos. Para a regulamentação das atividades e defesa dos interesses desses trabalhadores, foram criadas as corporações de ofício¹.

Nesse período, foram criadas as primeiras universidades do mundo ocidental: a de Bolonha, na Itália, em 1088; e a de Paris, em 1150. E, claro, nasceram como corporações.

A primeira, de Bolonha, era uma corporação de alunos, e a de Paris uma corporação de professores.

Dados os limites deste texto, não podemos percorrer a história da universidade do século XI à atualidade. Mas é importante demarcar o nascimento da universidade e suas principais características, porque pretendemos pinçar aqueles elementos que nos parecem que transcenderam o tempo e permaneceram, de alguma forma, até a atualidade. Um exemplo da construção do princípio da autonomia universitária e da democracia interna pode ser mostrado pelo processo de institucionalização das mais antigas universidades.

A Universidade de Bolonha era uma corporação de estudantes que contratava professores para exercerem as atividades, sobretudo a de ensino e, portanto, o reitor da universidade também era um aluno eleito pelos seus pares.

Foi o corporativismo que distinguiu as universidades medievais dos regimes educacionais até então conhecidos e garantiu-lhes a sobrevivência enquanto instituição. No longo processo de institucionalização das universidades, elaborou-se socialmente o princípio de que o saber e a difusão de conhecimentos eram um tipo de trabalho específico, cujo exercício exigia organização própria e certa independência em relação aos interesses da Igreja e do Estado. De acordo com Le Goff (1989), foi na luta, ora contra os poderes eclesiásticos, ora contra os poderes laicos, que as universidades conseguiram conquistar a sua autonomia.

As universidades ocuparam áreas e bairros determinados, gozavam de direito de recrutamento, estabeleceram um sistema de controle de seus membros, organizaram suas atividades, outorgaram-se estatutos e possuíam sinete próprio, símbolo da sua autonomia.

Os funcionários administrativos ocupavam cargos eletivos, e o reitor era o principal. Embora detentor de curto mandato (um trimestre), o reitor tinha poderes na corporação, geria as finanças,

¹ De “corporações de ofício” vem o termo “corporativismo”, usado para se referir a organizações que se fecham e cujos membros se unem fortemente para defender seus interesses.

possuía jurisdição civil sobre os membros da universidade, convocava e presidia assembleias, representava a universidade e intervinha na justiça para fazer respeitar os privilégios universitários e defender os membros da corporação. No exercício do mandato, respeitava as decisões das assembleias universitárias.

Além da autonomia administrativa, era privilégio das corporações universitárias o direito de greve e o monopólio na colação dos graus universitários. A corporação beneficiava-se, ainda, de isenção de serviço militar e do pagamento de taxas, e seus membros encontravam abrigo nas jurisdições locais.

Alguns autores, como Verger (1990), consideram a gestão interna dessas universidades extremamente democráticas. Temos que analisar essa analogia com certo cuidado, já que a autonomia de um microcosmo que não interferia diretamente na estrutura de poder mais amplo não era um fenômeno tão diverso assim. Tanto que, com o advento do absolutismo, a autonomia dessas universidades ficou bastante limitada. A perda da autonomia coincidiu com o início de seu período de decadência, pois, sem vitalidade ou força criadora, as universidades deixaram de atuar no processo cultural, já que passaram a ser controladas pelo poder estatal.

Mas esse não foi o fim das universidades nem de sua autonomia. Historicamente, ficou demonstrado que a autonomia não foi fruto de determinada conjuntura, mas sim fator inerente à natureza da instituição acadêmica que, por meios próprios, soube preservá-la. O importante aqui é demarcar que a universidade nasceu autônoma e este fenômeno já trazia em si elementos democráticos.

Depois do declínio verificado a partir dos séculos XIV e XV, as ideias liberais do século XIX favoreceram o resgate da autonomia universitária como princípio inerente à natureza do trabalho acadêmico, o que, afinal, foi consagrado no século XX.

A exigência da liberdade de ensino e da investigação científica contribuiu para que as universidades recuperassem certa independência diante do Estado, que as mantinha e controlava.

INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E A AUTONOMIA

O nascimento das instituições de ensino superior no Brasil remonta a 1808, ocasião em que foram criados cursos e academias destinados a formar burocratas para o Estado, especialistas na produção de bens simbólicos e profissionais liberais. As primeiras a serem criadas no país foram a Academia Real Militar, em 1810; a Academia de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro, em 1813; a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios em 1816; as Faculdades de Direito de Olinda e de São Paulo, em 1827; e a Universidade do Rio de Janeiro, em 1920.

Observamos o significativo atraso da fundação das universidades no Brasil em relação aos países da América Latina, cujas mais antigas foram a de São Domingos (1538), na República Dominicana; a de Lima (1551), no Peru; e a do México (1551), instituídas com estatutos inspirados nos das Universidades de Salamanca e de Alcalá, e controladas por ordens religiosas.

No Brasil, de 1911 até a Constituição de 1988, as leis federais referentes ao ensino superior concederam certa independência à universidade. No entanto, a farta legislação do período não caracterizou a autonomia como condição do trabalho acadêmico-científico ou como princípio educacional, mas sempre como privilégio que a qualquer momento poderia ser suprimido.

Eis que chega uma época em que a autonomia da universidade não foi apenas limitada, mas sim totalmente suprimida: no período da ditadura militar.

O regime ditatorial foi sanguinário desde o seu início, mas, em dezembro de 1968, o general Costa e Silva baixou o Ato Institucional n.º 5 (AI-5) (Brasil, 1968), que inaugurou o período mais sombrio da ditadura. Ocorreu o fechamento do Congresso Nacional, a demissão de inúmeras pessoas do serviço público, a cassação de mandatos de parlamentares e a intervenção em organizações, sindicatos, entidades estudantis etc.

Por meio do AI-5, a ditadura militar iniciou o seu período mais nefasto, com ampla censura à cultura e aos meios de comunicação; além disso, a tortura e o assassinato dos opositores tornaram-se prática de agentes do governo e ações comuns.

O AI-5, na visão de historiadores (Chagas, 2019), foi uma ferramenta de intimidação pelo medo, não tinha prazo de vigência e foi empregado pela ditadura contra a oposição e qualquer tipo de discordância. As forças de segurança do governo tiveram carta-branca para ampliar a perseguição e a repressão contra a esquerda, a oposição democrática e a certos setores da Igreja Católica.

Em fevereiro de 1969 foi baixado o Decreto-Lei n.º 477 (Brasil, 1969a), também chamado de AI-5 das universidades, que perseguiu e puniu professores, alunos e funcionários acusados de subversão ao regime. Muitos professores e alunos foram expulsos e proibidos de trabalhar ou de estudar em qualquer universidade do país. Por causa das ameaças e perseguições muitos tiveram que se exilar. Na prática, o Decreto-Lei n.º 477 visou inibir a capacidade intelectual daquela geração de acadêmicos.

A ditadura golpeou duramente a comunidade universitária. Basta lembrar, por exemplo, que o primeiro ato que o regime operou, no dia 30 de março de 1964, foi o de invadir, metralhar e incendiar a sede da União Nacional dos Estudantes (UNE), na Praia do Flamengo, assim como fez depois com inúmeros sindicatos e movimentos dos trabalhadores.

Ao final da década de 1970, o país encontrava-se em profunda crise política e econômica, com altas taxas de inflação e estrondosa dívida externa.

Aos poucos, o movimento de trabalhadores, especialmente o sindicalismo e o movimento do funcionalismo público, tomou as ruas, primeiro, contra a carestia e, depois, contra o regime ditatorial.

As instituições do estado, dentre elas as universidades, lutavam contra a ditadura e, ao mesmo tempo, pela democratização interna e das estruturas de poder. Lembramos que os reitores das universidades e diretores das unidades eram indicados pelo governo central e pelos governadores.

O movimento de insatisfação e denúncia se expandiu, tomou as ruas e o regime ditatorial foi enfraquecendo cada vez mais. A luta adentrou a década de 1980.

A UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA E SUA LUTA PELA DEMOCRACIA E AUTONOMIA

A Unesp foi criada no governo de Paulo Egydio Martins, em janeiro de 1976 (São Paulo, 1976), resultado de longo processo que se iniciou em 1968.

Até essa época, o ensino superior do estado de São Paulo era atendido pela Universidade de São Paulo (USP), criada em 1934, pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), criada em 1966, e no interior paulista, por várias faculdades e institutos isolados.

Desse modo, foi do interesse político de vários poderes locais e do governador criar uma universidade que aglutinasse os vários institutos e faculdades isolados, mas a forma como esse processo ocorreu gerou inúmeros conflitos. Muitos cursos foram fechados e os docentes, de uma hora para outra, foram transferidos para outras cidades.

Os conflitos foram tantos que, para organização e defesa dos interesses dos professores, foi criada a Associação de Docentes da Unesp (Adunesp). Esta foi a primeira associação de docentes a funcionar depois do golpe militar de 1964 (Dal Ri, 1997, 2024), já que a ditadura havia fechado e proibido todas as que existiam antes do golpe.

Os anos 1980 foram prenhes de luta. Em 1983 iniciou-se a campanha pelas eleições diretas para presidente. Nas universidades, a palavra de ordem era “diretas urgentes, pra reitor e para presidente”.

A Unesp vivia sob o peso das medidas autoritárias implantadas nos anos de ditadura militar: fechamento de cursos; transferência de docentes; estatutos autoritários; e restrição na representação das categorias nos órgãos colegiados e na participação da comunidade universitária nas decisões internas da universidade.

Em março de 1984 terminaria o mandato do reitor Armando Ramos, indicado pelo governador. Em agosto de 1983, a comunidade universitária da Unesp e as entidades representativas das categorias decidiram, por si mesmas, realizar uma eleição direta com os três segmentos e, a partir dos resultados, indicar o nome mais votado para ser reitor. Esse movimento teve repercussão nacional e, na época, influenciou muitas outras universidades.

O nome mais votado pela comunidade, professor William Saad Hossne, não foi aceito pelo Conselho Universitário (CO), que organizava a lista tríplice a ser encaminhada ao governador. A negação do CO ao nome mais votado resultou em greve de todas as unidades, que durou mais de dois meses, e em caravanas para São Paulo a fim de pressionar o governador.

O mais importante desse movimento foram os inúmeros debates gerados nas unidades, que passaram a conscientizar a comunidade e a influenciar a sociedade acerca da importância da democratização do Estado e de suas instituições.

Em 1982, Franco Montoro havia sido eleito como governador de São Paulo. Ele era oposição ao regime ditatorial e, a partir das manifestações de 1983-1984, prometeu fazer justiça na Unesp. Mas, algum tempo depois, foi indicado um reitor que sequer era docente da Instituição. Ocorreram, então, novas manifestações, com greves, passeatas, ocupações de diretorias nos câmpus e na reitoria.

Para resumir esse longo período de luta, o governador Montoro indicou um reitor *pro-tempore*, que mais tarde se tornou permanente. Com alguma relutância, pois não era o vencedor das eleições promovidas pelas entidades, a comunidade aceitou o professor Jorge Nagle como reitor, porque era um defensor da democracia.

Em sua gestão (1984-1989), o professor Nagle promoveu várias mudanças. Por exemplo, retirou os “malufistas” da reitoria e, a mais importante, deu início ao processo de reformulação dos estatutos da Unesp; ou seja, iniciou a reforma administrativa. O reitor convocou um processo “estatuinte”, com simpósios para discussão do novo estatuto e com participação dos três segmentos: docentes, funcionários e estudantes.

Como resumo do que resultou a reforma acadêmico-administrativa e o novo Estatuto da Unesp aprovado (São Paulo, 1989), destacamos: criação de novos órgãos colegiados; ampliação da participação de representantes nos órgãos colegiados das três categorias, independente de titulação; eleições diretas e paritárias para reitor, vice-reitor, diretor e vice-diretor das unidades e chefias de departamento; rebaixamento da titulação dos cargos de diretor e chefe de departamentos para doutor. Esse processo apenas terminou em 1986, quando o novo Estatuto foi definitivamente aprovado pelo CO.

Em análises anteriores (Dal Ri, 1997, 2024), afirmamos que o Estatuto da Unesp aprovado era o mais democrático das universidades brasileiras e indicamos que ele teve grande destaque em conferências internacionais. Logo após essa luta, a comunidade universitária começou a participar das discussões que precederam a Constituinte.

Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal (Brasil, 1988), a autonomia universitária figurou em seu artigo 207 da seguinte forma: as universidades gozam, na forma da lei, de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A conquista da autonomia para as universidades e o artigo 206, que aponta a gestão democrática no ensino público, foram vitórias importantes do movimento da educação.

Ainda, em 1988, outra luta ocorreu; desta vez, em torno da Lei de Diretrizes Orçamentárias do estado de São Paulo, pelo aumento do orçamento das universidades estaduais paulistas e por aumentos salariais, com longas greves e manifestações.

Em 1989, o então governador Orestes Quécia, por meio de decreto, instituiu que o orçamento das universidades estaduais paulistas seria fixado em 8,4% do Imposto sobre Circulação de

Mercadorias e Serviços (ICMS) do estado (São Paulo, 1989). Posteriormente, por meio de novas lutas, esse índice foi fixado em 9,57% do ICMS (São Paulo, 1992).

Essa vitória do movimento e das universidades estaduais paulistas foi extraordinária, já que a conquista da autonomia financeira deu concretude ao artigo 207 da Constituição. A Unesp podia agora decidir o que fazer com sua verba, sem ter que ficar negociando, de tempos em tempos, com os governadores as necessárias ampliações de verbas, o que sempre gerava compromissos políticos. Os salários foram melhorados, os orçamentos das unidades, aumentados, e o CO e as congregações discutiam coletivamente as prioridades de investimentos.

No entanto, na década de 1990, nos governos de Fernando Henrique Cardoso, ampliou-se profundamente a implantação das medidas neoliberais no país, que atingiu todas as áreas, particularmente a educação. Esse governo promoveu várias reformas educacionais atendendo às diretrizes neoliberais.

AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO E DA CARREIRA DOCENTE

Em trabalho anterior (Dal Ri, 2020), analisamos alguns dos efeitos nefastos das políticas neoliberais na educação, em especial no trabalho e na carreira docente, que foram extremamente precarizados. Indicamos aqui os aspectos principais dessa análise.

Em primeiro lugar, a partir da década de 1990, ocorreu, progressivamente, a precarização do mercado de trabalho, o que trouxe retrocesso nas condições de vida e trabalho, e perda de direitos legais dos docentes. Os salários foram e continuam a ser erodidos. Ainda, aplicou-se no serviço público a modificação da lei, por meio da Emenda Constitucional n.º 19, de 04 de junho de 1998 (Brasil, 1998), que propiciava relativa estabilidade no emprego, colocando-se o direito à demissão, em nome da racionalidade e da flexibilidade das relações de trabalho.

Sob os governos de Fernando Henrique e no primeiro mandato de Lula da Silva, dando continuidade às políticas da ditadura, a contrarreforma da previdência aprovada acabou com a aposentadoria integral e proporcional às contribuições realizadas durante a vida ativa dos trabalhadores, fixando para os servidores públicos um teto fixo, de fato, um teto de pobreza, ainda sujeito à degradação pela inflação não reposta.

Em segundo lugar, ressaltamos a extinção, praticamente consumada, do que classicamente se conhecia como liberdade de cátedra. Esse fato se constituiu em uma das dimensões de maior impacto das políticas capitalistas de precarização, tanto para o mercado de trabalho docente quanto para a educação escolar como atividade (Vieitez; Dal Ri, 2011). Não nos referimos ao sistema de cátedras que vigorou nas universidades até a reforma universitária de 1968, mas à liberdade pedagógica e didática de escolha dos conteúdos, das didáticas, dos métodos de ensino e dos instrumentos de avaliação que os professores tinham antes das reformas educacionais operadas.

Com a utilização de vários mecanismos, como o controle dos conteúdos e da didática, a liberdade de cátedra na educação básica praticamente desapareceu. Com os vários convênios efetuados por prefeituras e estados com fundações e institutos privados da educação, a situação piorou enormemente. As empresas privadas controlam a gestão, os currículos, os conteúdos, a didática e os cursos de formação continuada; e os professores passaram a ser simples executores do que é planejado.

Na universidade pública, porque nas instituições particulares isso praticamente nunca existiu, ainda preservamos parte da nossa autonomia, mas aos poucos o controle vem entrando fortemente, não apenas de fora, por meio de agências de financiamento e convênios, mas também por dentro e operado por nossos pares.

A terceira consequência da aplicação das políticas neoliberais foi a implantação da lógica empresarial na gestão das escolas e das universidades, cujas palavras de ordem são: racionalização, eficácia e eficiência. A falácia da racionalização significa, na prática, precarização do trabalho, diminuição dos salários, aumento da produtividade, avaliações e cumprimento de metas e centralização do poder nos cargos executivos.

Como quarto ponto, afirmamos que ocorre o processo crescente de mercantilização da educação, em vários sentidos. Apontamos um: a total modificação na definição e no entendimento que se tem hoje do significado de produção de conhecimento.

Se até a década de 1950 e início da de 1960 ainda vigorava a produção científica e cultural na universidade, e o tempo era suficiente para se fazer uma pesquisa com qualidade, discutindo os clássicos, com formação longa e consistente; hoje, a produção de conhecimento é pragmática e utilitarista, com aplicação imediata e conforme as demandas do mercado. O tempo passou a ser contado em pontinhos nos currículos Lattes e em moedas.

O professor Miguel Nicolelis afirmou, em entrevista ao canal Opera Mundi (Tudo [...], 2023), que Einstein publicou durante toda a sua carreira apenas cinco *papers*. É correto dizer que cada *paper* valia um Prêmio Nobel, mas, além de sua genialidade, o que Einstein possuía? Tempo para pensar e solucionar os problemas. Que tempo os cientistas brasileiros, nós, pesquisadores, temos para pensar se o que está colocado em nossa frente são os algoritmos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) etc.?

Aliás, questionamos: Quem faz os algoritmos da produção que deve ser apresentada pelos docentes pesquisadores? Que tipo de política e de ideologia está por trás, por exemplo, do CNPq e da Capes e determina os algoritmos?

Para Harvey (1992), o próprio conhecimento torna-se um instrumento privilegiado para a tomada de decisões mais bem-sucedidas e lucrativas, principalmente quando a educação está contida na concepção de mercadoria-chave a ser produzida e vendida a quem pagar mais.

No quinto e último ponto, apenas apontamos outro problema grave: a precarização da saúde dos trabalhadores da educação. Os professores vivem hoje em constante estresse, pressão e ameaças, sem vida própria, social ou familiar. A sua saúde tem sido constantemente precarizada, com problemas de pressão arterial, depressão, ansiedade, insônia, dores de cabeça etc. Estudos (Lima *et al.*, 2023) apontam o grande aumento do adoecimento e sofrimento psíquico, relacionados à intensificação da carga de trabalho e à precarização econômica da categoria docente. A situação tornou-se tão grave, que vem afetando, também, a própria identidade da categoria.

IDENTIDADE PROFISSIONAL

Estudar uma organização social implica refletir sobre a identidade, ou não, com essa instituição e as tarefas que ela nos coloca.

Segundo autores estudiosos do tema (Erikson, 1972a, 1972b), a formação da identidade é resultado de fatores pessoais, como capacidades, características adquiridas e personalidade do indivíduo; de fatores interpessoais, como identificações com outras pessoas e grupos; e de fatores culturais, que são valores sociais, de classe social, nacionais, globais etc.

Construir uma identidade implica definir quem a pessoa é, quais seus valores, que direção escolhe para sua vida, e isso é composto por princípios, crenças, ideologia, práticas sociais com os quais o indivíduo está comprometido.

No contexto profissional, a identidade é influenciada por uma série de variáveis, tais como, *status* social da profissão, remuneração, formação, contexto histórico da profissão e do mercado de trabalho.

O processo de construção da profissão docente tem sido longo e passou, por exemplo, pelo estereótipo do trabalho por vocação, pela democratização do acesso ao ensino, pela feminização da profissão e pelas condições de trabalho; elementos que influenciaram a forma como a categoria se constituiu ao longo dos anos. Também temos que considerar os discursos educacionais vinculados aos interesses políticos que regem a economia, e que foram modificando a prática docente, transformando a categoria e gerando cada vez mais contradições e lutas.

Os docentes, sem dúvida, são a chave-mestra que move a engrenagem da educação no país. No entanto, as políticas educacionais implantadas, em especial após a década de 1990, reafirmadas em discursos na mídia, foram criando uma cultura profissional na qual o docente foi perdendo seu *status* social, suas condições de trabalho e sua autonomia profissional, principalmente na educação básica, como vimos no item anterior.

Desse modo, e para resumir, a identidade profissional docente é uma construção social marcada por múltiplos aspectos, como classe social, gênero, história de vida e formação profissional, marcando a categoria, que não é homogênea e tem certa instabilidade em sua identidade.

A educação tem sido cotidianamente atacada, maltratada, explorada e modificada; conseqüentemente, a profissão docente é tratada da mesma forma. Podemos afirmar que esse processo não ocorreu apenas no Brasil, mas em inúmeros países, e não é à toa que o setor educacional é o que mais faz mobilizações e greves no mundo.

Mas, seja como e onde for, em organizações, instituições, movimentos sociais, partidos, profissões etc., não há dúvida de que a própria educação é um dos principais elementos que perpassa e constrói o processo de identidade. O outro é a prática social.

As organizações, como instituições, movimentos sociais, associações de todos os tipos etc., mesmo sem dominarem a teoria da identidade, sabem que é importante cultivar símbolos, datas históricas, comemorações, heróis, ter logotipo ou logomarca, realizar confraternizações etc. Cultivar esses elementos, em muitos casos de forma cotidiana, faz parte da construção e do fortalecimento de uma identidade.

Dentre as várias categorias que poderíamos trabalhar sobre a construção de uma identidade, ressaltamos apenas uma, a que denominamos história-memória.

É proclamado que o povo que não conhece sua história não pode compreender bem o seu presente nem projetar o seu futuro. Com as instituições ocorre coisa semelhante.

Nesse sentido, enfatizamos novamente o conceito de democracia, lembrando que uma das funções sociais da universidade pública é desenvolvê-la, tanto do ponto de vista interno quanto social. Reafirmamos que a nossa Universidade, que ainda é uma “jovem senhora”, tem bonita e importante história de luta pela democracia, sobre a qual contamos um pouco em item anterior. E ela faz parte de nossa história-memória, de nossa identidade profissional e do cumprimento de nossa função social.

FUNÇÃO SOCIAL DA UNIVERSIDADE PÚBLICA

Para a professora Marilena Chauí (2001), a universidade, entendida como organização social, é regida por ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. Assim, não lhe compete mais discutir ou questionar a própria existência, tampouco questionar sua função social ou seu lugar no interior da luta de classes. A prática social da organização é definida pela instrumentalidade que possui, ou seja, a instituição percebe a divisão social, econômica e política da sociedade em que está inserida e, desse lugar, repensa a si mesma e sua função social, com práticas fundadas no reconhecimento público de sua legitimidade e no cumprimento de suas atribuições.

Do nosso ponto de vista, a universidade, como um bem público, é campo em permanente disputa, porque está situada no interior de uma sociedade repleta de contradições. Trata-se de instituição capaz de produzir conhecimento vinculado aos interesses do capital para gerar lucros e, ao mesmo tempo, produzir conhecimento crítico, novo, formador de pessoas com comprometimento ético e preocupadas com um mundo melhor, mais inclusivo, igualitário e solidário.

Caracterizada como o lugar do livre pensamento e da liberdade, a universidade não pode abdicar da responsabilidade com a socialização do conhecimento, com a defesa incessante da natureza e com a busca de uma vida mais digna para cada um e para todos. Mas isso apenas é possível enfrentando-se os problemas sociais emergentes, com estrutura de produção de conhecimento, de ensino e de comunicação com a sociedade e baseada na gestão democrática.

CONCLUSÃO

A educação escolar tornou-se uma das atividades mais importantes e generalizadas da sociedade capitalista em virtude, por um lado, das necessidades da economia e, por outro, das demandas por educação da classe trabalhadora e dos movimentos sociais. Nos últimos quarenta anos, a educação escolar tornou-se mais importante para a sociedade em decorrência do incremento acelerado do trabalho intelectual em todas as esferas de atividades.

A relevância social da educação, entretanto, não está redundando em melhores condições de vida para os professores, estudantes e trabalhadores assalariados em geral.

À expansão incontrolável da educação, a classe proprietária (o capital) responde com grande esforço para fazer com que o sistema escolar cumpra seu papel de habilitador do trabalho assalariado. Essa é uma condição *sine qua non* para a reprodução do capitalismo e, ao mesmo tempo, para que o sistema não perca sua capacidade de promover a desigualdade social, desenvolvida com a disseminação ideológica do progressismo social embasado no mérito escolar.

As principais políticas implantadas com esse propósito são a privatização da educação sob diversas formas, o alongamento do perfil do sistema escolar e a precarização do mercado de trabalho docente.

A privatização da educação abre vasta área de atividades para a valorização direta do capital, possibilita controle pedagógico eficaz de professores e estudantes e concentra o ensino de melhor qualidade na educação básica, em estabelecimentos pagos que propiciarão as melhores possibilidades de acesso, tanto ao sistema de nível superior público quanto ao mercado de trabalho.

O alongamento do perfil do sistema escolar coloca o alunado numa busca quase sem fim. Os alunos devem permanecer mais tempo no sistema escolar, no entanto, isso não significa que de fato venham a se mover na escala socioeconômica. Uma vez no mercado de trabalho, é necessário agora apresentar certificações de nível cada vez mais elevado para obter os mesmos benefícios trabalhistas que, em anos anteriores, se obtinham com certificação de escala mais baixa. Conhecemos pesquisadores que fizeram o doutorado, dois pós-doutorados e continuam desempregados, sem oportunidade real para iniciar a carreira.

Essa linha de evolução está se acentuando cada vez mais, pois o que podemos observar é que os dirigentes, em âmbito mundial, estão respondendo à crise do capitalismo neoliberal com mais neoliberalismo.

Se é verdade o que autores como Mészáros (2011) e Harvey (1992) afirmam, ou seja, que a atual crise do capitalismo é estrutural, com desemprego crescente e aprofundamento da crise econômica, impõem-se os questionamentos: diante desse cenário, enunciação de porvir educacional e trabalhista ainda mais dificultoso, o que farão docentes, discentes e funcionários da educação? O que nós, educadores, faremos?

A recusa do destino que as classes dominantes e os governos neoliberais querem impingir à educação conduzirá os educadores e estudantes à resistência? Haverá esforço para impedir mais retrocessos, abrindo uma era de conflitos pedagógicos, políticos e sociais reiterados no setor educacional?

A defesa da educação pública e gratuita e das condições de trabalho deverá constituir o eixo temático sobre o qual girarão as lutas na área educacional, uma vez que a sua preservação e o seu desenvolvimento são de interesse dos atores educacionais e da maior parte da classe trabalhadora. É de interesse também que a universidade cumpra sua função social.

Se ficou uma lição do período histórico apresentado, em especial da Unesp, é que aprendemos a lutar; aprendemos que é preciso lutar.

Quando foi criada, em 1976, a Unesp passou por muitos anos sendo considerada a “prima pobre” das estaduais paulistas. Foi um esforço muito grande para sair dessa posição, em todos os sentidos. No início, a Unesp não tinha corpo docente titulado, muitos departamentos eram tutelados por professores de outras unidades, pois não havia doutores para assumir a tarefa. Os reitores indicados eram de fora da instituição. Além disso, recebia orçamento pequeno, que não condizia com as atividades desenvolvidas.

Num esforço muito grande, com muito trabalho, dedicação e compromisso dos seus quadros de docentes, funcionários e alunos, em menos de cinquenta anos, a Unesp se transformou, cresceu e hoje figura entre as cinco melhores universidades do país e entre as mais importantes da América Latina e do Caribe.

Com muito trabalho, mas jamais de “cabeça baixa”, jamais se submetendo a autoritarismos, desmandos e injustiças sem reação ou sem luta. A história da Unesp mostra a nossa tradição democrática e de luta, porque democratizar a universidade é, também, contribuir com a democratização da sociedade.

Esperamos que, dentre as várias tarefas que a nossa comunidade acadêmica venha a desempenhar na Universidade, estejam o compromisso e o engajamento com o movimento de defesa do ensino público e das condições de trabalho. Afinal, junto à produção e à socialização de conhecimento e da formação humanista e crítica dos estudantes, a trajetória democrática da Unesp é também um dos seus principais legados.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, N. **Qual socialismo?** Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1983.

BRASIL. **Ato institucional n.º 5, de 13 de dezembro de 1968.** São mantidas a Constituição de 24 de janeiro de 1967 e as Constituições Estaduais; O Presidente da República poderá decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1968. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-05-68.htm. Acesso em: 27 ago. 2025.

BRASIL. **Decreto-Lei n.º 477, de 26 de fevereiro de 1969.** Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1969a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-477-26-fevereiro-1969-367006-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 27 ago. 2025.

BRASIL. **Emenda Constitucional n.º 1, de 17 de outubro de 1969.** Edita o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967. Brasília, DF: Presidência da República, 1969b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc_anterior1988/emc01-69.htm. Acesso em: 27 ago. 2025.

BRASIL. **Emenda Constitucional n.º 19, 04 de junho de 1998.** Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1998. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc19.htm. Acesso em: 27 ago. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 27 ago. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27 ago. 2025.

CHAGAS, R. Fantasma da ditadura sobre a democracia, AI5 completa 51 anos. **Brasil de Fato**, 2019. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/12/13/fantasma-da-ditadura-sobre-a-democracia-ai-5-completa-51-anos/>. Acesso em: 27 ago. 2025.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre universidade.** São Paulo, SP: Unesp, 2001.

DAL RI, N. M. Política, educação e trabalho docente. **Revista Labor**, Fortaleza, CE, v. 1, n. 23, p. 93-112, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufc.br/labor/article/view/44289/100480>. Acesso em: 27 ago. 2025.

DAL RI, N. M. **Sindicato, autonomia e gestão democrática na universidade**. 1997. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/view/528/4744/9466. Acesso em: 27 ago. 2025.

DAL RI, N. M. **Sindicato, autonomia e gestão democrática na Universidade Estadual Paulista (1976-1996)**. Marília, SP: Oficina Universitária; São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, 2024.

ERIKSON, E. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1972a.

ERIKSON, E. **Infância e sociedade**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1972b.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo, SP: Loyola, 1992.

LE GOFF, J. **Os intelectuais na Idade Média**. 2. ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 1989.

LIMA, C. F. *et al.* (org.). **Trabalho e saúde dos professores: precarização, adoecimento & caminhos para a mudança**. São Paulo, SP: Fundacentro, 2024.

LOJKINE, J. **A classe operária em mutações**. Belo Horizonte, BH: Oficina de Livros, 1990.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. 2.ed. São Paulo, SP: Boitempo, 2011.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto n.º 9.449, de 26 de janeiro de 1977**. Aprova o Estatuto da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. São Paulo: Assembleia Legislativa, 1977. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1977/decreto-9449-26.01.1977.html#:~:text=Decreto%3A,pelo%20Conselho%20Estadual%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 27 ago. 2025.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto n.º 29.598, de 02 de fevereiro de 1989**. Dispõe sobre providências visando a autonomia universitária. São Paulo, SP: Assembleia Legislativa, 1989. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1989/decreto-29598-02.02.1989.html>. Acesso em: 27 ago. 2025.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto n.º 29.720, de 03 de março de 1989**. Aprova o Estatuto da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP. São Paulo, SP: Assembleia Legislativa, 1989. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1989/decreto-29720-03.03.1989.html>. Acesso em: 27 ago. 2025.

SÃO PAULO (Estado). **Lei n.º 952, de 30 de janeiro de 1976**. Cria a Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” e dá providências correlatas. São Paulo, SP: Assembleia Legislativa, 1976. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1976/alteracao-lei-952-30.01.1976.html>. Acesso em: 27 ago. 2025.

SÃO PAULO (Estado). **Lei n.º 7 949, de 16 de julho de 1992**. Dispõe sobre as Diretrizes Orçamentárias para o exercício de 1993. São Paulo, SP: Assembleia Legislativa, 1992. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1992/lei-7949-16.07.1992.html>. Acesso em: 27 ago. 2025.

TUDO o que você precisa saber sobre inteligência artificial: Miguel Nicolelis no 20 Minutos. [S. l.: s. n.], 2023. 1 vídeo (84 min.). Publicado pelo canal Opera Mundi. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=pb4b4_MINwo. Acesso em: 27 ago. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]. **Resolução Unesp n.º 21, de 21 de fevereiro de 1989**. Aprova o Estatuto da Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho. São Paulo, SP: Unesp, 1989. A versão consultada foi atualizada em 2022. Disponível em: <https://www.franca.unesp.br/Home/gestao3056/estatuto-consolidado-jan-2022.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2025.

VERGER, J. **As universidades na Idade Média**. São Paulo, SP: Unesp, 1990.

VIEITEZ, C. G.; DAL RI, N. M. Educação no movimento social: a luta contra a precarização do ensino público. *In*: LIMA, F. C. S.; SOUZA, J. U. P.; CARDOZO, M. J. P. B. (org.). **Democratização e educação pública: sendas e veredas**. São Luís, MA: Editora da Universidade Federal do Maranhão, 2011, p. 133-165.

CONTEXTO UNIVERSITÁRIO EMERGENTE: A EDUCAÇÃO SUPERIOR E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

EMERGING UNIVERSITY CONTEXT: HIGHER EDUCATION AND UNIVERSITY TEACHER TRAINING

CONTEXTO UNIVERSITARIO EMERGENTE: ENSEÑANZA SUPERIOR Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Amanda Rezende Costa Xavier

INTRODUÇÃO

O conceito de contextos emergentes tem ocupado lugar na agenda de estudos e pesquisas no campo da Pedagogia Universitária, que tomamos como referencial teórico para pôr luz às questões aqui abordadas.

Didriksson *et al.* (2008), ao conceituar as sociedades inteligentes do conhecimento, apresentam elementos que configuram desafios atuais enfrentados pela universidade, determinados por estado de mutação social permanente; verificando-se, com isso, pontos de contato, de domínio e de diferenciação que revelam um processo de transição histórica de longo prazo. Esse estado de mutação ou de transformações, profundas e permanentes, faz manifestar os contextos emergentes da educação superior, que são complexos porque congregam forças que têm efeitos e causas que se diferenciam daquilo já determinado na instituição e daquilo que se está construindo na e pela sociedade atual (Cunha; Morosini; Baibich, 2019). Os contextos emergentes da educação superior são, portanto, configurações que adentram a academia tencionando as concepções preexistentes, ou seja, aquelas que refletem tendências hegemônicas históricas da universidade (Morosini, 2014).

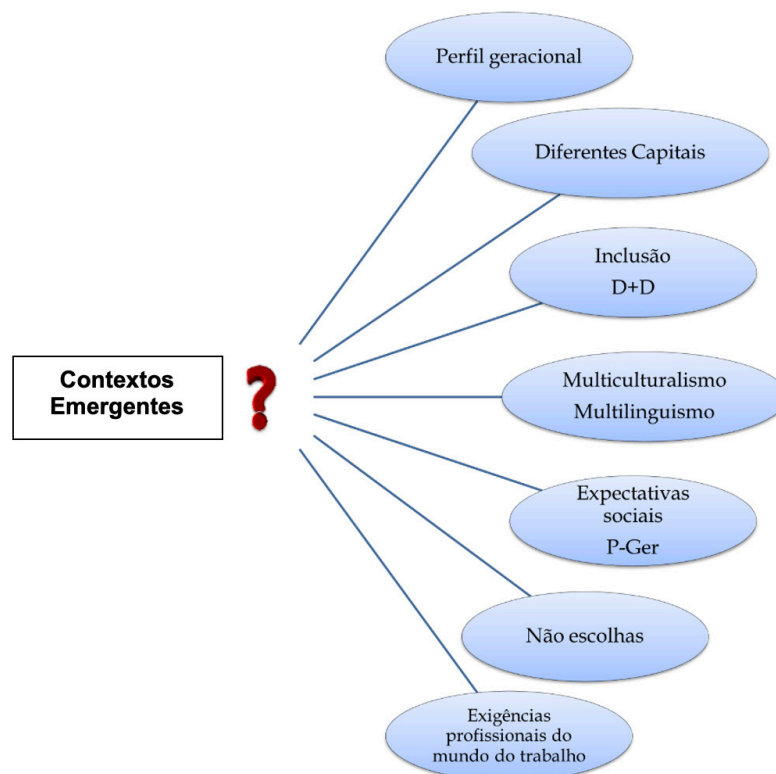
Em relação ao cenário percebido na América Latina, Didriksson (2012) especifica os contextos emergentes em um sistema de educação superior complexo, heterogêneo e segmentado socialmente; em expansão e interiorizado; com organização *multicampi* e estruturas diferenciadas; com massificação da demanda social por educação superior e forte presença da internacionalização. Notadamente, em relação ao Brasil, Morosini (2014) relaciona os contextos emergentes, para além das especificidades apontadas por Didriksson (2012), às marcas da expansão da educação superior, efetivada por políticas de diversificação e por tendências democratizantes, comandadas pela centralização estatal; mas também à privatização e limitação de financiamento; à inovação, que é buscada, paralelamente, em diferentes dimensões e setores da universidade; a “[...] um sistema de educação superior que não é de modelo único e quase imutável como aquele a que

estávamos acostumados, decorrente de raízes históricas, presentes em nossa realidade desde o século XIX” (Morosini, 2014, p. 387).

Ainda, podem ser especificados como contextos emergentes: as aceleradas transformações educacionais provocadas pela evolução tecnológica, (em muito) percebida na introdução irreversível da inteligência artificial no cotidiano acadêmico (Unesco, 2023); as políticas curriculares nacionais como a curricularização da extensão (Seixas; Xavier; Hirano, 2023), que alteram a lógica de formação profissional, em especial àquelas que se organizam a partir de processos transmissivos e depositários (Freire, 1996); as alterações profundas de perfil estudantil decorrentes de processos de democratização do ensino, cujas políticas públicas ampliam as formas de escolha e de acesso, gerando processos de não escolha (Ristoff, 1997; Lacerda, 2012) e de ausência de sentimentos de afiliação e de pertença (Coulon, 2017); as diferenças geracionais (Sarti, 2009) e os diferentes capitais que constituem os discentes que acessam a educação superior (Bourdieu, 2001); as diferenças de expectativa, comportamento e postura entre estudantes de primeira geração (P-Ger) e de geração contínua (C-Ger) (Morosini; Felicetti, 2019); e os processos de inclusão, que contemplam as deficiências e as diferenças, como multiculturalismo e multilinguismo (Xavier, 2025).

Esses múltiplos elementos revelam a complexidade dos desafios enfrentados pela universidade brasileira no cenário contemporâneo. Tais elementos caracterizam os contextos emergentes como realidades dinâmicas que tensionam a estabilidade das crenças universitárias tradicionais, exigindo a ressignificação das práticas, bem como a constituição de novas concepções (Figura 1).

Figura 1 – Especificação de desafios decorrentes de contextos emergentes



Fonte: elaborada pela autora.

Todos esses contextos fazem emergir uma educação superior que faz conviver concepções já existentes, relacionadas a um modelo hegemônico de formação universitária destinada às elites, com novas configurações de instituições, novo perfil docente, nova geração discente diversa àquela que tradicionalmente acessava a educação superior, novas organizações e desenhos curriculares (Morosini, 2014; Xavier, 2014; Xavier, 2019). Assim, nessas configurações, as universidades são chamadas à ressignificação de suas práticas, por meio da reconfiguração de seu *ethos* (Fernandes; Lopes; Nez, 2023), pois

[...] as concepções de universidade tradicional e do século XXI enfrentam-se em novas fronteiras ainda sem limites e definições. Parte-se da premissa que o entendimento das fronteiras da universidade no contexto contemporâneo exige múltiplos olhares para sua configuração (Cunha; Morosini; Baibich, 2019, p. 8).

Nesse quadro conjuntural, torna-se fundamental rediscutir o papel institucional da universidade e suas práticas pedagógicas.

Diante desse cenário, complexo e desafiador, as Assessorias Pedagógicas Universitárias apresentam-se como dispositivos institucionais dedicados à promoção do desenvolvimento profissional docente, a partir da construção sistemática de espaços de formação didático-pedagógica. Nestes espaços, poder-se-ão construir respostas coletivas, contextualizadas à cultura institucional, e compromissadas com a qualidade do ensino, ao passo que se oportuniza acesso dos professores a uma formação em serviço que lhes confira condições de enfrentamento aos desafios impostos à educação superior. Essa aquisição de condições objetivas de enfrentamento se faz eminentemente necessária, uma vez que todos os desafios se concretizam no interior da aula, no exercício da docência e no desenvolvimento da prática pedagógica (Xavier, 2019; Xavier; Leite, 2020; Xavier; Cunha, 2025).

O CAMPO DA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: A ASSESSORIA PEDAGÓGICA UNIVERSITÁRIA EM QUESTÃO

A formação didático-pedagógica do professor universitário tem sido alicerçada no campo epistemológico da Pedagogia Universitária. Este campo tem sido compreendido como aquele que se dedica à investigação e à intervenção nos processos de ensino e aprendizagem da educação superior. Sua constituição epistemológica é marcada pela articulação e transversalidade entre diferentes áreas do conhecimento, dialogando com dimensões científicas e culturais, de modo a construir referenciais que orientem a prática pedagógica universitária. Esse campo reconhece a especificidade das diferentes áreas e campos do conhecimento, valorizando suas diferentes pedagogias, bem como os sujeitos envolvidos no processo formativo, propondo-se como instância de mediação entre teoria e prática docente (Lucarelli, 2004; Cunha, 2006a; Morosini, 2006; Pimenta; Almeida, 2011).

Ancorada neste campo está a Assessoria Pedagógica Universitária, cujo serviço é majoritariamente comprometido com a formação didático-pedagógica de professores do ensino

superior. Sua atuação centra-se na aula universitária, nas práticas pedagógicas e na construção de espaços formativos que conduzam à reconfiguração dos saberes docentes, promovendo a articulação entre conhecimentos técnico-científicos e competências didático-pedagógicas. Ao se debruçar sobre aspectos como currículo, ensino e aprendizagem, relacionamento didático-pedagógico, avaliação, dentre outros, o serviço de assessoramento pedagógico propõe abordagens formativas que favorecem a inovação e a qualidade da docência. Desse modo, práticas pedagógicas docentes e serviço de assessoramento pedagógico acontecem entrelaçados ao objetivo de qualificação da formação universitária (Lucarelli, 2004; Xavier, 2019, 2025; Xavier; Azevedo, 2020).

É assim, portanto, que a Pedagogia Universitária fundamenta a criação de espaços destinados à formação didático-pedagógica, de responsabilidade das Assessorias Pedagógicas, com foco na aprendizagem permanente da docência, frente aos desafios contemporâneos enfrentados pela universidade, como ora referidos. Nesse escopo, inserem-se as Assessorias Pedagógicas como dispositivos institucionais responsáveis pela formulação e condução de programas voltados ao desenvolvimento profissional e à formação pedagógica de docentes do ensino superior.

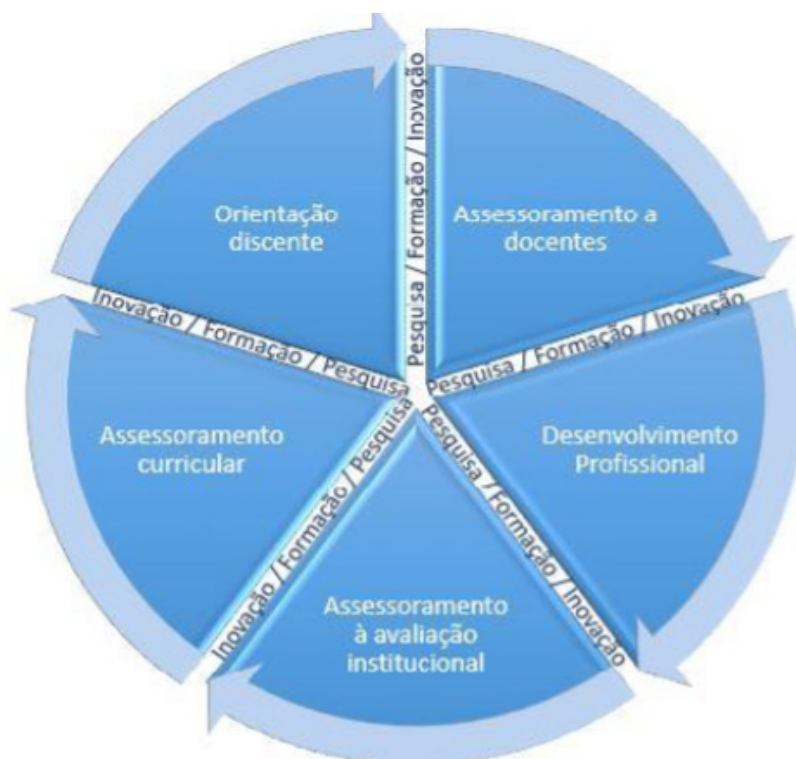
Esses setores, ao se estruturarem institucionalmente, concebem que o aprimoramento docente com vista à qualificação das práticas não pode ser entendido como esforço isolado ou casual de cada professor, mas, sim, preconizam que o compromisso com a formação didático-pedagógica deve ser compartilhado entre docentes e instituição, reconhecendo a docência como atividade complexa, essencialmente coletiva e colaborativa (Lucarelli, 2004; Cunha, 2014; Xavier, 2019; Xavier *et al.*, 2024).

Importa destacar, entretanto, que a Assessoria Pedagógica Universitária não tem seu rol de atribuições limitado à construção de espaços formativos. Na verdade, há um complexo rol de responsabilidades que perpassa por toda a dimensão pedagógica da educação superior. Suas atribuições alcançam diferentes dimensões, mas todas de natureza pedagógica, fazendo com que suas frentes de atuação se configurem como promotora de formação, que conduz à inovação pedagógica e à inovação curricular (Figura 2).

Ao propor novos desenhos de organização e produção de conhecimentos em determinado campo, a inovação curricular caracteriza-se como movimento intencional disruptivo com modelos tradicionais de ensino. As inovações curriculares buscam responder aos desafios da prática educacional por meio de propostas interdisciplinares que valorizam a formação integral e promovem a autonomia intelectual dos estudantes (Pereira; Mercuri; Bagnato, 2010; Lucarelli, 2015; Xavier, 2019).

A inovação curricular pode também representar um contexto emergente, se considerados os elementos que a estruturam e que requerem a inovação das práticas pedagógicas docentes, em um movimento síncrono (Xavier; Leite, 2020; 2023). As inovações curriculares requerem, nesse sentido, inovações pedagógicas, porque “[...] exigem a ruptura com a transmissão do conhecimento, como modelo pedagógico dominante na formação acadêmica, e uma reconfiguração da docência que torne cada estudante protagonista da construção da sua própria aprendizagem” (Xavier; Leite, 2023, p. 11) (Figura 3).

Figura 2 – Rol de responsabilidades da Assessoria Pedagógica Universitária



Fonte: Xavier (2019, p. 299).

Figura 3 – Elementos constitutivos da inovação curricular



Fonte: adaptada de Xavier e Leite (2023).

A inovação pedagógica, por sua vez, põe em prática a intenção da inovação curricular, isto é, manifesta-se na quebra de padrões transmissivos e depositários de ensino e de aprendizagem, por meio de práticas intencionais e conscientes que propõem novas formas de se construir o conhecimento. Ela se expressa na valorização da participação ativa dos sujeitos envolvidos no processo, na integração entre saberes e na superação da hierarquia entre teoria e prática, promovendo abordagem reflexiva e articulada em todas as etapas do processo pedagógico (Quadro 1).

Quadro 1 – Elementos característicos da inovação pedagógica

Elementos da inovação pedagógica	Características
Ruptura com a forma tradicional de ensinar e de aprender	- ação intencional, consciente - rompimento com práticas habituais - organização diferente da habitual (pedagógica, metodológica, didática) - reconhecimento de novas formas de produção do conhecimento
Gestão participativa	- posicionamento de todos os envolvidos como atores protagônicos do processo
Reconfiguração de saberes	- anulação das dualidades entre os conhecimentos (científico/popular, ciência/cultura, educação/trabalho)
Reorganização da relação teoria-prática	- anulação da precedência entre teoria e prática - apropriação do conhecimento via reflexão (ação-reflexão-ação) - elaboração de novos questionamentos aos processos de ensinar e de aprender - adoção de respostas contributivas aos processos de ensinar e de aprender
Perspectiva orgânica do processo	- integralização da concepção, desenvolvimento e avaliação do processo

Fonte: Xavier (2019), adaptado de Cunha (2006b).

O SERVIÇO DE ASSESSORAMENTO PEDAGÓGICO: FUNDAMENTANDO A FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

A formação didático-pedagógica, sistematizada pelo serviço de assessoramento pedagógico, busca, então, configurar-se como resposta aos desafios impostos por contextos emergentes, na mesma medida em que se configura como espaço institucional de promoção do desenvolvimento profissional docente. Esse espaço da formação visa conferir condições de enfrentamento aos desafios impostos por contextos emergentes, objetivados na prática pedagógica.

À vista da necessária resignificação das práticas, a formação didático-pedagógica integra, como processo permanente, o desenvolvimento profissional docente. Este, por sua vez, é alcançado por meio da “[...] aquisição de experiência e consciência profissional, inserindo o docente na cultura da profissão, conferindo-lhe competência para nela se situar e transformar seu espaço profissional” (Xavier, 2019, p. 59).

A formação didático-pedagógica, que visa responder aos desafios impostos pelos contextos emergentes, busca permitir a (re)construção dos saberes da docência, dotando os professores de competências que ressignificam seu papel no processo de ensino. Ademais, conduzem a nova compreensão do papel do estudante no processo de aprendizagem, assim como induzem à reelaboração da relação pedagógica estabelecida entre docente, conteúdo e discentes, que se concretiza nos processos de organização do trabalho pedagógico e se refletem nos processos avaliativos (Figura 4).

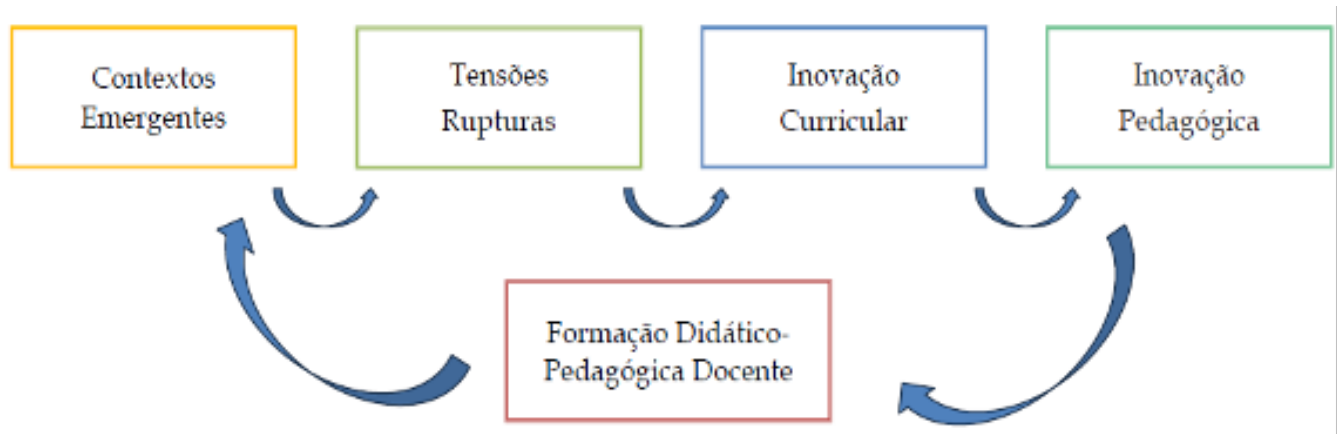
Figura 4 – Papéis na organização do trabalho pedagógico



Fonte: elaborada pela autora.

A formação didático-pedagógica, nessa lógica, supre lacunas que se apresentam por formação inicial para o magistério superior, que prioriza a pesquisa em detrimento da dimensão pedagógica. Essa formação permite romper com o dogma de que “quem sabe fazer, sabe ensinar” (Masetto, 2003), ou com a prática de ensinar somente do modo como se foi ensinado (Cunha, 2004). Consequentemente, favorece a construção de uma aula mais contextualizada à realidade em que se insere, permitindo que as diversidades e adversidades presentes sejam percebidas e intervindas, minimizadas ou superadas, promovendo impactos positivos no processo de formação integral dos estudantes da educação superior.

Espaços formativos que contemplam aquisição de competências oportunizam a construção de saberes da docência, bem como conduzem a novas concepções sobre o magistério, o ensino e a universidade. Esses ambientes também valorizam o domínio teórico da área, reconhecem suas epistemologias específicas e oportunizam o acesso ao conhecimento pedagógico por meio da transposição didática dos conteúdos. Além disso, permitem reconhecer que há processos humanos e de metacognição que precisam ser trabalhados na formação dos estudantes, porque o trabalho educativo não pode se limitar a uma reprodução tecnicista, que desconsidera o sujeito como integrante ativo da construção do conhecimento. Dessa forma, os espaços formativos transformam a docência em um campo reflexivo e socialmente implicado (Figura 5).

Figura 5 – Processo de sistematização da formação didático-pedagógica na educação superior

Fonte: elaborada pela autora.

Torna-se, portanto, essencial instituir, nas instituições, agendas políticas que fortaleçam os espaços de formação didático-pedagógica como compromisso inadiável para com a qualidade da docência e a excelência da educação superior. A dimensão coletiva dos espaços formativos evidencia que a possibilidade de aprendizagem permanente da docência é um caminho para responder aos desafios dos contextos emergentes, em uma sociedade em constante e acelerada transformação.

Em outra instância, uma agenda de compromisso institucional com a formação didático-pedagógica permanente em serviço contribui, ainda, para com o rompimento com o sentimento de solidão da docência, erroneamente assumido em nome da autonomia docente. Nessa lógica, os espaços formativos ampliam seu alcance e territorialização, convertendo-se em contributos sociais em que todos os atores do processo pedagógico, na educação superior, ganham.

CONSIDERAÇÕES QUE NÃO ENCERRAM A REFLEXÃO

Diante da metamorfose tensionada que caracteriza os contextos emergentes que atravessam a educação superior contemporânea – marcados por mudanças histórico-sociais, culturais e tecnológicas – parece irreversível repensar a missão universitária e o papel da docência. Os desafios cotidianos da prática pedagógica, cada vez mais complexos e diversos, demandam respostas que não podem ser individuais ou improvisadas, tampouco dependentes da voluntariedade de cada professor. Por isso, a concretização de programas institucionais de desenvolvimento profissional, que sustentam espaços sistematizados de formação didático-pedagógica, articulados às Assessorias Pedagógicas Universitárias, representa uma estratégia objetiva de enfrentamento aos desafios impostos à educação superior.

Nesse cenário, os espaços de formação didático-pedagógica permanente e em serviço configuram-se como dispositivos essenciais para apoiar os docentes em sua trajetória de desenvolvimento profissional, oferecendo embasamento teórico e metodológico, em um ambiente que busca a tomada de consciência por meio da reflexão crítica. Esses espaços, uma vez

sistematizados de maneira institucional, podem dotar-se de condições para impulsionar a aquisição de competências profissionais da docência, que potencializam a qualidade do ensino e a formação integral dos estudantes.

Assim, tais espaços devem ser assumidos como parte integrante da nova compreensão da missão universitária, promovendo processos formativos da docência que integrem teoria e prática, incentivem a reflexão crítica e valorizem a troca de saberes entre os pares. Ao reconhecer a docência como um campo de ação complexa e coletiva e por traçar suas ações de intervenção entrelaçadas às práticas pedagógicas docentes, os espaços de formação didático-pedagógica contribuem para o fortalecimento da identidade profissional e para a construção de respostas contextualizadas e inovadoras face às demandas da educação superior.

Nesse sentido, é fundamental que as instituições de ensino superior assumam o compromisso político e institucional de legitimar e fortalecer as Assessorias Pedagógicas, incorporando-as em suas agendas estratégicas, vez que são essas instâncias que se responsabilizam pela sistematização de espaços formativos da docência. Mais do que estruturas administrativas, as Assessorias devem ser reconhecidas como espaços de intervenção e mediação pedagógica, capazes de sistematizar práticas formativas consistentes, configurar mudanças (e inovações) curriculares significativas, ampliando o protagonismo docente nesses contextos e processos. Ao defender uma agenda desta natureza, com vistas a promover cultura de formação em serviço, sustentada pela aprendizagem permanente da docência, a universidade reafirma seu papel social e educativo em sua totalidade, compartilhando com os professores a responsabilidade por sua qualificação.

Portanto, defender a existência e o fortalecimento de Assessorias Pedagógicas Universitárias é também propor um projeto de universidade comprometido com a qualidade, a equidade e a transformação social. Somente por meio de agenda política institucional que reconheça o valor da formação didático-pedagógica permanente em serviço será possível enfrentar os desafios atuais da docência na educação superior, implicados pelos reflexos dos contextos emergentes. Nesta direção, buscar-se-á consolidar uma prática universitária inovadora, reflexiva e verdadeiramente transformadora da realidade social.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 71-79.
- COULON, A. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. Tradução de Ana Maria F. Teixeira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 43, n. 4, p. 1239-1250, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Y8zKhQs4W7NYgbCtzYRP4Tb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 set. 2025.
- CUNHA, M. I. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação. **Educação**, Porto Alegre, RS, ano 27, n. 3, v. 54, p. 525-536, dez. 2004. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/397>. Acesso em: 2 set. 2025.
- CUNHA, M. I. Inovação na educação. *In*: MOROSINI, M. C. (ed.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**: glossário. v. 2. Brasília, DF: Inep, MEC, Ries, 2006b. p. 445. *E-book*. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-da-educacao-superior/enciclopedia-de-pedagogia-universitaria-2013-glossario>. Acesso em: 2 set. 2025.
- CUNHA, M. I.; MOROSINI, M.; BAIBICH, T. Educação superior em contextos emergentes. **Educar em Revista**, Curitiba, PR, v. 35, n. 75, p. 7-11, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/YBKYQxh6Hphm6kHp9QmsHvf/?format=pdf>. Acesso em: 2 set. 2025.
- CUNHA, M. I. (org.). **Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias**: memórias, experiências, desafios e possibilidades. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014.
- CUNHA, M. I. (org.). **Pedagogia universitária**: perspectivas emancipatórias em tempos neoliberais. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006a.
- DIDRIKSSON, A. *et al.* Contexto global y regional de la educación superior en América Latina y el Caribe. *In*: DIDRIKSSON, A.; GAZZOLA, A. L. (ed.). **Tendencias de la educación superior en la América Latina y Caribe**. Caracas, Venezuela: lesalc, Unesco, 2008.
- DIDRIKSSON, A. Universidad y bien publico en la perspectiva de una sociedad democrática del conocimiento. *In*: FUENTE, J. R.; DIDRIKSSON, A. (coord.). **Universidad, responsabilidad social y bien publico**: el debate desde América Latina. Ciudad de México, México: Universidad de Guadalajara, 2012. p. 61- 97.
- FERNANDES, C. M. B.; LOPES, A. M. M.; NEZ, E. O currículo em tempos de incerteza e reinvenções: cenários emergentes pós-pandêmicos. *In*: MOROSINI, M. C.; DALLA CORTE, M. G.; BOLZAN, D. P. V. (org.). **Futuros da educação superior**: tendências e cenários em contextos emergentes. Porto Alegre, RS: ediPUCRS, 2023, p. 155-170. *E-book*. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/livro/1667/>. Acesso em: 2 set. 2025.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

LACERDA, W. M. G. Famílias e filhos na construção de percursos escolares pouco prováveis. In: SANTOS, G. G.; SAMPAIO, S. M. R. (org.). **Observatório da vida estudantil**. Estudos sobre a vida e cultura universitárias. Salvador, BA: Edufba, 2012. p. 87-130. *E-book*. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/32028/1/Observat%C3%B3rio%20da%20vida%20estudantil%20-%20estudos%20sobre%20a%20vida%20RI.pdf>. Acesso em: 2 set. 2025.

LUCARELLI, E. (ed.). **Universidad y asesoramiento pedagógico**. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila, 2015.

LUCARELLI, E. **El asesor pedagógico en la universidad**: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación. Buenos Aires, Argentina: UBA, 2004.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo, SP: Summus, 2003.

MOROSINI, M. C. (ed.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**: glossário. v. 2. Brasília, DF: Inep, MEC, Ries, 2006. *E-book*. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-da-educacao-superior/enciclopedia-de-pedagogia-universitaria-2013-glossario>. Acesso em: 2 set. 2025.

MOROSINI, M. C.; FELICETTI, V. L. Estudantes de primeira geração (P-Ger) na educação superior brasileira: analisando os dados da PNS – 2013. **Educar em Revista**, Curitiba, PR, v. 35, n. 75, 2019, p. 103-120. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/bSSPrmPm6kwt7XsXNRS5n7S/>. Acesso em: 2 set. 2025.

MOROSINI, M. C. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 385-405, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2191/219131124006.pdf>. Acesso em: 2 set. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA [UNESCO]. **ChatGPT e a inteligência artificial na educação superior**. Guia de início rápido. Venezuela, Caracas: lesalc, 2023. *E-book*. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385146_por. Acesso em: 2 set. 2025.

PEREIRA, E. M. A.; MERCURI, E.; BAGNATO, M. H. Inovações curriculares: experiências em desenvolvimento em uma universidade pública. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, RJ, v. 10, n. 2, 2010, p. 200-213. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss2articles/pereira-mercuri-bagnato.pdf>. Acesso em: 2 set. 2025.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (org.). **Pedagogia universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

RISTOFF, D. I. Considerações sobre a evasão. In: VASCONCELOS, S. I. C. C. (org.). **Expressão sobre a graduação**. Maringá, PR: Universidade Estadual de Maringá, 1997. p. 9-32.

SARTI, F. M. Parceria intergeracional e formação docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, MG, v. 25, n. 2, 2009, p. 133-152. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/bDvvhNBz9WdqSsxQgxpjRth/?lang=pt>. Acesso em: 2 set. 2025.

SEIXAS, A. C. M.; XAVIER, A. R. C.; HIRANO, L. A. Reestruturação curricular e extensão: experiência em um curso de Bacharelado Interdisciplinar. *In*: SANTOS, A. C; TELES, E. C.; ALCÂNTARA, M. R. L. (org.). **Curricularização da extensão**: diálogos formativos entre a universidade e a comunidade. Salvador, BA: EdUNEB, 2023. p. 57-74.

XAVIER, A. R. C.; AZEVEDO, M. A. R. Assessoria pedagógica universitária no contexto da universidade nova: mapeamento e reflexões. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, MG, v. 36, e232232, p. 1-23, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/Tfy7R8DLhWqnD9dKhK6mqHM/>. Acesso em: 2 set. 2025.

XAVIER, A. R. C. **Contextos curriculares da Universidade Nova e do Processo de Bolonha**: a assessoria pedagógica universitária em questão. 2019. 372 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/303af063-6645-482c-925e-19180f1e1d69>. Acesso em: 2 set. 2025.

XAVIER, A. R. C.; CUNHA, M. I. Ciclo de vida profissional de Assessores Pedagógicos do ensino superior: uma análise a partir da configuração de uma comunidade de aprendizagem para a função. **Perspectiva**, Florianópolis, SC, v. 43, n. 2 p. 1-16, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/100364>. Acesso em: 2 set. 2025.

XAVIER, A. R. C. *et al.* 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, p. 1-23, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/75401>. Acesso em: 2 set. 2025.

XAVIER, A. R. C.; LEITE, C. Mapeamento da formação pedagógica de docentes universitários nas universidades públicas portuguesas. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, Portugal, v. 45, p. 109-123, 2020. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6995/4182>. Acesso em: 2 set. 2025.

XAVIER, A. R. C.; LEITE, C. Sentidos pedagógicos do processo de Bolonha: uma análise a partir de documentos de constituição do espaço europeu de ensino superior. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, RJ, v. 23, e1962, p. 1-20, 2023. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol23articles/1962.pdf>. Acesso em: 2 set. 2025.

XAVIER, A. R. C. Novas práticas pedagógicas docentes nos processos de ensino e aprendizagem: o papel das Assessorias Pedagógicas Universitárias e as possibilidades de formação pedagógica para a aprendizagem permanente da docência. *In*: PINTO JUNIOR, A.; CORSONNI, S. R. (org.). **Formação docente para a educação superior**: desafios e potencialidades em novos contextos universitários. Campinas, SP: Unicamp, BCCL, 2025, p. 43-62. *E-book*. Disponível em: <https://ppec-koha.sbu.unicamp.br/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=184>. Acesso em: 2 set. 2025.

XAVIER, A. R. C. **Universidade nova**: desafios da prática pedagógica numa perspectiva interdisciplinar. 2014. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/c4ad9041-42a1-4552-8ccf-b5385ccb1414>. Acesso em: 2 set. 2025.

A INDISSOCIABILIDADE DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO NA UNIVERSIDADE²

THE INDISSOCIABILITY OF TEACHING, RESEARCH AND EXTENSION IN THE CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE AT THE UNIVERSITY

LA INDISOCIABILIDAD DE LA DOCENCIA, LA INVESTIGACIÓN Y LA EXTENSIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA UNIVERSIDAD

Maria Cristina Pereira Lima

INTRODUÇÃO

De acordo com uma crença portuguesa do século XIX, é possível prever se a morte de uma pessoa vai ocorrer nos próximos doze meses, sob algumas circunstâncias. Para isto, a pessoa interessada na previsão de sua morte deve caminhar até um poço ou outra fonte de água limpa, na madrugada do dia dedicado ao santo católico São João. Se a pessoa vir seu reflexo na água, significa que ela viverá até o dia de São João do ano seguinte. Caso contrário, morrerá antes dessa data. Desde muito menina, descendente de portugueses, eu acompanhava o frenesi familiar na direção da água colocada na bacia. O misto de euforia e medo, rapidamente se transformava em alívio, posto que todos nós visualizávamos nosso reflexo, como as leis da Física previam.

A partir desse mito e do debate de algumas experiências extensionistas em diálogo com a literatura, este capítulo propõe-se a discutir a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Mais do que isso, pretende-se mostrar a riqueza que esta conexão contempla, não representando a soma, mas, sim, a mudança na qualidade do que é produzido. Este texto adota como definição de extensão aquela que o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (Forproex) estabeleceu em 2012:

A extensão universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade (Forproex, 2012, p. 15).

Essa definição é resultado de amadurecimento do campo e da evolução da extensão universitária, não só no Brasil. Colocada assim, a extensão universitária propõe-se a ser um

² Este texto baseia-se em apresentação feita no 1º Ciclo de Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: atividade para os novos docentes da Unesp, Águas de Lindóia – SP, 05 a 07 de dezembro de 2023.

processo que transforma não apenas a universidade, mas também os setores sociais com os quais interage (Forproex, 2012).

Este capítulo parte de breve revisão histórica da extensão universitária, sua conceituação e suas diretrizes, apresentando o desafio que está colocado para a universidade e para a sociedade.

HISTÓRIA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

A extensão universitária é a mais jovem e, provavelmente, a menos conhecida missão da universidade. Segundo Paula (2013), há várias razões para isso, destacando-se entre elas o seu caráter interdisciplinar, o fato de ocorrer principalmente no espaço externo à universidade; distante, portanto, dos laboratórios e das salas de aula. Haveria, também, segundo o autor, aspectos de natureza conceitual:

[...] a extensão universitária é o que permanente e sistematicamente convoca a universidade para o aprofundamento de seu papel como instituição comprometida com a transformação social, que aproxima a produção e a transmissão de conhecimento de seus efetivos destinatários, cuidando de corrigir, nesse processo, as interdições e bloqueios, que fazem com que seja assimétrica e desigual a apropriação social do conhecimento, das ciências, das tecnologias (Paula, 2013, p. 5).

Embora jovem, as atividades de extensão universitária tiveram início há mais de um século. Acredita-se que as primeiras atividades extensionistas foram desenvolvidas na Universidade de Cambridge, em 1871. Mirra (2009) relata que essa foi a primeira universidade a criar programas formais de extensão, que compreendiam cursos de literatura, ciências e política para diferentes setores da sociedade, que não possuíam acesso à universidade. Outras instituições copiaram a iniciativa, entre elas, Wisconsin, que, em 1903, estabeleceu parceria técnica entre os professores e o Estado. Nesses modelos, porém, a universidade colocava-se como a detentora do saber legitimado e o estendia àqueles que não tinham condições de acessá-lo.

Ao analisar a extensão universitária no mundo, Paula (2013) propõe que ela evoluiu segundo duas vertentes diferentes. A primeira, difundida principalmente no continente europeu, apresenta o engajamento da universidade com outras instituições, buscando oferecer contraponto ao que o autor denomina “consequências mais nefastas do capitalismo”. Na segunda vertente, mais ligada aos EUA, a universidade mobiliza-se no enfrentamento de problemas econômicos, com transferência de tecnologia e maior aproximação com o setor empresarial. Em ambas, a universidade mantém sua posição de locus do saber legítimo.

Foi na América Latina que a extensão universitária sofreu o primeiro deslocamento, a partir de forte influência dos movimentos reformistas, em especial o ocorrido na Universidade de Córdoba, em 1918. Nessa instituição argentina, os estudantes questionavam o modelo de universidade que se colocava distante da sociedade e propunham uma instituição mais participativa. De acordo com Gavira, Gimenez e Bonacelli (2020), as reivindicações dos reformistas pediam: participação dos estudantes na estrutura administrativa; extensão da universidade para além dos seus limites;

assistência social aos estudantes; autonomia universitária; entre outros aspectos. Os movimentos eram liderados por estudantes, mas encontraram eco nos demais membros da comunidade universitária. A despeito de todo o questionamento, a extensão ainda era proposta em perspectiva de entrega, de difusão, que ainda enxergava a comunidade como receptora.

No Brasil, a extensão universitária também tem seu início com realização de palestras e ações voltadas à prestação de serviços, tendo sido influenciada principalmente pela vertente europeia (Paula, 2013). Um exemplo bastante conhecido é o projeto Rondon, instituído pelo Ministério do Interior, em 1966. Esse projeto propunha ação assistencialista a partir de estudantes voluntários, sem haver espaço para questionamentos político-sociais (Bedrikow, 2022). Apesar dessas experiências, nas quais a perspectiva de entrega era forte, a extensão universitária sofreu transformações por influência do pensamento de Paulo Freire (Paula, 2013; Bedrikow, 2022). A partir da vivência na Universidade de Pernambuco e, posteriormente, no Chile, Freire construiu as bases para a chamada “extensão crítica” (Freire, 1980). Esse movimento propôs que a extensão estabelecesse ações transformadoras, e não mais assistencialistas, criticando a mera transmissão de conhecimento. Pela sua natureza e pelo contexto político no país nas décadas de 1960 e 1970, essa perspectiva não se desenvolveu amplamente. Foi apenas nos anos 1980, com a redemocratização do país e com a criação do Forproex, em 1987, entre outros aspectos, que a extensão evoluiu nessa direção (Forproex, 2006).

DIRETRIZES E FORMALIZAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

As diretrizes propostas pelo Forproex (2012) compreendem direcionamento importante, são elas:

- interação dialógica;
- interdisciplinaridade e interprofissionalidade;
- impacto na formação do estudante;
- impacto e transformação social;
- indissociabilidade de “ensino-pesquisa-extensão”.

Segundo o Forproex (2012), espera-se que essas diretrizes contribuam para a superação dos problemas vivenciados pelas universidades públicas. De acordo com Santos (2004), as universidades vivem três diferentes crises: de hegemonia; de legitimidade; e institucional. A crise de hegemonia tem a ver com a contradição da universidade que, ao mesmo tempo que deve produzir conhecimento no âmbito científico e humanístico, vê-se impelida a produzir conhecimento instrumental que atenda aos interesses do desenvolvimento capitalista. Segundo Santos (2004, p. 5), a crise de legitimidade deve-se à:

[...] Universidade ter deixado de ser uma instituição consensual em face da contradição entre a hierarquização dos saberes [...], por um lado, e as exigências sociais e políticas da democratização da Universidade e da reivindicação da igualdade de oportunidade para os filhos das classes populares, por outro.

A crise institucional, por fim, relaciona-se à contradição entre a autonomia reivindicada pelas universidades, na definição de seus objetivos, por exemplo, e a pressão para que ela opere segundo critérios de eficácia e produtividade, tão presentes na lógica capitalista. Cada uma das diretrizes pode contribuir com esta superação.

A interação dialógica propõe o diálogo entre universidade e sociedade, com troca de saberes e diálogo, como o próprio nome explicita. Para tal, é necessário superar o discurso da hegemonia acadêmica e adotar metodologias que estimulem a participação e a democratização do conhecimento, dando destaque para a participação dos atores não universitários tanto na sua produção quanto na difusão.

A interdisciplinaridade e interprofissionalidade colocam-se como relevantes pelo pressuposto de que a realidade é sempre complexa e, para abordá-la amplamente, são necessárias diferentes perspectivas e diferentes recortes teóricos em interação. Em outras palavras, um único campo de saber não é capaz de reduzir a realidade a seus paradigmas, reforçando a importância da multiplicidade de olhares e leituras.

O impacto na formação do estudante é uma diretriz que pressupõe a superação da díade professor/aluno, pela entrada de outro ator importante: a comunidade ou o território no qual a formação acontece. A extensão fornece outro quadro de referências ao estudante e coloca-o em contato com questões de relevância para a sociedade. Ainda, conforme o Forproex (2012), para que a formação seja de qualidade, as ações extensionistas devem estar integradas a um Projeto Político-Pedagógico (PPP), no qual estejam explicitados três elementos essenciais: um professor orientador; a definição dos objetivos da ação e das competências envolvidas; e, por fim, a metodologia de avaliação.

A extensão universitária deve, também, impactar e transformar a sociedade. Para que essa diretriz esteja presente, os projetos e programas devem privilegiar questões relevantes para aquele grupo, sem desconsiderar a complexidade dos problemas. As ações devem ser abrangentes e efetivas. O Forproex (2012) ressalta, ainda, que a extensão deve, por princípio, impactar e transformar a própria universidade.

Por fim, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, quando alcançada, promove maior efetividade das ações extensionistas, produção de conhecimento socialmente referenciada e formação de sujeitos que agregam formação técnica e formação cidadã (Forproex, 2012).

No Brasil, a extensão universitária foi objeto de diversos atos regulatórios, mas foi com a Constituição Federal de 1988 e a Política Nacional de Extensão Universitária proposta pelo Forproex, em 2012, que ela ganhou consistência. Com a publicação do Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da Lei n.º 13.005/2014 (Brasil, 2014) e da Resolução n.º 7/2018/CNE (Brasil, 2018), a busca pela indissociabilidade ganhou novo estímulo. O PNE estabeleceu que 10% da carga horária dos cursos de graduação deveria ser destinada a atividades de extensão universitária que passaram a fazer parte da matriz curricular.

O DESAFIO DA INDISSOCIABILIDADE

Para que a indissociabilidade ocorra plenamente, “[...] não basta realizar ensino, pesquisa e extensão se tais atividades estão desconectadas da realidade circundante” (Gimenez; Bonacelli, 2020, p. 5). É preciso que a universidade atue enfrentando os problemas críticos dos territórios em que está inserida e considere o saber daquela comunidade.

Um exemplo que pode ser citado é o recente artigo publicado na revista *Science* por Levis *et al.* (2024). O trabalho, cuja autoria inclui pesquisadores indigenistas, destaca a importância de compreender que o saber indígena é legítimo. Fruto da observação de mais de quatrocentas etnias que vivem e sobrevivem na Amazônia há provavelmente alguns séculos, esse conhecimento já havia, por exemplo, superado a perspectiva antropocêntrica, compreendendo a complexa e delicada interação no ecossistema.

Outra experiência que poderia ser apontada como extensionista foi a vivida pelo economista Muhammad Yunus, que recebeu o Prêmio Nobel da Paz em 2006. O professor relata em seu livro (Yunus, 2006) que, ao lecionar na Universidade de Chittagong, observou que a teoria econômica não parecia explicar a realidade de seu país. A partir de pesquisa desenvolvida por seus alunos, Yunus identificou que grande parcela da população havia contraído dívidas com agiotas, cujos juros escorchantes os deixavam em condição famélica. Para agravar, a maioria deles era analfabeta e não tinha conhecimento para ir aos bancos oficiais. A partir desse cenário, Yunus desenvolveu o Banco do Povo, que o levaria a conquistar o Prêmio Nobel algumas décadas após a sua criação (Yunus, 2006).

Assim, mais do que preceito constitucional ou atendimento a uma resolução, a extensão qualifica a pesquisa trazendo nova perspectiva, ao mesmo tempo que amplia a relevância social. No que diz respeito ao ensino, a curricularização aumenta as possibilidades de formação socialmente engajada.

De acordo com Azevedo e Cordeiro (2024, p. 7-8),

A proposta da curricularização da extensão é promover o desenvolvimento de ações, práticas e atividades formativas abertas à escuta, ao diálogo, ao exercício do novo e do diferente que desperte o estranhamento, a inquietação, a provocação, a ousadia e a inovação. Promover também experiências e aprendizagens vinculadas ao processo de formação de pessoas e de geração de conhecimento de natureza teórico-conceitual, prática, investigativa, ética, reflexiva, interventiva e transformadora.

Toda a discussão sobre a extensão e a curricularização estão relacionadas ao papel social das universidades, não só as públicas, mas principalmente estas. Boelen e Woollard (2009), tratando de instituições que formam profissionais de saúde, ressaltam que estas devem estar atentas ao impacto que produzem em seu entorno, considerando-se qualidade, equidade, relevância e efetividade e sua participação ativa no desenvolvimento do sistema de saúde. Mihan *et al.* (2022) realizaram uma revisão narrativa sobre social *accountability* na formação médica. Como se sabe,

embora não sejam conceitos exatamente iguais, há sobreposição entre a responsabilização ou papel social das instituições e *social accountability*. Nessa revisão, os autores observaram que, nos 40 trabalhos incluídos, a maioria mencionava a inserção dos alunos e a realização de serviços nas comunidades, entre as ações desenvolvidas, que eram favoravelmente avaliadas.

De acordo com Cunha (2008, p. 24, grifo nosso), para que o processo pedagógico construa o diálogo com a sociedade e com outros saberes, precisa realizar mudanças de paradigma:

A ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender significa, principalmente, compreender o conhecimento a partir de uma perspectiva epistemológica que problematiza os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna. Nesse sentido é preciso compreender as origens das práticas pedagógicas e curriculares que predominantemente se instalam na universidade e na escola. A perspectiva do conhecimento factual, que ambiciona amplas generalizações e só reconhece como legítimo o conhecimento que foi gerado através da lógica experimental, sistematizada por leis que decorrem da constância, é colocada em questão. Sem desvalorizar a contribuição da ciência assim construída, a adesão à ruptura paradigmática significa o reconhecimento de outras formas de produção de saberes, incorporando a dimensão sócio-histórica do conhecimento e sua dimensão axiológica que une sujeito e objeto.

Hazelkorn (2019) discute que a sociedade, na totalidade, tem ampliado as cobranças sobre as universidades. Ainda que se reconheça seu papel de liderança em muitas direções, a autora alerta para a urgência de articular as dimensões acadêmicas com as diferentes dimensões do cotidiano das pessoas e da política. Assim, é interessante notar que as instituições poderiam, inclusive, serem avaliadas por esse aspecto. Cristoforetti *et al.* (2025) realizaram um curioso cruzamento de pesquisas realizadas com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) e sua influência na formulação de políticas públicas. Os autores observaram que houve influência significativa nas áreas da saúde, sustentabilidade e segurança alimentar. Alertam para as limitações da base de dados utilizada, mas reforçam a importância do aprofundamento dessas análises para avaliar o diálogo da universidade com a sociedade.

Ao discutirem o futuro da extensão universitária, Planeta *et al.* (2020) apontam para nova forma de produção de conhecimento, que articularia a extensão e a pesquisa, que foi tratada em editorial da revista Nature (Researches [...], 2017), denominado: *co-production of research*:

A coprodução é definida no editorial como a produção científica voltada aos problemas sociais realizada com a participação efetiva da comunidade. legisladores e outros membros do poder público em todos os seus estágios, desde a proposição do problema até a publicação e acompanhamento dos resultados [...] (Planeta *et al.*, 2020, p. 261).

Durose, Richardson e Perry (2018) refletem que, embora a estratégia de coprodução precise ser cuidadosamente elaborada e em constante diálogo com a sociedade, poderia trazer mais elementos para a avaliação do que os atuais indicadores, por exemplo, o H-index.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na crença que introduz este artigo, havia expectativa de prever a morte de alguém pela capacidade de enxergar seu reflexo na água. Durante muito tempo, os netos que chegaram à universidade, fizeram piada desse mito, supostamente familiar, até descobrirem, anos mais tarde, que se tratava de mito presente na cultura portuguesa de onde vinham os seus ancestrais (Pedroso, 2023). Ainda que o mito fosse amplamente difundido, não fazia sentido a sua permanência. Refazendo a pergunta: por que o mito persistia? Sabe-se que, por exemplo, as fábulas sobrevivem à tradição oral por representarem aspectos importantes da vida emocional das coletividades que as transmitem (Bettelheim, 1980).

A resposta para a permanência do mito talvez esteja nos resultados de um estudo brasileiro: o Estudo SABE (Maia *et al.*, 2006) faz parte de um projeto amplo que analisa dados de coortes de idosos no município de São Paulo. Nos primeiros levantamentos que o compõem, para a construção da linha de base, idosos eram avaliados em dois momentos. No primeiro, uma longa entrevista era realizada com o idoso e seu cuidador e, no segundo, os idosos eram submetidos a uma avaliação clínica, por especialistas. Ocorre que, entre uma avaliação e outra, o intervalo podia ser de até seis meses e, na primeira onda da realização do estudo, 38 idosos faleceram e não realizaram a segunda avaliação. Intrigados com o óbito desses idosos, os estudiosos analisaram os fatores associados à mortalidade. A avaliação dos 38 óbitos revelou que dificuldades para atravessar o quarto sozinho triplicavam o risco para a mortalidade. Voltado ao mito, é possível que ele tenha se preservado, pois sujeitos que estavam tão incapacitados, sequer conseguiam caminhar pela casa e, tampouco, ir ao quintal verificar seu reflexo na sombra da água. Ao longo de décadas, a observação de gerações de idosos foi construindo o mito de que, quem não vai ao quintal olhar sua sombra na bacia, não sobrevive até o próximo dia de São João.

De todo modo, a mensagem que se pretende deixar é que o saber ancestral abarca usualmente experiências de observação de muitas gerações, cuja transmissão se dá pela oralidade, e esta não pode ser desprezada.

De acordo com Mello, Almeida Filho e Ribeiro (2009, p. 296):

Conceber as ações acadêmicas sob novos paradigmas de formação exige a formulação de políticas pedagógicas que articulem, de forma inovadora, ensino, pesquisa e extensão, viabilizando a relação transformadora entre universidade e sociedade e mobilizando, para o ensino, possibilidades, metodologias e estratégias alternativas no exercício da aprendizagem e da construção do conhecimento.

Os autores destacam a importância de considerar os diferentes setores da sociedade como um parceiro à altura, com suas necessidades e seu próprio saber. Radicalizando a busca pela indissociabilidade, no sentido de buscar suas raízes, é necessário abrir as portas para intelectuais de diferentes formações, para diferentes epistemologias e diferentes formas de produção e transmissão de conhecimento. Finaliza-se com as palavras de Antonio Bispo dos Santos (2023), o Nego Bispo:

Eles (os livros) são escritos pensando prioritariamente nas pessoas que sabem ler e escrever, mas não sabem falar, que são as pessoas do mundo acadêmico. As pessoas da academia passaram a vida inteira nos subjugando pelo fato de nós não sabermos ler. E agora nós estamos dizendo para elas que apenas o ler e o escrever não significam saber. Saber é muito mais do que isso. Ler e escrever são comunicações do saber, assim como falar é uma comunicação do saber. Então, os nossos livros têm esse propósito de ensinar esse povo das escrituras a falar.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, P. B.; CORDEIRO, T. O. A. Ensino, pesquisa e extensão: novos sentidos a partir da curricularização da extensão. **Formação em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 12, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/formov/article/view/983/866>. Acesso em: 23 set. 2025.
- BEDRIKOW, R. **Extensão universitária na Vila Paula**: contribuições para a integração entre ensino e extensão na formação médica. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2022.
- BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fada**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1980.
- BISPO, A. S. Nasce para a ancestralidade: o legado de Antonio Bispo dos Santos. **Jornal de Unesp**, 2023. Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!/proex/noticias/v/id::40681/nasce-pra-ancestralidade-o-legado-de-antonio-bispo-dos-santos>. Acesso em: 23 set. 2025.
- BOELEN, C.; WOOLLARD, B. Social accountability and accreditation: a new frontier for educational institutions. **Medical Education**, v. 43, n. 9, p. 887-894, 2009. Disponível em: <https://asmepublications.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1365-2923.2009.03413.x>. Acesso em: 23 set. 2025.
- BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 23 set. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 7, de 18 de dezembro de 2018**. Brasília, DF: CNE. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105102-rces007-18&Itemid=30192. Acesso em: 23 set. 2025.
- CRISTOFOLETTI, E. C. *et al.* A long and winding road: research impact evaluation over public policies. **Quantitative Science Studies**, v. 6, p. 194-215, 2025. Disponível em: https://direct.mit.edu/qss/article/doi/10.1162/qss_a_00345/126050/A-long-and-winding-road-Research-impact-evaluation. Acesso em: 23 set. 2025.
- CUNHA, M. I. **Inovações pedagógicas**: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. v. 6. São Paulo, SP: EdUSP, 2008. (Coleção cadernos de pedagogia universitária).
- DUROSE, C.; RICHARDSON, L.; PERRY, B. Craft metrics to value co-production. **Nature**, v. 562, n. 7725, p. 32-33, 2018. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/d41586-018-06860-w>. Acesso em: 23 set. 2025.
- FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS [FORPROEX]. **Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e a flexibilização curricular**: uma visão da extensão. Porto Alegre, RS: UFRGS; Brasília, DF: MEC-SESu, 2006.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS [FORPROEX]. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus, AM: UFSC, 2012. *E-book*. Disponível em: <https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>. Acesso em: 23 set. 2025.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 5. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1980. p. 93.

GAVIRA, M. O.; GIMENEZ, A. M. N.; BONACELLI, M. B. M. Proposta de um sistema de avaliação da integração ensino e extensão: um guia para universidades públicas brasileiras. **Avaliação**, Sorocaba, SP, v. 25, n. 2, p. 395-415, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/qRtNJVDH93BBqw6WDsN5TpM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 set. 2025.

GIMENEZ, A. M. N.; BONACELLI, M. B. M. Vinculação com o entorno socioeconômico a partir da integração ensino-extensão: por uma universidade socialmente relevante. **Revista Internacional de Extensão da Unicamp**, v. 1, n. 1, p. 3-18, 2020.

HAZELKORN, E. Maximizing the civic mission of universities. **International Higher Education**, n. 97, 2019. Disponível em: <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/10936/9324>. Acesso em: 23 set. 2025.

LEVIS, C. *et al.* Indigenizing conservation science for a sustainable Amazon. **Science**, v. 386, n. 6727, p. 1229-1232, 2024. Disponível em: <https://www.science.org/doi/10.1126/science.adn5616>. Acesso em: 23 set. 2025.

MAIA, F. O. M. *et al.* Fatores de risco para mortalidade em idosos. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, SP, v. 40, n. 6, p. 1049-1056, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsp/a/SfwPkpBc9CV5TNNtNdXGXWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 set. 2025.

MELLO, A. F.; ALMEIDA FILHO, N.; RIBEIRO, R. J. Por uma universidade socialmente relevante. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, SC, v. 4, n. 3, p. 292-302, 2009. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/1718/1164>. Acesso em: 23 set. 2025.

MIHAN, A. *et al.* Social accountability in undergraduate medical education: a narrative review. **Education for Health**, v. 35, n. 1, p. 3-8, 2022. Disponível em: https://journals.lww.com/edhe/fulltext/2022/35010/social_accountability_in_undergraduate_medical.2.aspx. Acesso em: 23 set. 2025.

MIRRA, E. **A ciência que sonha e o verso que investiga**. São Paulo, SP: Papagaio, 2009.

PAULA, J. A. A extensão universitária: história, conceito e propostas. **Interfaces - Revista Extensão da UFMG**, Belo Horizonte, MG, v. 1, n. 1, p. 5-23, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/article/view/18930/15904>. Acesso em: 23 set. 2025.

PEDROSO, C. Algumas superstições e crenças populares relativas à noite e ao dia de São João. In: PEDROSO, C. **Contribuições para uma mitologia popular portuguesa e outros escritos etnográficos**. Lisboa, Portugal: Etnográfica Press, 2023. p. 159-188. *E-book*. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/books.etnograficapress.8588>. Acesso em: 23 set. 2025.

PLANETA, C. S. *et al.* Extensão universitária: o elo entre universidade e sociedade. *In*: VALENTINI, S. R.; NOBRE, S. R. **Universidade em transformação**: lições das crises. São Paulo, SP: Unesp, 2020. p. 247-263.

RESEARCHERS should reach beyond the science bubble. **Nature**, v. 542, n. 7642, p. 391, 2017. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/542391a>. Acesso em: 23 set. 2025.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo, SP: Cortez, 2004.

YUNUS, M. **O banqueiro dos pobres**. São Paulo, SP: Ática, 2000.

NECROESTADO, NECROGOVERNO, NECROPOLÍTICA RACIAL E RESISTÊNCIA NEGRA NO BRASIL: PRINCÍPIOS DO LETRAMENTO RACIAL

NECROSTATE, NECROGOVERNMENT, RACIAL NECROPOLITICS AND BLACK RESISTANCE IN BRAZIL: PRINCIPLES OF RACIAL LITERACY

NECROESTADO, NECROGOBIERNO, NECROPOLITICA RACIAL Y RESISTÊNCIA NEGRA EM BRASIL: PRINCÍPIOS DE ALFABETIZACIÓN RACIAL

Juarez Tadeu de Paula Xavier

INTRODUÇÃO

O movimento social de negras e negros no Brasil adotou, ao longo da história, uma série de tecnologias políticas de enfrentamento à violência racial que se mostraram eficientes na resistência ao genocídio, etnocídio e epistemicídio (Xavier, 2018), promovidos pelos dispositivos de poder desde o período da escravização. Nesse contexto, destacam-se as práticas da quilombagem (Moura, 2019), bem como as tipologias das mais diversas formas de ações políticas antirracistas, coletivas ou individuais, espontâneas ou planejadas, que marcaram a luta política antirracista no território.

No período imediatamente anterior e pós-abolição, essas tecnologias tiveram quatro fases de mobilização política contra a violência física e simbólica. Elas propiciaram formas de articulação de lideranças políticas, culturais e sagradas, com o desenvolvimento de plataformas tangíveis e intangíveis de resistência e de reafirmação dos valores civilizatórios das matrizes africanas, com digitais ancestrais, que cristalizaram as ações em defesa das “rodas sagradas” negras – candomblé, capoeira e samba –, e metas econômicas, culturais, sociais e políticas, a fim de se atingir a reumanização da população afro-brasileira diante do persistente processo de genocídio, etnocídio e epistemicídio (Xavier, 2015).

Essas ações garantiram, de diferentes formas, a resistência da população preta e parda, encapsulada pela experiência dos seus núcleos sociais com digitais africanas, como o candomblé, a capoeira, o samba e, mais tarde, as demais rodas inventadas pelos saberes negro-africanos. Esses espaços foram responsáveis por assegurar relações transgeracionais, trocas orais entre velhas e velhos com as novas gerações negras; processo essencial para o compartilhamento dos saberes históricos, sociológicos, pedagógicos e éticos, para a rearticulação dos universos culturais afrodescendentes e a constituição de elos para a continuidade dos valores, das experiências e das resistências da população preta e parda.

DESDE O PRINCÍPIO: AS PRECONDIÇÕES DO RACISMO SISTÊMICO

A escravização negra e indígena, a colonização e o *apartheid*, apontados por Mbembe (2018) como raízes do racismo moderno, fundaram no país as condições básicas, que deram à sociedade brasileira os mecanismos para a concentração dos capitais econômico, cultural, social e político, das mais agudas entre os países da mesma classe econômica, nas mãos de uma reduzida franja social. Esse cenário de segregação material e imaterial foi intensificado pelo contexto da pandemia global, que levou ao colapso os sistemas de saúde e sanitário, em processo de desconstrução neoliberal (Pandemia [...], 2020; Brasil, 2020b).

Desde o início da colonização portuguesa até a chegada da Família Real, o território brasileiro caracterizou-se pelo extenso processo de genocídio indígena, pela escravização em larga escala do maior contingente de africanas e africanos nas Américas e pelo processo de segregação espacial, caracterizado pela lógica da “casa grande & senzala” (Ribeiro, 1995).

Essas condições estão no barro que moldou o Estado patriarcal, capitalista e supremacista branco no país. Constituem, assim, as bases das atuais violências contra negros e negras, mulheres e pobres, tanto em dimensão material, com o registro dos altos índices de morbidade desses segmentos, quanto em dimensão imaterial, marcada pelas mais difusas formas de discriminações e preconceitos.

Segundo Ribeiro (1995), em linhas gerais, a experiência que criou o “combo” escravização, colonialismo e *apartheid* sedimentou os dispositivos de promoção da morte. Tais dispositivos atuaram tanto na dimensão coercitiva – com a criação de equipamentos de contenção e destruição de corpos não normatizáveis, como negras e negros, mulheres, pobres, gays, lésbicas e pessoas trans – quanto na dimensão persuasiva, para a formação da rede de fabulações e convencimentos via educação e produção cultural, que se tece desde o século XIX (Mello, 2018)³.

De acordo com Schwarcz (1993), esse processo narrativo no meio acadêmico, na imprensa e nos espaços científicos e culturais estimulou o supremacismo do grupo racial branco, detentor dos mecanismos de poder, cultural e político, e a subserviência do grupo social majoritário, formado por descendentes dos povos originais e de matrizes africanas.

A concentração dos dispositivos tangíveis e intangíveis no grupo permitiu a reprodução, em escala ampliada, das diversas formas de violência que encarceram a população não branca em condições de extrema vulnerabilidade (Souza, 2009). Por causa dessa realidade perversa, mulheres e homens têm restringidas as suas possibilidades de inserção social, restando-lhes as condições mais degradantes de sobrevivência, diante de um sistema que garante privilégios para uma ínfima minoria e que impõe segregação robusta à maioria pobre e não branca.

³ Referência ao concurso público do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1844, vencido pelo bávaro Carl Martius, sobre como escrever a história nacional.

A combinação dos dispositivos de violência material e imaterial, pautada pela lógica da morte, da imposição do supremacismo retroalimentado pela máquina de persuasão por séculos, da reprodução ampliada do sistema de violências e da formação de um sistema eficiente de privilégios, forjou no país os conceitos de descartabilidade humana, subcidadania para o grupo apartado dos equipamentos sociais e a suspensão do Estado de direito e civilidade em extensa faixa do território formada pelas periferias.

Os dados captados, processados e divulgados por reconhecidos grupos de pesquisa de excelência evidenciam a natureza do necroestado, do negrogoverno e da necropolítica⁴ em vigência no país, bem como suas implicações sobre a população negra.

NECROESTADO, NECROGOVERNO, NECROPOLÍTICA

Os altos índices de morbidade da população levaram as organizações políticas do movimento social negro a advogarem a existência de um processo permanente de genocídio da população preta e parda (Brasil, 2020a).

As análises apontam para a ideia difusa de “descartabilidade humana”, resultante do profundo processo de genocídio das populações originárias e africanas. Daí surge o conceito de “subcidadania”, em razão dos baixos indicadores de representação nos espaços políticos de poder e decisão – Executivo, Legislativo e Judiciário – em todas as esferas (municipal, estadual e federal). Soma-se a isso o “aprisionamento” nas regiões do território onde vigem a suspensão do Estado democrático de direito e de acesso aos equipamentos sociais – saúde, educação, renda, cidadania e tecnologias inclusivas – para o exercício de direitos, ou seja, as periferias brasileiras.

Descartabilidade humana, subcidadania e aprisionamento às condições sociais de vulnerabilidade são as métricas das narrativas de segregação e violências raciais denunciadas pelo movimento social de negras e negros (Carta [...], [2019?]).

A associação da escravização negra com o genocídio, etnocídio e epistemicídio⁵ das populações indígenas fez com que esses grupos sociais se tornassem, no imaginário social, populações descartáveis, cujas altas e permanentes taxas de morbidade e mortalidade não provocam a indignação social correspondente à gravidade do ato (Mello, 2021).

⁴ Os conceitos de “necroestado”, “negrogoverno” e “necropolítica” utilizados estão em relação livre, portanto, de responsabilidade do autor deste artigo, com a definição feita pelo filósofo, teórico político e historiador camaronês Achille Mbembe, sobre necropolítica. Procura-se, a partir desta opção, estender a ideia nuclear do conceito de estado, governo e política que, por suas ações ou omissões, são responsáveis diretos pela morte de pessoas, de forma intencional, direta e pública.

⁵ Os conceitos de genocídio, etnocídio e epistemicídio mobilizados são os encontrados nos documentos e veículos produzidos pelo ativismo social e universitário negros. Também são considerados epistemes em construção, em fase acumulativa, com dimensões científicas, articuladas nas pesquisas realizadas nas universidades, e particulares, produzidas pela militância negra, em estágio, muitas vezes, mais amadurecido do que a registrada na experiência acadêmica.

O colonialismo, cuja “etnografia” das barbáries foi registrada por Fanon (1961), desenhou a lógica da “casa grande & senzala”, com arranjos de alto padrão – condomínios de alto padrão da classe média alta –, ocupados pelas elites segregacionistas, ao lado das condições de moradia mais vulneráveis, ocupadas pela “ralé”, à disposição para servir. Aos primeiros, os dispositivos de coerção e de persuasão asseguraram a plena cidadania. Aos segundos, os mesmos dispositivos impuseram às condições de subcidadania, cidadania de segunda classe e a não cidadania.

A discriminação, a segregação e o *apartheid* concretizaram o conceito de “casa grande & senzala” ao reservar os espaços providos de equipamentos sociais aos grupos incluídos, formando, assim, uma rede de privilégios. Em contrapartida, os espaços “do não ser”, destituídos do acesso aos equipamentos sociais, são reservados aos não brancos, cujas fronteiras de gênero, classes sociais e étnico-raciais são evidentes em todos os indicadores macroambientais (IBGE, 2019).

Essas condições criaram e, dialeticamente, foram criadas pelo ecossistema que deu origem ao Estado “patriarcal, capitalista e supremacista branco” no território brasileiro (Hooks, 2019).

RACISMO SISTÊMICO: FUNDANTE, ESTRUTURANTE E REPLICANTE DO RACISMO

A chegada da Família Real ao Brasil, em 1808, fugindo das tropas napoleônicas, é um ponto de inflexão essencial na construção do Estado nacional. A chegada de mais de 20 mil pessoas, com máquina burocrática transferível, capacidade administrativa e competência gerencial, permitiu, em relativo curto espaço de tempo, lançar as bases das instituições do Estado nacional brasileiro, com todos os mecanismos de coerção e persuasão característicos da estrutura estatal (Gomes, 2007).

Nos baús trazidos pela *entourage* lusitana havia mais do que roupa, livros, terços, “memórias de uma rainha louca”, piadas sobre um “príncipe medroso e covarde”, ampla história de corrupção e imagens religiosas. Eles traziam anos de experiência administrativa acumulada em largo período de exploração e domínio colonial, em diversas partes do mundo. Havia, ainda vivas, na cera da memória, as digitais do Estado português, moldadas por centenas de anos.

O Brasil foi banhado pela escravização de milhões de africanas e africanos, maioria populacional, e pelo conhecimento dos resultados da Revolução Haitiana, entre 1791 e 1804 (Popkin, 2008), que carbonizou o aparato colonial e passou pelo fio da guilhotina os representantes do poder colonial. Nesse contexto, os portugueses e os “nacionais” passaram a temer “a onda negra” e a radicalidade dos seus atos. O racismo sistêmico, para além das subjetividades e das relações interpessoais que encapsulam todas as relações efetivas e afetivas, ofereceu todas as suas ferramentas fundantes, estruturantes e replicantes para a organização do moderno Estado brasileiro.

O racismo sistêmico caracteriza-se como uma prática global que: contém todas as dimensões da sociedade, as tangíveis e intangíveis; condiciona todas as formações de organização, com implicações sobre o conjunto da sociedade; implica a organização dos capitais econômicos,

culturais e políticos; e imprime sua digital em todas as dobras dos dispositivos de coerção, aparelhos repressivos e de controle social, e persuasivos, aparelhos de articulação do universo simbólico e das representações culturais.

Por essas razões, quando a Família Real aportou no território brasileiro, *lato sensu*, as precondições dadas pela escravização, pela colonização e pelo *apartheid* forneceram todas as condições materiais e imateriais que formataram o Estado nacional.

Sendo assim, o supremacismo racial, em suas diversas tipologias – supremacismo racial, racial religioso, racial cultural, racial científico –, fundou, estruturou e replicou todas as instituições criadas desde 1808 e que, de modo geral, encontram-se presentes na sociedade brasileira.

O racismo sistêmico fundou os dispositivos de coerção. Em 1809, no dia 13 de maio, o príncipe regente, com a autoridade de suas atribuições, criou a Divisão Militar da Guarda Real de Polícia da Corte (Preite Sobrinho, 2008). Ela é o núcleo original das polícias militares e constitui o lastro do banco genético da polícia militar do Rio de Janeiro. Com 218 oficiais, a guarda substituiu os “quadrilheiros”, grupo que fazia a segurança da cidade armado de bastões e lanças.

Com a chegada da Família Real, a cidade do Rio de Janeiro experimentou súbito crescimento. Em curto espaço de tempo, com os 20 mil homens, mulheres e crianças que chegaram com a corte, a população da cidade saltou para cerca de 60 mil pessoas. Os problemas se multiplicaram. Havia pressão para a ocupação territorial, com o deslocamento dos antigos moradores para locais mais distantes, a fim de acomodar os novos moradores; crise no sistema de comercialização de alimentos, frutas e água; e aprofundamento dos problemas sanitários. A guarda foi criada para disciplinar as relações sociais, já em fase de agudização.

A função da guarda era assegurar o direito de ir e vir do pequeno grupo que orbitava ao redor da corte, em meio à ampla massa vulnerável formada pela escravização em mais de três séculos. Sendo assim, a guarda protegia um pequeno grupo humano cercado por uma multidão de desempregados, desocupados e moradores em condições de extrema vulnerabilidade. Esse cenário formou o *modus operandi* da corporação: a defesa de um pequeno núcleo de incluídos ante a enorme massa de excluídos. Nessa ambiência, surgiram, nas décadas seguintes, as casas de correção e os “hospícios” na corte. Na década de 1850, quando o país adotou uma série de políticas que definiram o futuro do Estado brasileiro e das suas relações sociais (Moura, 2019), com a aprovação da Lei da Terra, Lei n.º 601, de 18 de setembro de 1850 (Westin, 2020), e da Lei n.º 581, de setembro de 1850 (Senado Federal, 2020), pôs-se fim ao tráfico humano de negras e negros, por pressão do governo britânico.

Em 1850, com a deflagração do lento, gradual e seguro processo de abolição do trabalho escravizado, foi criada a primeira Casa de Correção do Rio de Janeiro (Pessoa, 2018) e, em 1852, surgiu o primeiro “Palácio dos Loucos” – Hospício Pedro II. Dessa forma, o sistema de repressão e encarceramento, criado entre 1809 e 1850, foi fundado com base nos pressupostos do racismo sistêmico, que, em seguida, estruturou a forma de acesso aos capitais econômico, cultural, social e político, do final do século XIX ao longo do século XX. Isso conformou a sociedade brasileira

com um pequeno grupo humano se apropriando dos recursos nacionais, condicionando a “ralé” brasileira, fundamentalmente negra, às condições de extrema vulnerabilidade social (Schwarcz, 1993; Ribeiro, 1995; Souza, 2009).

Esse processo exclusivo de acesso ao mercado de trabalho, com a substituição da população negra na produção e no imaginário social pela população imigrante, pavimentou a construção do sistema de privilégio para a classe média e de precariedade para trabalhadoras e trabalhadores. Tal dinâmica criou um mecanismo de retroalimentação permanente: o acesso ao capital econômico assegurou, de forma exclusiva, o acesso ao capital cultural, que, por sua vez, formou quadros para a ocupação de postos estratégicos no Estado, no mercado e na sociedade, apossando-se do poder político, que converteu privilégios em direitos (Souza, 2017). Formou-se, assim, um circuito perfeito de alimentação do sistema de privilégios.

As práticas de preconceito, discriminação racial e racismo, replicadas pelo racismo sistêmico, disseminam a ideologia da meritocracia, legitimando o acesso seletivo ao sistema de bem-estar na forma de “cota racial supremacista branca”. O preconceito cristaliza o estigma antinegro, que o torna alvo das violências físicas e simbólicas. A discriminação racial segrega a população negra nos “espaços do não ser”, em que vigora a suspensão do Estado democrático de direito e onde todas as formas de violência são exercitadas (Fanon, 1961), deformando as relações sociais com a criação do supremacismo, em um polo da equação, e, no outro polo, da subordinação. Ao final do processo, o racismo, etapa superior das violências raciais, provoca, em escala industrial, elevadas taxas de morbidade (Brasil, 2020a), sem paralelo nos países da classe econômica do Brasil (Anistia [...], 2021).

RESISTÊNCIAS NEGRAS NO BRASIL EM QUATRO FASES

O objetivo da discussão em tela é identificar as formas de resistências negras diante do processo de formação do necroestado, do negrogoverno e da necropolítica nacional, responsáveis por forjar as bases do Estado patriarcal, capitalista e supremacista branco. Esse Estado tem fundamento no racismo sistêmico, fundador, estruturador e replicador do preconceito, da discriminação e do racismo, em todas as dimensões, tangíveis e intangíveis, da sociedade. Esse é o objetivo geral de uma pesquisa institucional em curso⁶.

Para efeito da análise, serão adotadas quatro fases, a partir de 1870, ponto de inflexão essencial para a compreensão da política de substituição populacional, com o processo de branqueamento, e as “políticas públicas” que visavam eliminar a presença física e cultural da população descendente de africanos no país.

Essas fases são baseadas nas categorias de análise desenvolvidas em pesquisa executada nos anos de 1990, no âmbito do Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre Negro Brasileiro (Neinb) da Universidade de São Paulo (USP), pelo pesquisador Ricardo Franklin Ferreira (2000). Tais categorias foram adaptadas para esta pesquisa da seguinte forma: fase da segregação racial

⁶ A pesquisa mencionada faz parte do plano de atividades acadêmicas desenvolvidas na Universidade Estadual Paulista (Unesp) por este pesquisador, entre os anos de 2021 e 2024.

radical, fase do espelhamento social, fase da militância política negra e fase de articulação das políticas públicas de ação afirmativa⁷.

FASE DA SEGREGAÇÃO RACIAL RADICAL: 1870-1930

O período de 1870 a 1930 foi o mais duro para a resistência da população negra. No início dessa fase, o país tinha definido o projeto de abolição – lenta, gradual e segura –, sem indenização à população negra, visando substituí-la pela população branca europeia (São Paulo, c2025). A política pública do Estado prospectou países e populações dispostas a se radicarem para o Brasil, com a formação de colônias, e a participação no sistema de produção assalariado, em substituição à população recém-emancipada da escravização.

Para a população negra, a política implicou violência e segregações, com alistamento forçado para substituir a jovem população branca no campo de batalha (Torralba, 1995) e ações militares que se caracterizaram como faxina étnica (Cunha, 1902), justificadas pelas teorias do racismo científico, em voga nas áreas da intelectualidade e das políticas públicas (Adorno, 2019).

Sem apoio institucional e sem políticas, as “rodas sagradas” da população negra desassistida – candomblé (Santos, 1994), capoeira (Abreu; Castro, 2009) e samba (Lopes; Simas, 2015) – tiveram papel essencial para a rearticulação social desse grupo. Cada uma, a seu modo, colocou um saber no balaio das resistências negras. O candomblé, entre outras formas de organização do sagrado com matriz africana, forneceu a essa população as referências positivas ante ao processo de desumanização, caracterizado pela escravização e pela fase de substituição. Tais referências são de um modelo cosmogônico – lastro para as formas de organização de transcendência e imanência –, um modelo sociológico para as relações internas do grupo e das relações do grupo com a sociedade, e uma forma pedagógica de compartilhamento de saberes transgeracionais – entre as velhas e os velhos e as novas gerações – a partir da oralidade, com a mobilização dos universos cosmológicos e culturais ainda vivos da memória. De modo fundamental para o processo de reumanização, o candomblé também forneceu um código ético-deontológico, que permitiu a condução da população negra entre as adversidades econômicas, culturais, sociais e políticas desse período. Esses valores foram reeditados nas rodas de capoeira e de samba, surgidas em seguida.

FASE DO ESPELHAMENTO SOCIAL: 1930-1950

A imigração europeia começou a arrefecer no final da década de 1930. Calcula-se que cerca de 3 milhões de pessoas ingressaram no país nesse período, estimulados pela política pública do governo brasileiro. Em sessenta anos, ingressaram no Brasil cerca de 3 milhões de pessoas vindas da Europa (Ribeiro, 1995), ante os cerca de 4,5 milhões de africanas e africanos que ingressaram

⁷ Neste artigo, as fases serão apontadas de forma sintética, em razão do espaço, e por estarem em fase de amadurecimento conceitual.

no país, entre o século XVI e a primeira metade do século XIX (Schwarcz; Gomes, 2018). Esses números mostram o empenho do governo em implantar a política de branqueamento em curso.

Essa substituição no mercado de trabalho, somada ao acesso exclusivo à renda, permitiu ao grupo formado por trabalhadores brancos europeus acessarem os demais capitais em formação, como o cultural – viabilizado pelo acesso ao ensino superior, responsável, sobretudo, pela formação dos quadros técnicos que ocuparam lugares estratégicos no Estado, no mercado e na sociedade –; o social – com o *apartheid* de concentração de equipamentos sociais e próteses tecnológicas no centro das cidades, bem como o vazio dessa infraestrutura nas regiões periféricas, desprovidas de condições materiais para o exercício da cidadania –; e o político – que converteu em direitos, a partir dos procedimentos legislativos, os privilégios assegurados no período anterior.

Com foco na disputa política, nessa fase de organização da classe média, em 1931, com uma série de eventos, foi criado o primeiro partido político negro: a Frente Negra Brasileira (FNB) (Silva, 2013). Experiência singular na vida política, a FNB sobreviveu até 1938 (FNB [...], 2020), quando sucumbiu ao peso da ditadura varguista, mas deixou um rastro vivo de rica trajetória.

Em fase de consolidação, a classe média ditava os modos, costumes e comportamentos. A métrica era a lógica da eugenia (Correia, 2020), o que, desde o início, favorecia a população branca, o módulo do branqueamento, e degradava as condições de vida da população negra. Nesse ambiente, os padrões da classe média tornaram-se guia para os segmentos médios da sociedade. Um modelo!

Não foi diferente para a população negra. O modelo da classe média era perseguido e tido como exemplar. A população passou a mimetizar os hábitos, gostos e costumes predominantes. A análise das fotografias da FNB (FNB, [201-?]), em seu período de auge, relíquias etnográficas e “artefatos antropológicos”, evidenciam um traço imagético que sugere “espelhamento” ao comportamento social predominante, branco, modelo da classe média. Além dos objetivos políticos em defesa da população negra, o estatuto da entidade sinalizava, em todos os campos sociais, comportamentos para a “elevação moral”, artística e intelectual para mulheres, homens e crianças negras. Eram fortes as recomendações comportamentais, em seus documentos, que chegavam ao detalhamento, nas entrevistas para emprego, de orientar corte de unha e forma de arrumar o cabelo.

Esse comportamento não é exclusivo da população negra brasileira à época. Porém, ele indica que, como parte da estratégia de superação da segregação racial a qual a população negra foi submetida, houve tentativa de mimetização do comportamento social da classe média branca como ação de enfrentamento à discriminação e tentativa de furar o bloco granítico do racismo.

A FNB é uma fonte inesgotável para a compreensão do contexto histórico da luta política antirracista entre as décadas de 1930 e 1950, bem como para o estudo das contradições nas condições de vida da população negra nesse período crucial do século XX.

FASE DA MILITÂNCIA POLÍTICA NEGRA: 1950-1978

O quadro teórico que dá referência para esta fractal análise demonstrativa tece uma linha que se inicia com a não identificação das marcas do racismo por negras e negros, a tentativa de inclusão no sistema de relações sociais sem a compreensão dos marcadores raciais, e a inauguração da fase da militância ante os obstáculos racistas.

Há diversos motivos para a adoção dessa referência como ponto de inflexão, tais como o final da Segunda Guerra Mundial, que derrotou o racismo nazifascista, a proclamação dos direitos universais, e as manifestações racistas contra o multicampeão goleiro Moacir Barbosa do Nascimento (1921-2000), que estigmatizou a posição no futebol brasileiro durante décadas. Contudo, como reflexão para este artigo, parte-se da missão da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) (Maio, 1999), entre os anos de 1951 e 1952, que impulsionou as pesquisas sobre as relações raciais no país, que deflagraram estudos, pesquisas e análises e romperam com a “episteme” da inter-relação “casa grande & senzala”.

Para a pesquisa em tela, serão tomadas como referências as produções de dois ícones negros desse período de militâncias negras: Solano Trindade (1908-1974) e Abdias do Nascimento (1914-2011), que, em comum, denunciam as fabulações da “democracia racial”. Suas reflexões políticas, leituras sobre as relações raciais no Brasil e ações político-culturais trazem importantes elementos de estudos e análises sobre o cenário no qual se desdobram as lutas políticas antirracistas, estratégias, mobilizações, teorias e contradições.

O período entre 1950 e 1978 preparou as condições de ruptura vividas pelo movimento negro moderno e polinizou as ações que se desdobrariam a partir da segunda metade da década de 1970.

FASE DE ARTICULAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA: A PARTIR DE 1978

A década de 1970 trouxe o signo da luta antirracista no mundo. Na África, o ano de 1960 concentrou o maior período de independência das jovens nações no continente (Xavier, 2021), as ações anticolonialistas se espalharam por savanas, florestas, litoral e interior do continente, a luta de independência da Argélia, pela brutalidade do imperialismo francês, tornou-se parte do debate internacional sobre as características do colonialismo. Ainda, nos Estados Unidos, um raio atravessou o céu azul: foi fundado o Partido dos Panteras Negras, que trouxe novas táticas, estratégias e compreensões sobre a natureza do racismo institucional, que estrutura as condições de vida e morte de mulheres e homens negros.

No Brasil, no dia 7 de julho de 1978 (MNU, c2020), nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, um grupo de militantes formado por mulheres e homens negras e negros, em plena ditadura civil-militar, fez-se o lançamento público do manifesto que fundou o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR), mas tarde conhecido como Movimento Negro Unificado (MNU).

Esse episódio é um ponto de inflexão nas lutas políticas do movimento social de negras e negros e inaugurou o movimento negro moderno. Assim, deu início à fase atual de articulações políticas em defesa das ações afirmativas antirracistas para a superação das assimetrias econômicas, culturais, sociais e políticas, com marcadores étnico-raciais que estão nas raízes das violências físicas e simbólicas contra a população negra.

No manifesto de 1978, existiam, em potencial, a crítica radical ao racismo genocida e a necessidade de adoção de políticas públicas de Estado para a superação do preconceito, da discriminação racial e do racismo na sociedade. Essas indicações foram essenciais para a construção das políticas antirracistas, a formação de mulheres e homens negras e negros para o enfrentamento ao racismo, a organização e o estabelecimento de ações coletivas da população negra, e o fortalecimento da ética e da deontologia de enfrentamento permanente às mazelas produzidas pelo racismo sistêmico (Xavier, 2004).

Mesmo com a pluralização de organizações e formas de enfrentamento ao racismo, em amplo arco de tipologias, as marcas políticas desse ato inaugural estão presentes nas conquistas obtidas na Assembleia Nacional Constituinte (ANC), que, após cem anos da abolição, criminalizou o racismo; nas conquistas dos anos de 1980, com a adoção de métodos que geraram dados analíticos para a compreensão do racismo e de ações políticas para enfrentá-lo; na consolidação, nos anos de 1990, da mais importante tecnologia política construída pelo movimento social de negras e negros, com a criação do conceito de maioria social de negros – pretos e pardos; na denúncia do Estado racista brasileiro, em 1995; nas propostas aprovadas em Durban, África do Sul, em 2001 (OEA, 2001); e nas conquistas das políticas públicas de ação afirmativa, em 2012, que alteraram a dinâmica de enfrentamento à segregação racial no país (Brasil, 2012).

A fase atual de articulação das políticas públicas contém todas as anteriores e, em meio a profundas contradições, sinaliza novos desdobramentos e possibilidades de luta política contra o genocídio, etnocídio e epistemicídio que marcam a carne e a alma da sociedade brasileira.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este resumo, em forma de artigo, faz parte de um projeto mais amplo de pesquisa de pós-doutorado, adiado há uma década, em razão das atividades táticas de enfrentamento ao racismo, no âmbito acadêmico, como reflexo do embate na sociedade. Acredita-se, ainda, que o projeto coletivo se sobrepõe ao individual: “sou porque somos, e somos porque sou!”

Nas condições preliminares deste artigo, algumas ideias despontam como possibilidades consistentes para estudos futuros.

No período definido como de destruição radical, assumido como o mais complexo para a sobrevivência negra, as categorias políticas de alienação e de incapacidade de projeção do futuro não se aplicam à realidade da população negra.

A brutalidade do racismo impôs ao grupo humano negro a necessidade de concentração nas condições de sobrevivência. O horizonte observável estreitou-se na mesma medida em que se reduziram as perspectivas de vida dos descendentes de escravizados ante à política de eliminação física e simbólica.

Para poder sonhar o futuro, foi preciso manter-se vivo no presente. Dessa forma, a suposta alienação revela-se em inteligência tática, e a projeção do futuro é a sobrevivência. Nesse sentido, a estratégia mostrou-se eficiente, pois o projeto era a eliminação da presença negra no país.

Os valores afrodescendentes das rodas sagradas – projeção positiva do ser negro, episteme capoeira, de compreender a situação e o movimento certo a ser desferido, e fundar, como lógica estratégica, na forma de tecnologia social de ocupação do território, as escolas de samba, como técnica de ocupação territorial urbana – deram à população negra recursos de resistência.

O aprendizado fundamental para o período de espelhamento, em que houve contradições sobre o caminho a seguir, assegurou a preservação do não espelhamento. As contradições registradas nesse período foram as expressões verbalizadas sobre o melhor caminho a ser seguido pelo movimento social de negros.

Essa circunstância favoreceu a manutenção da ossatura e musculatura para os enfrentamentos que se avizinhavam. Na disputa pelo acesso aos capitais – econômico, cultural, social e político –, o racismo se explicitou e a militância tornou-se imprescindível.

Nela, duas veredas se apresentam, não como oposição, mas como complementaridade: o enfrentamento racial, como módulo das ações políticas, e o enfrentamento classista, como o centro do debate e das ações.

Essas veredas antecipam os debates promovidos pela geração dos anos de 1970 e 1980, nos bem-sucedidos argumentos que prepararam o terreno para a teoria da interseccionalidade, não como sobreposição de categorias de gênero, classes e relações étnico-raciais, mas como episteme nova, para maiorias sociais, empenhadas em mudanças estruturais.

Esse longo percurso com marcas indeléveis de ancestralidade deu aos movimentos sociais a mais importante tecnologia política para a superação do Estado patriarcal capitalista supremacista branco, com a possibilidade de paralisação da máquina de destruição em escala industrial de corpos não normatizáveis, evidenciando a eficiente estratégia de resistência negra diante da desumanização da escravização e do racismo.

Por essas razões, a resistência negra mostrou-se eficiente e vitoriosa, no passado, e vislumbra possibilidade de êxito, no futuro.

REFERÊNCIAS

- ABREU, F.; CASTRO, M. B. (org.). **Capoeira**. Rio de Janeiro, RJ: Azougue Editorial, 2009.
- ADORNO, S. **Os aprendizes do poder**: o bacharelismo liberal na política brasileira. 2. ed. São Paulo, SP: Edusp, 2019.
- ANISTIA internacional denuncia alta da violência policial no Brasil em meio à pandemia de covid-19. **UOL**, 2021. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/rfi/2021/04/06/anistia-internacional-denuncia-alta-da-violencia-policial-no-brasil-em-meio-a-pandemia-de-covid-19.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 10 set. 2025.
- BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Atlas da violência 2020**. Brasília, DF: Ipea, 2020a. *E-book*. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-da-violencia-2020>. Acesso em: 10 set. 2025.
- BRASIL. Tire suas dúvidas sobre o sistema de cotas. **Ministério da Educação**, c2012. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html>. Acesso em: 10 set. 2025.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Saúde perdeu R\$ 20 bilhões em 2019 por causa da EC 95/2016. **Gov.br**, 2020b. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/assuntos/noticias/2020/fevereiro/saude-perdeu-r-20-bilhoes-em-2019-por-causa-da-ec-95-2016>. Acesso em: 10 set. 2025.
- CARTA proposta da Coalizão Negra por Direitos. **Coalizão Negra por Direitos**, [2019?]. Disponível em: <https://coalizaonegrapordireitos.org.br/sobre/>. Acesso em: 10 set. 2025.
- CORREIA, J. Monteiro Lobato, um pai eugenista. **Alma Preta**, 2020. Disponível em: <https://almapreta.com.br/sessao/quilombo/monteiro-lobato-um-pai-eugenista/>. Acesso em: 10 set. 2025.
- CUNHA, E. **Os sertões**: campanha de Canudos. Rio de Janeiro, RJ: Laemmert, 1902.
- FANON, F. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1961.
- FNB: o percurso da voz da resistência negra brasileira (1933 a 1938). **Portal Geledés**, 2020. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/fnb-o-percurso-da-voz-da-resistencia-negra-brasileira-1933-a-1938/>. Acesso em: 10 set. 2025.
- FERREIRA, R. F. **Afro-descendente**: identidade em construção. Rio de Janeiro, RJ: Pallas, 2000.
- FRENTE NEGRA BRASILEIRA [FNB]. **Memorial da democracia**, [201-?]. Disponível em: <http://memorialdademocracia.com.br/card/criada-em-sao-paulo-a-frente-negra-brasileira>. Acesso em: 2 ago. 2025.
- GOMES, L. **1808**: como uma rainha louca, um príncipe medroso e uma corte corrupta enganaram Napoleão e mudaram a História de Portugal e do Brasil. São Paulo, SP: Planeta, 2007.
- HOOKE, B. **Olhares negros**: raça e representação. São Paulo, SP: Elefante, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE]. Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. **IBGE**, n. 41, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 10 set. 2025.

LOPES, N.; SIMAS, L. A. **Dicionário da história social do samba**. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2015.

MAIO, M. C. O Projeto Unesco e a agenda das ciências sociais no Brasil dos anos 40 e 50. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, SP, v. 14, n. 41, p. 141-158, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/QZnghFsznmKFLtHyMWpnwHk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 set. 2025.

MELLO, I. Operação com 25 mortos no Jacarezinho é a mais letal da história do Rio. **UOL**, 2021. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2021/05/06/operacao-no-jacarezinho-e-a-mais-letal-da-historia-do-rio-de-janeiro.htm>. Acesso em: 10 set. 2025.

MELLO, R. M. Como se deve escrever história: Carl Martius no século XIX e os editais atuais do Programa Nacional do Livro Didático. **Revista de História Comparada**, Rio de Janeiro, RJ, v. 12, n. 2, p. 65-83, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/RevistaHistoriaComparada/article/view/15864>. Acesso em: 10 set. 2025.

MOURA, C. A quilombagem como expressão de protesto radical: o quilombo era meio de resistência radical do ser escravizado. **Esquerda em Movimento**, 2019. Disponível em: <https://movimentorevista.com.br/2019/11/a-quilombagem-como-expressao-de-protesto-radical/>. Acesso em: 9 set. 2025.

MOURA, C. **Dialética radical do Brasil negro**. São Paulo, SP: Anita Garibaldi, 1994.

MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO [MNU]. **Movimento Negro Unificado**, c2020. Disponível em: <https://mnu.org.br/>. Acesso em: 10 set. 2025.

MBEMBE, A. **Necropolítica**. 3. ed. São Paulo, SP: n-1 edições, 2018.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS [OEA]. Declaração e programa de ação. In: CONFERÊNCIA MUNDIAL DE COMBATE AO RACISMO, DISCRIMINAÇÃO RACIAL, XENOFOBIA E INTOLERÂNCIA CORRELATA, 3., 2001. Durban, África do Sul. **Anais** [...]. Durban, África do Sul, 2001. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/2001%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20adotado%20pela%20Terceira%20Confer%C3%Aancia%20Mundial%20contra%20o%20Racismo,%20Discrimina%C3%A7%C3%A3o%20Racial,%20Xenofobia%20e%20Formas%20Conexas%20de%20Intoler%C3%A2ncia.pdf>. Acesso em: 10 set. 2025.

PANDEMIA democratizou o poder de matar, diz autor da teoria da ‘necropolítica’. **Folha de S. Paulo**, 2020. Acesso restrito. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2020/03/pandemia-democratizou-poder-de-matar-diz-autor-da-teoria-da-necropolitica.shtml>. Acesso em: 10 set. 2025.

PESSOA, G. T. A. Casa de Correção do Rio de Janeiro (1889-1930). *In*: BRASIL. Ministério da Gestão e da Inovação em Serviços Públicos. Dicionário da administração pública brasileira da Primeira República. **Gov.br**, 2018. Disponível em: <https://mapa.an.gov.br/index.php/dicionario-primeira-republica/531-casa-de-correcao-da-capital-federal>. Acesso em: 10 set. 2025.

POPKIN, J. D. Uma revolução racial em perspectiva: relatos de testemunhas oculares da Insurreição do Haiti. **Varia História**, Belo Horizonte, MG, v. 24, n. 39, p. 293-310, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/vh/a/HCM6zMsqqS89kSzgHwQQPWx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2025.

PREITE SOBRINHO, W. Dom João cria Polícia Militar um ano depois de chegar ao Rio. **Folha de S. Paulo**, 2008. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u379738.shtml>. Acesso em: 10 set. 2025.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1995.

SANTOS, D. M. **História de um terreiro nagô**: crônica histórica. São Paulo, SP: Carthago & Forte, 1994.

SÃO PAULO (Estado). **Museu da Imigração**, c2025. Disponível em: <https://museudaimigracao.org.br/>. Acesso em: 10 set. 2025.

SCHWARCZ, L. M.; GOMES, F. S. (org.). **Dicionário da escravidão e liberdade**: 50 textos críticos. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2018.

SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e a questão racial no Brasil 1870-1930. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1993.

SENADO FEDERAL. Lei Eusébio de Queiroz completa 170 anos. **Senado Notícias**, 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/audios/2020/09/lei-eusebio-de-queiroz-completa-170-anos>. Acesso em: 10 set. 2025.

SILVA, L. **E disse o velho militante José Correia Leite**. São Paulo, SP: Noovha América, 2013.

SOUZA, J. **A elite do atraso**: da escravidão à Lava Jato. Lisboa, Portugal: Leya, 2017.

SOUZA, J. (org.). **Ralé brasileira**: quem e como vive. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2009.

TORAL, A. M. A participação dos negros escravos na guerra do Paraguai. **Estudos Avançados**, São Paulo, SP, v. 9, n. 24, p. 287-296, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/Zz5JrdgQR5hQMtMwj7dnfTd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2025.

XAVIER, J. T. P. Escravidão [388] + Abolição [130] = Desumanização Negra [518]. **Unesp**, 2018. Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!/noticia/32407/escravidaio-388--abolicao-130--desumanizacao-negra-518>. Acesso em: 10 set. 2025.

XAVIER, J. T. P. Desapropriação cultural preta nos espaços negros. **Portal Geledés**, 2015. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/desapropriacao-cultural-preta-nos-espacos-negros/>. Acesso em: 10 set. 2025.

XAVIER, J. T. P. Lições de Sharpeville que atravessaram os oceanos do tempo. **Vermelho**, 2021. Disponível em: <https://vermelho.org.br/2021/03/23/licoes-de-sharpeville-que-atravessaram-os-oceanos-do-tempo/>. Acesso em: 10 set. 2025.

XAVIER, J. T. P. **Versos sagrados de Ifá**: núcleo ordenador dos complexos religiosos de matriz iorubá nas Américas. 2004. 313 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura) – Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

WESTIN, R. Há 170 anos, Lei de Terras oficializou opção do Brasil pelos latifúndios. **El País**, 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-09-16/ha-170-anos-lei-de-terras-oficializou-opcao-do-brasil-pelos-latifundios.html>. Acesso em: 10 set. 2025.

A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO ENSINO SUPERIOR: INTRODUZINDO UMA LEITURA CRÍTICA

HUMAN RIGHTS EDUCATION IN HIGHER EDUCATION: INTRODUCING CRITICAL READING

EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: INTRODUCCIÓN A UNA LECTURA CRÍTICA

Ari Fernando Maia

INTRODUÇÃO

No início de uma obra importante sobre a história social, topamos com a seguinte afirmação: “[...] talvez não tenha havido opressor nos últimos duzentos anos, ao menos no Ocidente, que não tivesse, em algum momento, lançado mão da linguagem dos direitos humanos” (Trindade, 2002, p. 15). Quem não tiver o hábito de pensar criticamente sobre a realidade social pode ficar pasmo, mas a verdade é que o campo dos direitos humanos abriga polêmicas que, talvez, sejam intrínsecas a sua história e à sociedade em sua configuração burguesa.

Num momento histórico em que o mais conhecido documento sobre esse tema, a Declaração Universal de 1948 (ONU, 1948), e o direito internacional que ela inaugura encontram-se ameaçados pela ação coordenada de uma extrema direita interacional aceleracionista e escatológica (Teitelbaum, 2020), não podemos nos dar ao luxo de usar a expressão “direitos humanos” sem reflexão. Isso porque a linguagem desse campo também tem orientado lutas sociais relevantes, práticas de resguardo de direitos de populações oprimidas e, não menos importante, tem fundamentado práticas de educação voltadas para o desenvolvimento de uma cidadania ativa e socialmente relevante.

Nesse sentido, falar sobre direitos humanos implica, ao menos, explicar algumas das concepções que se está adotando: sobre os direitos; sobre o significado de “humanos”; sobre quais epistemologias fundamentam as relações entre a lei e a humanidade, entre outras questões.

DEBATENDO OS FUNDAMENTOS DOS DIREITOS HUMANOS

Se desejamos que as discussões sobre direitos humanos não sirvam a fins estranhos ao espírito de emancipação humana que preside as lutas sociais que os fundamentam, é necessário esclarecer seus princípios históricos e epistemológicos. Isso permite evitar alguns mal-entendidos que são, infelizmente, muito comuns, como supor que: a) os direitos humanos dizem respeito, primariamente, ao campo do direito e que direitos são positivos, isto é, a ordem que os direitos estabelecem está nas coisas e é natural; b) os direitos humanos são uma realidade já universalizada

ou, em sentido contrário, são absolutamente inócuos; c) uma vez consolidados, os direitos humanos são integralmente desejáveis e defensáveis.

O problema com essas premissas é que: a) os direitos humanos, embora inseparáveis do campo do direito, se submetidos à ideia de que este é um conjunto de leis naturais provenientes de Deus (ou qualquer outro princípio metafísico, universal e necessário), tornam-se, como argumenta Gallardo (2014), uma força totalitária, ao negar qualquer manifestação humana que não se enquadre em suas reivindicações e seus pressupostos; b) qualquer leitura crítica dos direitos humanos tem precisamente como pontos de partida a confrontação entre as pretensões contidas nos direitos humanos e suas realizações na sociedade – constatando a enorme distância que há atualmente entre pretensões e realizações – e a compreensão dos direitos como mediações entre forças sociais que são, eventualmente, antagônicas; c) enquanto a ordem social pode ser organizada e dirigida por meio de direitos, em sociedades que seguem sendo desiguais e antagônicas, determinados grupos sociais podem experienciar os direitos como violência e injustiça.

Como se constata, para uma leitura crítica dos direitos humanos é fundamental uma mirada histórica e filosófica que identifique os contextos em que os direitos são elaborados e seus fundamentos epistemológicos, de tal modo que se possa confrontar continuamente as pretensões dos direitos e suas realizações na sociedade. Abordando primeiramente a dimensão filosófica e epistemológica dos direitos humanos, podemos recorrer a Dembour (2010). Segundo a autora, diferentes visões sobre direitos humanos coexistem, influenciadas por contextos políticos e epistemológicos diversos. Ela identifica quatro matrizes na literatura acadêmica sobre o tema: naturalista, contratualista, discursiva e de protesto. Essa classificação, baseada em tipos ideais weberianos, não busca esgotar o debate, mas mapear pressupostos fundamentais que ajudam a fundamentar e esclarecer o debate sobre direitos humanos.

Os critérios utilizados para elaborar essa distinção incluem: o tipo de fundamentação filosófica apresentada, o grau de universalidade pretendido pelos direitos humanos, a forma como se desenha sua concretização e, finalmente, a crença na capacidade de realização dos direitos humanos. A partir desses critérios, a autora identifica quatro matrizes epistemológicas no campo das publicações sobre direitos humanos: matriz naturalista; matriz contratualista/deliberativa; matriz linguística; e matriz de protesto. Segundo Dembour (2010), as características fundamentais das matrizes são:

1. Matriz naturalista: os direitos humanos são afirmados como inerentes à condição humana, fundamentados em Deus, na Razão Universal ou em princípios transcendentais. Sua existência independe de reconhecimento legal, embora leis positivas os concretizem.
2. Matriz contratualista/deliberativa: direitos humanos resultam de acordos em sociedades liberais, nas quais debates públicos fundamentados na liberdade individual sustentam o consenso. Rejeita-se seu caráter natural, priorizando sua materialização em leis democráticas. Para esta escola, “[...] não há direitos humanos além das leis” (Dembour, 2010, p. 6).

3. Matriz discursiva: os direitos humanos existem porque são invocados linguisticamente. A linguagem expressa demandas políticas, mas as leis podem reproduzir desigualdades. A eficácia depende de contextos específicos, pois “[...] leis raramente cumprem ideais” (Dembour, 2010, p. 6).
4. Matriz de protesto: direitos humanos são ferramentas contra injustiças, mas não eliminam opressões estruturais. Conquistas legais são ambíguas, pois podem ser cooptadas pelas elites. Aqui, direitos são fruto de lutas, não de consenso e não encerram as lutas sociais que visam a emancipação humana.

As matrizes apresentadas pela autora revelam dissensos profundos nos fundamentos epistemológicos das publicações sobre direitos humanos: algumas enfatizam fundamentos universais (naturalista e contratualista), enquanto outras destacam contradições e particularidades (discursiva e de protesto) como características intrínsecas aos direitos humanos. A matriz naturalista ressalta o caráter universal dos direitos, embora se trate de uma abstração; a matriz contratualista tem a universalização das leis como norte organizador dos dissensos sociais, apesar das divisões estruturais da sociedade; as demais matrizes, de protesto e linguística, destacam um inescapável particularismo dos direitos e seus limites quando se trata de orientar as lutas políticas. Esse mapeamento evidencia que há notável ausência de consenso sobre o que fundamenta os direitos humanos, marcada por divergências epistemológicas e políticas. Nesse sentido, observando a literatura acadêmica, conclui-se que, dependendo de quem fala e do lugar social que ocupa o falante, uso da expressão “direitos humanos” pode dar ensejo a sentidos muito diferentes.

Uma leitura histórica da questão em pauta pode ajudar a ampliar nossa compreensão desse campo de dissensos e a indicar algumas direções nas quais os direitos humanos podem ser meios importantes para o reconhecimento da dignidade humana, a proteção de sujeitos vulneráveis, da vida e do ambiente natural. Em outras palavras, se queremos que os direitos humanos possam ser úteis politicamente, é necessário ter clareza sobre que tipo de lutas sociais podemos orientar a partir dos sujeitos concretos, identificados a partir de sua classe social, seu gênero, entre outros marcadores das desigualdades que a história das sociedades capitalistas ocidentais produziu. O olhar histórico é fundamental, porque ajuda a desvendar os processos sociais que demarcaram as diferenças e produziram as desigualdades.

Mas a literatura sobre a história dos direitos humanos e sobre a sua descrição em termos de gerações tampouco é consensual. Acompanhando os argumentos de vários autores, compreendemos que o uso da palavra “gerações” é polêmico, em razão de sugerir que cada uma das novas modalidades ou dimensões dos direitos substituiria a anterior. O uso de outras expressões, como “dimensões”, “naipes”, “categorias”, “espécies”, procura lidar com o problema, mas não o anula, visto que nenhuma palavra, por si mesma, resolve os impasses; trata-se, na verdade, da complexa questão de abarcar sob uma mesma rubrica, a das gerações de direitos humanos, um processo histórico complexo e contraditório, que segue se desenrolando e no

qual constantemente emergem novos sujeitos sociais, novos direitos, novas concepções sobre o caráter dos direitos e novos significados sobre o que seja a humanidade. Em vista dos objetivos deste ensaio, vamos utilizar a palavra “gerações” (a mais comum na literatura) e nos basear em Gallardo (2010) para identificar características das gerações de direitos humanos na história, apresentando ao final dessa discussão uma concepção geral sobre as relações que têm entre si as distintas gerações.

Segundo Gallardo (2010), há cinco gerações de direitos humanos: a primeira seria composta pelos direitos cívicos e políticos; a segunda pelos direitos econômicos, culturais e sociais; a terceira pelos direitos dos povos e etnias; a quarta pelos direitos ambientais e sobre o próprio corpo; finalmente, a quinta pelos direitos relativos à vida e à organização genética. Há discussões emergentes sobre os direitos no campo da comunicação digital, das inteligências artificiais e outras tecnologias que podem dar ensejo a novas gerações de direitos, embora o autor citado não as identifique. Em cada uma das gerações, os direitos têm diferente perspectiva sobre quem são os sujeitos sociais relevantes, quais seriam os direitos fundamentais e quais valores são mais importantes.

Assim, embora se possa afirmar para efeitos práticos, como o faz Comparato (2001), que os direitos humanos tratam centralmente da dignidade humana a partir da igualdade essencial de todos, como seres dotados de liberdade e razão, não é possível olvidar que justamente essa liberdade nos permite constantemente modificar o mundo e a ordem social, de modo a criar novas formas de vida, novos significados para o mundo e para a própria humanidade. Nesse processo, alteram-se substancialmente os sentidos atribuídos à vida dos seres humanos.

A pretensão de universalidade da afirmação anterior, portanto, nem pode ser abandonada – sob o risco de deixarmos de lado um legado histórico de lutas sociais concretas pela dignidade – nem acatada sem crítica. Insistimos: é necessário um olhar histórico, que tanto ressalve o espírito revolucionário que acompanha as lutas por liberdade e dignidade quanto acompanhe os efeitos dessas lutas, em especial as diversas formas de contrarrevolução mobilizadas para manter as relações de poder existentes e as transformações de sentido que estas formas impõem a esses conceitos. Acompanhando de perto o desenrolar histórico dos direitos humanos, é possível constatar que seu escopo e seu conteúdo são variáveis e contém formas distintas de conceituar a liberdade e a dignidade, assim como diversos pesos e medidas para indicar quais seriam os valores mais importantes.

O mais conhecido documento da primeira geração de direitos humanos é a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789 (ONU *apud* Brandão, 2001). Escrito durante a Revolução Francesa, foi publicado em 26 de agosto, quando ainda havia escaramuças em Paris. Dentro do espírito da revolução burguesa, consubstancia os valores da liberdade, igualdade e fraternidade sob a forma de dezessete artigos, entre os quais lemos:

Art. 1º Os homens nascem e permanecem livres e iguais em direitos; [...] Art. 4º A liberdade consiste em poder fazer tudo o que não prejudica o outro; [...] Art. 11 A livre comunicação dos pensamentos e opiniões é um dos direitos mais preciosos do homem; [...] 17º [...] sendo a propriedade um direito inviolável e sagrado, ninguém pode ser dela privado (ONU *apud* Brandão, 2001, p. 43-47).

Esses direitos são também designados por “direitos negativos”, por constituírem capacidades individuais, com relação às quais o Estado não necessita atuar a não ser para as reconhecer e proteger. Seu tema principal é a liberdade do indivíduo burguês, expressando os anelos e as perspectivas ideológicas da sociedade civil emergente na era da revolução burguesa. Como a mais antiga das gerações, e sendo aquela que opera fundamentos jurídicos de sociedades capitalistas, a primeira geração de direitos tende a ser a mais ampla, genericamente reconhecida e que mais amplamente produz efeitos sobre as formas sociais atuais. Segundo Gallardo (2010, p. 55-56), a primeira geração de direitos:

[...] é parte da sensibilidade dominante atual, a tal ponto que os imaginários mais socializados identificam exclusivamente ‘direitos humanos’ com tópicos como liberdade de expressão (sem seu referente, o direito à informação veraz) em sua versão empresarial (como epítome das liberdades individuais), recurso de *habeas corpus*, não ser reduzido à escravidão ou sofrer tortura, ou não ser despojado de propriedade, antiterrorismo etc.

O problema de identificar a dignidade humana, no sentido afirmado por Comparato (2001), com essa dimensão ou geração de direitos é que, por se fundamentarem em uma matriz jusnaturalista, os direitos políticos e civis são identificados à humanidade universalmente, ou seja, uma concepção histórica (e geográfica) localizada tende a ser ideologicamente universalizada.

Evidentemente, o efeito desse processo ideológico é imaginar que indivíduos constituam direitos, ou na ausência de qualquer tipo específico de relação social, ou somente em sociedades capitalistas ocidentais. Ora, não é difícil constatar que o usufruto de direitos pelos indivíduos depende essencialmente das características das relações sociais. O direito de ir e vir de um ser humano do sexo feminino, por exemplo, é restrito em relação ao mesmo direito de outro ser humano do sexo masculino pela existência, na sociedade, de estruturas que reproduzem e justificam a dominação machista e amparam formas diversas de violência contra as mulheres. Muitos outros exemplos poderiam ser citados, nos quais a pretensa universalidade não se realiza, justamente porque seres humanos só se realizam em sociedade, e esta contém, em sua forma histórica atual, inúmeros conflitos de classe, gênero, raça, etnias etc.

A segunda geração refere-se aos “direitos econômicos, sociais e culturais”. Estes são positivos, porque demandam atuação do Estado para que se tornem eficazes. Incluem o direito à saúde, à educação, ao lazer e ao descanso, ao trabalho digno, bem como o acesso à cultura e à participação social. A Declaração Universal de Direitos Humanos, promulgada pela ONU em 1948 (ONU, 1948), em seus artigos 22 a 27, consubstancia esses direitos. Eles também emergem da sociedade burguesa, mas a partir de lutas organizadas de setores discriminados, explorados e

negligenciados, que sofrem as consequências perversas dessa ordem social. Diferentemente da primeira geração, neste caso, os usos da expressão “humanidade” no campo dos direitos humanos tendem a levar a uma pergunta crucial: qual é o lugar social e histórico dos grupos ou indivíduos que, de maneira inescapavelmente particularizada, reivindicam direitos? Nesse sentido, torna-se necessário analisar as contradições entre a pretensão de universalidade dos direitos humanos e as diversidades que resultam da divisão social do trabalho – e da apropriação privada de seus resultados –, da dominação de gênero, das violências étnicas e raciais que atravessam a sociedade, das diferenças de acesso à cultura e à educação etc.

Se os direitos humanos não são universalizáveis em sociedades em que persistem tão amplamente várias formas de dominação e desigualdade, tampouco é possível afirmar a sua integralidade. A vida de uma pessoa assalariada depende das flutuações da demanda econômica por força de trabalho, do modo como este se configura na sociedade, das leis trabalhistas vigentes etc., de modo que as garantias dos direitos econômicos, sociais e culturais, ligados à sobrevivência e ao bem-estar da maior parte da população, tem articulação imperfeita – para dizer o mínimo – com os direitos civis e políticos, que dão guarida jurídica à forma econômica capitalista.

Ademais, os direitos humanos de primeira geração, opondo liberdade individual e autoridade social – sob a forma do Estado –, abstraem precisamente a necessidade de intervenção estatal para existir remuneração satisfatória, sob a forma políticas públicas de distribuição de renda ou de garantia do poder de compra dos salários; em suma, direitos negativos e positivos têm entre si relação de confronto, não de mera complementaridade.

A perspectiva histórica permite compreender essas contradições ao identificar os movimentos sociais que afirmaram universalmente sua perspectiva particular de direitos em determinado tempo e contexto. No caso dos direitos de primeira geração, trata-se da burguesia emergente; no caso dos direitos de segunda geração, dos movimentos sociais de trabalhadores. Há, evidentemente, uma luta política entre essas forças sociais, que se expressa no campo jurídico como um confronto entre a lei e os direitos (Gallardo, 2010).

Compreender essas lutas políticas historicamente é tarefa fundamental para quem deseja se posicionar criticamente em relação ao vasto campo dos direitos humanos. Tal compreensão permite reconhecer que os conflitos que se expressam na esfera jurídica – entre a lei e os direitos – encontram contrapartida na ciência – entre conhecimentos tecno-científicos voltados para a dominação e saberes potencialmente críticos – e em outros campos, o que demanda assumir posicionamentos que são, simultaneamente, axiológicos, epistemológicos e políticos.

A história dos direitos humanos foi ampliada pelas lutas de libertação nacional do século XX, ou seja, pelas mobilizações civis contra o colonialismo, para uma terceira geração de direitos: a dos povos, das nações e das etnias. A esses movimentos se somam as diversas ondas de movimentos feministas, que culminam atualmente em um conjunto de teorias de gênero. Em comum, esses movimentos sociais nos alertam para a violência ao outro social que vem sendo oprimido pelas

diversas formas de afirmação violenta dos sujeitos sociais colonialistas e patriarcais. Eles afirmam a legitimidade das diferenças que existem entre seres humanos, seu direito à dignidade mesmo sem identidade com aquele sujeito pretensamente racional que, em um primeiro momento histórico, a fundamenta. Nesse sentido, esses movimentos sociais ampliam constantemente os sentidos da humanidade, incitando-nos a uma contínua abertura à experiência e às lutas sociais que conferem ao campo dos direitos humanos caráter dinâmico e relacional (Gallardo, 2010).

A partir da terceira geração de direitos humanos, coloca-se constante necessidade de luta pela defesa dos sujeitos sociais emergentes e de crítica de epistemologias fundamentadas exclusivamente em uma lógica da identidade. Várias teorias sociais vão ser necessárias para dar conta de uma humanidade que não pode mais ser definida pela identidade com qualidades como: a racionalidade, o progresso, a autonomia e a liberdade; tampouco o mero abandono desses valores parece ser caminho adequado.

O iluminismo de Kant (1996), por exemplo, que constantemente é citado quando se buscam fundamentos para a dignidade humana, teria deixado de fora da definição de humanidade que defende formas de vida e sujeitos culturais que, agora, exigem ser reconhecidos em sua diferença em relação ao modelo do sujeito burguês que fundamentou a teoria moral e política kantiana.

De outro lado, se abandonamos o ideal político da autonomia do indivíduo – a ideia de promover formação cultural que permita aos sujeitos, precisamente, uma visão crítica da realidade e a participação ativa nos dilemas sociais de seu tempo –, deixamos também de almejar formas de educar que tem potencial para fundamentar relações sociais democráticas. Pois uma democracia substantiva somente ocorre se há indivíduos capazes de compreender criticamente a ordem social e, simultaneamente, ser críticos em relação a si mesmos.

A imagem da humanidade posterior aos direitos de terceira geração está em constante questionamento e expansão. Há discussões feitas a partir dos movimentos sociais dessa geração que nos convidam a reconhecer que a violência social, assim como suas diversas formas de questionamento, pode ter fundamentos político-libidinais, supondo que este reconhecimento tenha o pendor de abalar a dominação patriarcal, eurocêntrica e racista. Uma leitura dialética e histórica dos direitos humanos parece nos convidar a confrontar entre si os valores e perspectivas epistêmicas das diversas gerações, tendo em vista que o desejo de emancipação humana e as práticas que a promovem são dependentes das contingências históricas, desafiando-nos a pensar, caso a caso, de que forma nossas ações promovem ou estorvam a emancipação.

A quarta geração de direitos humanos emerge do que Gallardo (2010, p. 54) denomina “[...] sociedade civil da responsabilidade transcendente”, isto é, de movimentos sociais que chamam a atenção para a responsabilidade da humanidade na degradação da natureza, questionando a centralidade dos seres humanos nessa relação. Emerge a ideia de que as atuais gerações têm responsabilidade em relação às que virão, por exemplo, garantir que estas possam usufruir de meio ambiente equilibrado. Considerando que o aquecimento global demanda enfrentamentos urgentes,

pois a vida só se sustenta em uma vasta rede de correlações e dependências, temos de encarar o fracasso de nossas iniciativas até o momento. Essa perspectiva nos desafia a acolher novas epistemologias que apresentam conceitos descentrados de humanidade.

A quinta geração de direitos humanos, segundo Gallardo (2010), emerge do desenvolvimento de tecnologias que permitem a manipulação do mapa genético e recolocam no centro das discussões políticas questões como a eugenia, a clonagem, a criação, os bancos de órgãos, entre outros. Em um contexto global, no qual persistem a cobiça, a monopolização econômica, o fundamentalismo, o racismo e a dominação baseada no uso extensivo de novas tecnologias, os temores de mau uso dessas inovações não são meras fantasias, demandam mobilização e cuidado constantes.

Além da manipulação da genética humana, o uso em larga escala de espécies manipuladas geneticamente pode gerar efeitos ecológicos inesperados, ampliar o poder monopolista de empresas globais sobre a agricultura de países periféricos, diminuir o poder de escolha de agricultores e consumidores, e colocar em risco a saúde humana e do meio ambiente (Gallardo, 2010).

Os movimentos sociais que protestam contra essa monopolização do conhecimento e do uso da genética para interesses corporativos configuram-se como sujeitos atuantes no campo da ciência, ou das consequências econômicas, que demandam proteção contra abusos dessas tecnologias. O papel da universidade no esclarecimento da população não é desprezível, pois, sem informação adequada, não se pode mobilizar os sujeitos para a ação política que tem potencial de proteger o meio ambiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluindo essa discussão, notamos que há, em relação ao campo dos direitos humanos, dissenso tanto em relação aos fundamentos quanto em relação aos temas em pauta para cada uma das gerações. Isso não nos impede de, numa perspectiva histórica, apontar que o real fundamento dos direitos humanos, em todas as gerações, é identificável aos interesses dos movimentos sociais específicos que lutaram por sua execução e que continuam a batalhar por sua legitimidade, seu respeito e sua realização. A grande matriz histórica na qual ocorre a sucessiva emergência de camadas de direitos é a modernidade ocidental, quer dizer, uma sociabilidade fundada em algumas premissas sobre a dignidade humana, o constante progresso do conhecimento e a liberdade dos indivíduos, que se ampliou globalmente em alguns séculos de constantes transformações sociais, enquanto produziu guerras cada vez mais sangrentas, formas bárbaras de dominação colonial, exclusão massiva de sujeitos sociais, catástrofes ecológicas, entre outras mazelas.

Nesse constante movimento, os valores que decorrem das sucessivas gerações de direitos vão sendo constantemente ressignificados pela emergência de novas formas de reivindicação e novas pautas de lutas sociais. A liberdade individual, por exemplo, emergiu como demanda da classe burguesa revolucionária e resultou em valores que negavam o caráter contextual e inerentemente relacional da liberdade; a segunda geração de direitos veio justamente chamar a

atenção para a necessidade de reconhecer que, somente em sociedade, isto é, em contextos que são também particulares, podemos ser livres; a terceira geração trouxe à baila a necessidade de considerar que há outras formas de opressão que não a econômica, de classe, ampliando o sentido da humanidade e denunciando formas de violência racial, de gênero e étnica que não estavam em foco nas lutas dos trabalhadores. A partir da terceira geração, a liberdade como valor precisa incluir o reconhecimento da infinita diversidade de tipos humanos que existem e que emergem historicamente. Também a quarta e quinta gerações ampliam o sentido da liberdade, considerando que ela precisa incluir um sentido de responsabilidade pela vida e pelas consequências de nossa capacidade técnica de manipulá-la.

O que cada novo movimento social emergente requer são novas formas de reconhecimento social e, talvez principalmente, transferências de poder; o que resulta dessas demandas são novas formas de afirmar valores, que podem estar sob a mesma rubrica (a liberdade, como acabamos de indicar, por exemplo), mas ganham novos sentidos. Isso coloca, nessa perspectiva, os direitos humanos como campo de constantes e inevitáveis disputas sobre, afinal, qual é o sentido dos valores pelos quais educamos, fundamentados nas lutas sociais nas quais os valores essenciais estão sendo constantemente ressignificados. Compreender os direitos humanos hoje requer, portanto, dar conta da dialética ínsita à historicidade das lutas por reconhecimento e poder, levando em consideração tanto seus avanços quanto suas contradições e seus fracassos. Sobre estes, é notória a dificuldade que as gerações posteriores à inicial tiveram de alterar significativamente as relações sociais ao ponto de alcançar a emancipação humana prometida desde o início da modernidade.

Essa perspectiva crítica sobre os direitos humanos tem consequências sobre o modo como imaginamos e desejamos realizar a educação nesse campo. Podemos começar a imaginar os dilemas envolvidos em uma educação em direitos humanos que se defina voltada para a promoção e o respeito à dignidade humana se considerarmos que as definições clássicas da dignidade, como a kantiana (Kant, 1996), já apresentada anteriormente, estão muito próximas dos direitos humanos de primeira geração, mas, dificilmente, abarcam os temas e anelos contidos nas demais gerações, ou seja, sua capacidade de dar respostas aos dilemas de nosso tempo é limitada. Simplesmente afirmar, como o faz a Declaração e Programa de Ação de Viena, de 1993 (ONU, 1993), que os direitos humanos são indivisíveis, interdependentes e universais, tampouco resolve o problema, uma vez que se compreende que o fundamento dos direitos humanos está nas sociedades civis emergentes, ou seja, nos movimentos sociais que, em meio a lutas históricas, afirmam sua perspectiva particular sobre os direitos humanos. Em suma, a educação nesse campo deve partir da conflituosidade característica da pluralidade social que emerge a partir da modernidade e, em vez de camuflar essa realidade, deveríamos tomá-la como ponto de partida.

Mas como dar conta desse caráter conflituoso em nossa prática pedagógica? De forma geral, podemos partir da constatação de que a educação em direitos humanos no ensino superior visa realizar práticas pedagógicas, projetos de extensão e processos de investigação, bem como

desenvolver metodologias voltadas à promoção da dignidade humana, da equidade, da justiça social e da cidadania. Para realizar esses objetivos, precisamos também considerar que a educação superior tem dupla finalidade, tal como argumenta Zamora (2018): ela tanto deve produzir pessoas capazes de dedicar-se à pesquisa e a atividades profissionais com competência técnica, ou seja, deve produzir integração com o mercado de trabalho, quanto deve formar eticamente, ou seja, deve também formar cidadãos capazes de exercer cidadania ativa e crítica. Em outras palavras, devemos tanto educar para a pesquisa e o trabalho quanto para a emancipação. Atualmente, entretanto, tem ocorrido supressão dessa última dimensão – voltada para a cidadania – em favor da integração com o mundo do trabalho, ou mesmo sua substituição por habilidades e competências flexíveis e subjetivas, exigidas pela morfologia do trabalho que desconstruiu as garantias e os parâmetros legais que vigoraram após a Segunda Grande Guerra (Antunes, 2018).

A educação em direitos humanos tem de ter como foco principal a formação da cidadania ativa e crítica! Devem ser abrangidas as dimensões do ensino, da extensão e da pesquisa, mas nelas a preocupação tem de ser identificar de que forma as ações propostas lidam com as questões sociais candentes de nosso tempo e como formamos um cidadão, para além de profissional ou pesquisador. Talvez essas dimensões possam, em alguma medida, ser compatibilizadas. Como estamos argumentando, para que a educação em direitos humanos ocorra, precisamos sempre ter um olhar agudo para identificar quem são os sujeitos sociais concretos, a quem defendemos a partir de nossas propostas pedagógicas. Mas também precisamos de leitura crítica de nosso tempo, pois fundamentar uma ação política efetiva implica compreender o mundo natural e político, ou seja, a formação conceitual, técnica e científica é básica para uma ação política eficaz.

Entretanto, não podemos olvidar que capacitar e habilitar conceitual e tecnicamente não é suficiente. Também é fundamental considerar que para realizar a educação em direitos humanos é preciso vivenciar a dignidade, a liberdade e a democracia no processo pedagógico, ou seja, é necessário que sejamos capazes de indicar de que forma nossos conhecimentos específicos têm potencial de transformar a sociedade para gerar cidadania e dignidade concretas enquanto, simultaneamente, lidamos com os estudantes como cidadãos em formação, respeitando seus direitos no processo pedagógico. Cada área do conhecimento, com sua abrangência específica, vai acolher temas diversos, e necessitamos refletir sobre nossa responsabilidade cidadã ao sermos educadores. Uma característica da educação em direitos humanos é que nos educamos simultaneamente aos nossos estudantes quando nos lançamos ao desafio de formar para a cidadania ativa e crítica. Isso nos leva a pensar, também, em relação aos modelos epistemológicos que embasam nossas investigações, aos campos de ação profissional que decorrem da formação que oferecemos, e ao diálogo que estabelecemos com a comunidade externa à universidade.

Destaca-se, entre as possibilidades da educação em direitos humanos no ensino superior, a sua importância nas licenciaturas. É essencial que ela esteja presente na formação dos futuros educadores, pois eles serão agentes multiplicadores da educação em direitos humanos nas escolas ou em outros territórios em que atuarem. Nas mais diversas disciplinas curriculares, é

possível elaborar ações pedagógicas que abordam temas como: diversidade, inclusão, combate às violências, educação antirracista, de gênero e para a democracia, denúncia de violações de direitos humanos etc. Podem, também, fomentar a capacidade de debate, deliberação e mobilização para lidar com situações em que direitos não são respeitados, além de realizar reflexões sobre o papel da comunidade escolar na formação para os direitos humanos. Esse trabalho pedagógico visa a fortalecer uma educação comprometida com a transformação social, pela superação das profundas desigualdades que maculam nossa sociedade, dos riscos de catástrofes ambientais e de todas as formas de desrespeito à dignidade humana. Atuar em educação em direitos humanos implica compromisso com essas transformações, pela formação cidadã de todos os agentes envolvidos nos processos educativos.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo, SP: Boitempo, 2018.
- BRANDÃO, A. **Os direitos humanos**: antologia de textos históricos. São Paulo, SP: Landy, 2001.
- COMPARATO, F. K. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. São Paulo, SP: Saraiva, 2001.
- DEMBOUR, M.-B. What are human rights? Four schools of thought. **Human Rights Quarterly**, v. 32, n. 1, Feb. 2010, p. 1-20. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/40390000?seq=1>. Acesso em: 8 set. 2025.
- GALLARDO, H. **Teoria crítica**: matriz e possibilidade de direitos humanos. São Paulo, SP: Unesp, 2014.
- KANT, I. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. São Paulo, SP: Nova Cultural, 1996. (Coleção pensadores).
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS [ONU]. **Declaração universal dos direitos humanos**. Brasília, DF: ONU, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 9 set. 2025.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS [ONU]. Declaração e Programa de Ação de Viena. In: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE DIREITOS HUMANOS., 1993, Viena, Áustria. **Anais** [...]. Viena, Áustria, 1993. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1993%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20Ac%C3%A7%C3%A3o%20adoptado%20pela%20Confer%C3%Aancia%20Mundial%20de%20Viena%20sobre%20Direitos%20Humanos%20em%20junho%20de%201993.pdf>. Acesso em: 9 set. 2025.
- TEITELBAUM, B. **Guerra pela eternidade**: o retorno do tradicionalismo e a ascensão da direita populista. Campinas, SP: Unicamp, 2020.
- TRINDADE, J. D. L. **História social dos direitos humanos**. São Paulo, SP: Peirópolis, 2002.
- ZAMORA, J. A. El “valor” de educar: una aproximación a la relación entre educación y ciudadanía. In: MÍNGUEZ, E.; ROMERO, E. **La Educación ciudadana en un mundo en transformación**: miradas y propuestas. Barcelona, España: Octaedro, 2018.

EDUCAR PARA A DIVERSIDADE POR MEIO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

EDUCATING FOR DIVERSITY THROUGH HUMAN RIGHTS EDUCATION

EDUCAR PARA LA DIVERSIDAD A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

Ana Maria Klein

Ellan Eduardo da Silva

Giovana Leticia de Souza

Ricardo Alves de Almeida

INTRODUÇÃO

Os direitos humanos vêm se consolidando ao longo do tempo por meio do reconhecimento crescente dos direitos das pessoas e das reivindicações pela sua realização. Esses direitos são intrínsecos à humanidade, ou seja, dizem respeito a todos, independentemente de qualquer característica física, ideológica ou política, compreendendo diferentes modos de ser, viver e pensar; daí decorre a sua universalidade. Portanto, o reconhecimento e o respeito à diversidade concretizam os sujeitos de direitos que dão sentido e materialidade aos direitos humanos.

A diversidade caracteriza a nossa humanidade e é fonte de desenvolvimento ético na medida em que nos confronta com a necessidade de reconhecimento, respeito e valorização do outro. Esse reconhecimento traz diferentes visões de mundo, culturas e maneiras de enfrentar desafios, portanto, pode contribuir para inovações e soluções de problemas de diferentes naturezas.

Não basta reunir a diversidade em um espaço ou instituição e esperar que as diferenças sejam espontaneamente reconhecidas e respeitadas. Algumas pessoas, em função das diferenças que nos caracterizam, são valoradas negativamente, principalmente quando são utilizados marcadores como: étnico-racial, nacionalidade, gênero e/ou religião, por exemplo. Algumas diferenças são aceitas pela sociedade e outras não. Ser considerado diferente, desvalorizado e não aceito constitui consequência de comportamentos sociais e pessoais que geram preconceitos, discriminações, exclusões, opressões e violências, vulnerabilizando pessoas e grupos. O modo de ser “diferente” tem como referência um ideal de ser humano que corresponde a valores e crenças dominantes numa sociedade. No entanto, uma sociedade democrática funda-se nos princípios dos direitos humanos e reconhece que as diferenças entre as pessoas são parte da nossa humanidade. Há que se reconhecer a humanidade do “outro” e, para tanto, são necessários processos educativos humanizadores.

No Brasil, desde 2012 vigoram Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos que tornam obrigatório o seu desenvolvimento em todos os níveis e modalidades de educação (Brasil, 2012a).

O presente capítulo propõe a discussão sobre Educação em Direitos Humanos como um caminho para o reconhecimento das diversidades e para o respeito à dignidade humana.

DIREITOS HUMANOS

As mudanças sociais, culturais, políticas e econômicas impulsionam a reivindicação e a luta pela realização dos direitos humanos. Ao longo de sua trajetória histórica, busca-se legitimar a dignidade humana como valor inalienável na construção das sociedades e das relações entre as pessoas. Seu papel orientador tem levado as nações a construir mecanismos universais para discutir, planejar, implementar e avaliar políticas públicas para esse fim.

Ap princípio, permanecia a ideia do direito natural, sob a lógica divina, a qual os sujeitos deveriam se adequar. Nessa perspectiva, existiam muito mais deveres e obrigações do que propriamente direitos, sendo função das pessoas comuns manter seus tributos àqueles que, segundo uma ordem natural, seriam seus detentores (Tosi, 2005).

Posteriormente, a Declaração de Direitos, de 1776, ligada ao processo de independência dos Estados Unidos, proclamou os direitos do homem e a origem do poder no povo. Na mesma direção, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, inspirada pelos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, defendidos pela Revolução Francesa, reconhece a imprescindibilidade de direitos como liberdade, propriedade, segurança, resistência à opressão e igualdade perante a lei e a justiça (Declaração [...], 1776; Assembleia Nacional Constituinte Francesa, 1789).

Avançando no tempo, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU), surgiu como um documento que estabelece acordo internacional em resposta às atrocidades e violências praticadas durante a Segunda Guerra Mundial, culminando no extermínio de cerca de seis milhões de pessoas, incluindo mulheres, idosos e crianças (ONU, 1948).

O documento da ONU estabelece, ainda, direitos básicos para todo ser humano, sem distinção, reconhece a dignidade humana como valor universal e estabelece fundamentos essenciais para sua proteção, na tentativa de evitar que pessoas possam ser novamente expostas a condições de sofrimento e desumanização tais quais se deram no Holocausto. A DUDH apresenta em todo o seu texto, composto por 30 artigos, as expressões “todo ser humano” ou “nenhum ser humano”, evidenciando um sujeito genérico e ressaltando seu caráter universal. Após a consagração desse documento, vários pactos e tratados foram firmados no âmbito internacional reconhecendo direitos específicos de grupos oprimidos, discriminados e vitimados ao longo da história, tais como: povos originários, afrodescendentes, mulheres, crianças, pessoas com deficiência, dentre outros direitos coletivos que vêm sendo conquistados e que reconhecem as diversidades humanas.

Outro importante marco na construção dos direitos humanos é a Declaração de Viena, de 1993, que amplia a perspectiva ao incluir os direitos de solidariedade, o direito à paz, o direito ao desenvolvimento e os direitos ambientais, além da expressa menção aos direitos humanos de mulheres e meninas, que devem ser incorporados como parte inalienável, integral e indivisível dos direitos humanos universais.

Discutindo o tema, Bobbio (1992) apresenta uma organização evolutiva dos direitos humanos chamada de “geração de direitos”. Para o autor, essa evolução passou por três fases: em um primeiro momento, afirmando-se os direitos de liberdade e limitando o poder do Estado em relação ao indivíduo; em segundo, a promulgação dos direitos políticos, não apenas de maneira negativa com o não impedimento, mas de maneira efetiva com participação política; e, por último, a proclamação dos direitos sociais, na direção do bem-estar e da igualdade por meio do Estado.

Consoante, Tosi (2005) compreende a primeira geração como aquela que inclui direitos civis e políticos, relativos à propriedade, ao direito de ir e vir, de expressão, de crença religiosa, bem como à liberdade, à organização e à participação política. Os direitos de segunda geração têm origem na luta dos trabalhadores e compreende os direitos sociais, econômicos e culturais, pertinentes à saúde, à educação, ao trabalho, à cultura e ao lazer, por meio da organização do Estado. A terceira geração de direitos, compreendida sob perspectiva coletiva, refere-se à defesa ecológica, à condição de paz no mundo, ao desenvolvimento e à autodeterminação dos povos. O autor apresenta ainda uma quarta geração de direitos, em discussão enquanto proposta de obrigação ética e jurídica da nossa geração para com os direitos das gerações futuras, em perspectiva intergeracional que amplia o conceito de solidariedade para incluir o futuro da humanidade.

A história tem nos alertado que direitos humanos conquistados não significam direitos garantidos, sendo necessária a promoção de uma cultura de reconhecimento, defesa, respeito e valorização social desses direitos, a fim de que não seja possível conceber uma sociedade desconectada de sua humanidade.

Em contexto geral, Guedes, Silva e Garcia (2017) apontam os frequentes ataques aos direitos humanos, condição agravada pela economia capitalista e pela ideologia neoliberal com impactos no papel do Estado para a regulação das condições de vida da população, contribuindo para o aumento das desigualdades sociais e comprometendo o acesso a direitos básicos, como saúde, educação, segurança e renda.

Os autores enfatizam, ainda, os diversos conflitos vivenciados pela sociedade contemporânea, relacionados à intolerância étnico-racial, a pessoas com deficiência, a questões de gênero, de orientação sexual, religiosa e política que ameaçam as relações humanas e produzem violência e sofrimento, sobretudo, no contexto escolar.

O Brasil, segundo Silva e Tavares (2013), tem apresentado avanços significativos em relação aos instrumentos legais para a consolidação dos direitos humanos. A Constituição Federal de 1988, por exemplo, estabelece o Estado democrático de direito e versa sobre a dignidade da pessoa

humana. Há, também, a Política Nacional de Direitos Humanos, definida como política de governo orientada por organismos internacionais, que objetiva a garantia dos direitos básicos para todas as pessoas e indica a responsabilidade legal e de desenvolvimento de políticas públicas para a promoção, proteção e garantia dos direitos humanos, especialmente de grupos minoritários ou em situação de vulnerabilidade.

Outra ferramenta substancial para o avanço das políticas públicas de direitos humanos são os Programas Nacionais de Direitos Humanos (PNDHs), desenvolvidos a partir da II Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, em 1993, que solicitou aos países a implementação de programas de promoção dos direitos humanos em seus territórios.

Também podemos destacar que, no campo dos direitos de crianças e adolescentes, o Brasil desenvolveu um importante e reconhecido instrumento regulamentador, o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990; e, ainda para esse fim, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução n.º 1, de 30 de maio de 2012, que estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos com objetivo central na formação para a vida e para a convivência.

O Brasil, sendo um país signatário da Declaração Universal dos Direitos Humanos, no PNDH 1 (Brasil, 1996b), buscou priorizar direitos civis e políticos, tendo encontrado dificuldade para sua execução devido à falta de clareza no financiamento das ações. O PNDH 2 (Brasil, 2006) apresentou a inclusão dos direitos sociais, econômicos e culturais, conseguiu implementar alguns mecanismos de acompanhamento, porém foi prejudicado em razão de questões políticas com a descontinuidade do governo.

O PNDH 3 (Brasil, 2010) busca alcançar a universalidade dos direitos, em perspectiva transversal, integrando diferentes órgãos e poderes em um cenário de agravamento das expressões da questão social e polarização política, lutando contra a pobreza e a discriminação e desenvolvendo políticas públicas ambientais.

A despeito dos mecanismos legais, cotidianamente, deparamo-nos com processos de violação e negação de direitos humanos, legitimados por discursos de ódio, concepções religiosas e narrativas conservadoras, historicamente contrárias ao reconhecimento da igualdade e da equidade entre todas as pessoas. A ascensão da extrema direita no cenário mundial tem implicado o agravamento dessas violações e a banalização de direitos humanos fundamentais, uma grave ameaça ao regime democrático de direito, a exemplo da organização e execução das ações criminosas perpetradas por conservadores nos atos de “08 de janeiro” em Brasília (DF).

Nesse sentido, Silva e Tavares (2013, p. 50) alertam para a urgência do tratamento da temática Educação em Direitos Humanos a fim de promover a formação mais humanizada das pessoas e o fortalecimento da democracia. Nesse sentido, “[...] as pessoas podem tornar-se sujeitos de direitos, conhecedores dos processos e construções históricas das conquistas, avanços e recuos em relação à efetividade e ampliação de seus direitos e deveres”.

Para isso, as ações afirmativas desenvolvidas a partir de cultura escolar de valorização, defesa e respeito aos direitos humanos estimulam uma formação cidadã, na qual os indivíduos sejam capazes de refletir, compreender e modificar sua realidade “[...] na construção de consensos, levando os sujeitos a refletirem, posicionarem-se e definirem ações, que estes são capazes de incorporar às concepções de Direitos Humanos e Cidadania na cultura da organização escolar” (Guedes; Silva; Garcia, 2017, p. 589).

O PNDH 3, em sua atualização, constitui-se enquanto política pública na busca pela consolidação de um projeto de sociedade alicerçado aos princípios fundamentais da democracia, do pleno exercício da cidadania e da promoção da justiça social (Brasil, 2010).

De modo complementar, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) figura no PNDH 3 como instrumento manifesto da construção coletiva, na defesa, promoção e garantia de direitos, entendendo-os intrinsecamente adquiridos a partir da existência humana.

Esse potente instrumento deve funcionar como um norteador dos objetivos e das práticas pedagógicas no contexto escolar, delineando sua identidade e refletindo o olhar coletivo na orientação do trabalho pedagógico para atender de modo singular às necessidades da comunidade. O que, para Klein e D’Água (2015, p. 280), significa que:

A formulação de um PPP envolve uma reflexão coletiva e o questionamento crucial sobre os conteúdos escolhidos para integrar o currículo. Envolve, também, a consciência e coerência em relação às opções que faz e às metas pretendidas. As metas que guiam os projetos não são definidas aleatoriamente pelos indivíduos, o que significa que não é qualquer meta que vale a pena ser perseguida, senão aquelas que têm importância para a comunidade escolar; a definição de metas, portanto, se efetiva sempre face a um cenário de valores e esses são sócio-históricos e culturalmente situados. Dito de outra forma, o currículo é um reflexo dos valores e anseios da sociedade em uma determinada época e contexto.

Reconhecendo a escola como espaço dialógico, o desenho da política educacional, em especial da Educação em Direitos Humanos, coloca-nos diante de uma tarefa desafiadora e necessária: estabelecer práticas educativas capazes de produzir a experiência dos valores humanos na construção de uma sociedade que os reconheça, valorize e defenda.

A IMPORTÂNCIA DA DIVERSIDADE HUMANA NA EDUCAÇÃO

A partir da reflexão acerca da diversidade humana e sua importância, as questões trazidas neste momento têm por objetivo salientar a riqueza em diversidade do Brasil, visando as múltiplas expressões encontradas e representadas pelos indivíduos e pela sociedade como um todo (sendo estas, a diversidade étnico-racial, de gênero, religiosa, socioeconômica, entre outras). Do mesmo modo, ao tratar o tema da diversidade, pretende-se refletir acerca da sua importância e contribuições para os indivíduos e para a sociedade, com foco nos ambientes escolares.

Percebemos cada vez mais, nos ambientes escolares e universitários, o reflexo da multiplicidade da sociedade. Nesses espaços, habitam as diversidades étnico-raciais, de gênero,

sociocultural, econômica, religiosa, de estudantes que são Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), ou seja, Pessoas com Deficiência (PcD), com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), além da diversidade etária, territorial e geográfica, entre outros, que contribuem para a abordagem das discussões acerca da diversidade humana e sua importância nesses espaços. Ainda que haja legislações cujo objetivo é garantir a presença, o respeito e a valorização da diversidade humana em diferentes espaços, há muito o que ser feito para ser efetivada a educação para a diversidade. Tendo em vista os documentos que salientam a importância da diversidade humana e da sua inclusão nos ambientes escolares, é preciso destacar práticas que refletem, reforçam e valorizam essas diferenças. A esse respeito, Sanches (2005, p. 128) destaca que

A mudança geradora de uma educação inclusiva é um dos grandes desafios da educação de hoje porque imputa à escola a responsabilidade de deixar de excluir para incluir e de educar a diversidade dos seus públicos, numa perspectiva de sucesso de todos e de cada um, independentemente da sua cor, raça, cultura, religião, deficiência mental, psicológica ou física.

A diversidade no Brasil se manifesta não somente nas dimensões da vida social, cultural, econômica e política. Sua importância transcende a mera coexistência das diferenças, promovendo a interação entre indivíduos distintos, cada um com seu modo de ser, pensar, viver e se expressar. Gomes (2007) reforça aspectos fundamentais para entendermos a inserção e o tratamento do tema da diversidade no currículo e nas escolas, já que “[...] nem sempre a diversidade entendida como a construção histórica, social e cultural das diferenças implica em um trato igualitário e democrático em relação àqueles considerados diferentes” (Gomes, 2007, p. 25). As escolas, nesse sentido,

[...] assumem importante papel na garantia dos Direitos Humanos, sendo imprescindível, nos diversos níveis, etapas e modalidades de ensino, a criação de espaços e tempos promotores da cultura dos Direitos Humanos. No ambiente escolar, portanto, as práticas que promovem os Direitos Humanos deverão estar presentes tanto na elaboração do projeto político-pedagógico, na organização curricular, no modelo de gestão e avaliação, na produção de materiais didático-pedagógicos, quanto na formação inicial e continuada dos/as profissionais da educação (Brasil, 2012b, p. 7-8).

Para o professor é essencial que a diversidade seja tratada visando desenvolver nos estudantes a consciência crítica e com a seriedade necessária para que se faça entender a sua importância. Não basta trazer o assunto como mera transmissão de conhecimento, sem que haja práticas inclusivas, o incentivo e a observação da mudança das práticas que perpetuam as desigualdades educacionais, ainda tão presentes dentro e fora dos ambientes escolares. Assim, cabe à escola, primeiramente, trazer à luz os primeiros passos para que os estudantes reconheçam as diferenças que existem entre os indivíduos, bem como o valor e a riqueza que há na diversidade humana. Dessa forma, se abordada desde a Educação Infantil, mas não somente, como também no Ensino Fundamental, no Ensino Médio, no Ensino Superior, na Educação de Jovens e Adultos e nos demais espaços socioculturais (estendendo as ações também para escola e comunidade), os indivíduos deverão ser capazes de reconhecer sua importância e valorizar a diversidade humana.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) compreende que:

Como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada (Brasil, 2018, p. 36).

É interessante refletir sobre o impacto de as crianças participarem de vivências que as levem para além do contexto familiar e dos meios sociais que perpassam suas trajetórias desde cedo. Ao compreender a escola como um espaço sociocultural, fica evidente para as crianças a pluralidade que se encontra nos ambientes escolares. Múltiplas religiões, culturas, etnias, classes sociais, entre tantas outras faces da diversidade se encontram nas salas de aula.

Para as crianças, entender desde cedo a importância da presença da diversidade, não somente entre pares, mas também levando em consideração os indivíduos que fazem parte dos diferentes contextos observados por elas, que vão para além da escola, é também uma tarefa das instituições escolares. As ações que são possíveis desde a Educação Infantil são diversas. Levam às crianças a possibilidade de compreender a riqueza que há, para a sua formação, em dividir os espaços com colegas de diferentes cores de pele, texturas de cabelo, culturas, religiões, classes sociais, crianças PAEE, entre outros.

Já no Ensino Fundamental, as propostas de ensino poderiam aprofundar as situações de ensino-aprendizagem com a diversidade humana. Pela promoção de debates a partir de histórias conhecidas, como as de personagens da literatura infantil, os professores e estudantes podem se aproximar de acontecimentos reais, que são presentes nos espaços escolares e/ou fora deles, para desenvolver o senso crítico dos alunos quando frente a situações de discriminação, por exemplo. Se proporcionada uma formação integral, balizada pelos direitos humanos, trabalhando a desnaturalização de formas de violência ainda presentes na sociedade contemporânea,

A compreensão dos estudantes como sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo quanto do universo da cultura midiática e digital, [fortalecerá] o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa (Brasil, 2018, p. 61-62).

Uma vez iniciada com mais ênfase nessa etapa de ensino, o professor que fala sobre processos históricos, sociais e culturais da humanidade pode usufruir do espaço das aulas para fortalecer a noção dos estudantes acerca da importância e da necessidade de respeitarmos a diversidade humana. Por exemplo, ao abordar os processos de colonização, o professor pode despertar nos estudantes o entendimento de como surgiu suposição de que haveria uma superioridade racial, da hierarquia de gênero e social, a narrativa para o apagamento, exclusão e marginalização de diversos grupos. Por isso,

[...] a inserção da diversidade nos currículos implica compreender as causas políticas, econômicas e sociais de fenômenos como etnocentrismo, racismo, sexismo, homofobia e xenofobia. Falar sobre diversidade e diferença implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação. É perceber como, nesses contextos, algumas diferenças foram naturalizadas e inferiorizadas sendo, portanto, tratadas de forma desigual e discriminatória (Gomes, 2007, p. 25).

Para tanto, é de suma importância que o professor não minimize casos de preconceito e discriminação, que não sejam reforçados estereótipos em sala de aula, que não sejam tratados como tema secundário ou mesmo opcional, sem que sejam promovidos o diálogo e a reflexão acerca da diversidade. Isso porque a negligência na abordagem da diversidade humana pode, em movimento inverso ao que se pretende, reforçar desigualdades e tornar o ambiente escolar um espaço excludente, que compromete a formação cidadã integral e o respeito mútuo entre os estudantes e a diversidade humana.

Desse modo, já no Ensino Médio, a BNCC compreende a necessidade de “[...] organizar uma escola que acolha as diversidades, [que promova], de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos” (Brasil, 2018, p. 463). Tendo havido êxito durante o processo realizado na educação básica, os estudantes deverão, ao término do Ensino Médio, serem capazes de reconhecer a importância dessa diversidade, que haja fundamentos para que tenham a capacidade de valorizar e de promover a valorização e o respeito a ela. Além disso, ao trabalharem a diversidade humana nos ambientes escolares e sociais, serão capazes de contribuir diretamente com a construção de uma sociedade mais equitativa, democrática e plural.

Assim, a escola como espaço de formação integral, não apenas acadêmica, mas também ética e cidadã, não pode se limitar a um aprendizado bancário (Freire, 2002), meramente informativo, mas deve engajar os estudantes na reflexão crítica sobre as desigualdades e os desafios que emergem da convivência em sociedades marcadas por profundas assimetrias de poder e direitos.

O trabalho com a diversidade no contexto escolar pode possibilitar que os estudantes desenvolvam visão de mundo menos centrada em experiências homogêneas e normativas, abrindo possibilidade para que rompam com a tendência da naturalização dos privilégios para alguns, em detrimento dos direitos e de processos excludentes para outros. A exposição a múltiplas perspectivas, que podem ser tratadas através de intervenções da escola e da comunidade como um todo, pode favorecer o reconhecimento da alteridade entre os indivíduos que têm contato com a abordagem da diversidade humana.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO CAMINHO PARA O RESPEITO À DIVERSIDADE

Direitos humanos e a valorização das diferenças são um campo contínuo de tensão e necessitam ser defendidos ininterruptamente, pois os retrocessos são sempre um risco (Candau, 2010).

A Educação em Direitos Humanos como eixo norteador da educação no Brasil é fato recente, datado do final do século XX. Com o fim da ditadura militar e a promulgação da Constituição Cidadã em 1988 (Brasil, 1988), voltou-se o olhar à prática das convenções internacionais, do qual, mesmo durante o regime ditatorial, o Brasil foi signatário, mas que, somente após a redemocratização, assumiu de fato a postura de respeito aos preceitos definidos na DUDH (Brasil, 2012b).

Nos anos 1990, tanto no cenário nacional quanto internacional, testemunhamos o progresso de iniciativas para a Educação em Direitos Humanos. Por exemplo, em convenção da ONU em 1995, foi aprovado documento que instituiu a Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos e estabeleceu um Plano de Ação decenal (Nogueira; Benevides; Oliveira Júnior, 2015). No Brasil, a efetivação da Lei de Diretrizes e Bases – Lei n.º 9.394/1996 (Brasil, 1996a) refletia a noção de Educação em Direitos Humanos como concepção educacional.

Visando fomentar o debate, em 2003 foi lançada a primeira versão do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), que contou com seminários e debates promovidos pelos 27 entes federativos com membros de órgãos públicos e da sociedade civil. O resultado foi a versão definitiva do PNEDH em 2006 (Rêses; Costa, 2015).

Para formalizar a implementação da Educação em Direitos Humanos na educação básica e superior, foram desenvolvidas as Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos, no ano de 2012 (Brasil, 2012b), cuja proposta é atuar de forma transversal ao currículo, como disciplina ou combinação de ambas (Rêses; Costa, 2015).

As Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2012b) têm como princípios, a partir do objetivo de promover a transformação social, a) a dignidade humana, cuja existência dos direitos são inerentes a qualquer indivíduo; b) a igualdade de direitos, que se baseia na ideia de ampliação dos direitos, sobretudo àqueles que não têm sua dignidade respeitada; c) o reconhecimento e a valorização das diferenças e das diversidades, já que direitos humanos pressupõem combate a todos os tipos de preconceitos e discriminações; d) a laicidade do Estado, respeitando todas as crenças e diversidade cultural que compõem a nossa sociedade; e) a democracia na educação, porque sem respeito aos direitos humanos não há ambiente democrático, e o contrário igualmente; f) a transversalidade, vivência e globalidade, cujos direitos humanos é fundamentalmente vivencial, ou seja, não basta somente proclamá-los, é preciso agir de forma democrática em todo o processo educacional e com toda a comunidade escolar/acadêmica; g) a sustentabilidade socioambiental, que, por fim, incentive o desenvolvimento sustentável, respeitando as formas culturais, naturais e ambientais.

Não basta, contanto, a simples difusão do conhecimento. A educação tem por objetivo ser uma ferramenta para que a pessoa e/ou grupo social se reconheça como sujeito de direitos, identificando violações e formas de reivindicações, bem como a necessidade da organização pela luta dos direitos e o desrespeito do Estado, do grande capital – corporações transnacionais e/ou conglomerados financeiros que influenciam as políticas públicas – ou de algum grupo social à prática e promoção da DUDH.

Infere-se, portanto, que as diretrizes têm como fundamento a formação cidadã crítica em que valorize a reflexão ética e a transformação dos sujeitos em agentes políticos de transformação. Para isso,

A Educação em Direitos Humanos, como um paradigma construído com base nas diversidades e na inclusão de todos/as os/as estudantes, deve perpassar, de modo transversal, currículos, relações cotidianas, gestos, 'rituais pedagógicos', modelos de gestão. Sendo assim, um dos meios de sua efetivação no ambiente educacional também poderá ocorrer por meio da (re)produção de conhecimentos voltados para a defesa e promoção dos Direitos Humanos (Brasil, 2012, p. 8).

O ambiente educacional representa, portanto, espaço e tempo essenciais para a prática e o aprendizado dos direitos humanos. “Compreende, então, os espaços e tempos dos processos educativos que se desenvolvem intra e extramuros escolares e acadêmicos, exemplificados pelas aulas; pelas relações interpessoais estabelecidas entre as diferentes pessoas e os seus papéis sociais” (Brasil, 2012b, p. 11).

Os vários ambientes de aprendizagem ou formação, nesse sentido, se relacionam em determinados momentos ou situações, caso dos ambientes escolares em que se encontram diversos indivíduos oriundos de variados contextos sociais e culturais, com histórias e visões de mundo particulares. É chamando a atenção para estes aspectos que a ideia de ambiente educacional pode ser entendida como tempo e espaço potenciais para a vivência e promoção dos Direitos Humanos e da prática da Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2012b, p. 11).

É por meio da educação formal, sistematizada e promovida pelo Estado, que a Educação em Direitos Humanos exerce sua função social primordial para a formação voltada ao reconhecimento e à valorização da diversidade humana visando a transformação social.

A conquista de direitos que reconhece as especificidades dos sujeitos não é uma luta finda, a promoção dos direitos e a proteção para que não aconteçam retrocessos é um processo contínuo. Nossa história recente mostra o avanço da extrema direita e o retrocesso que direitos têm sofrido, principalmente dos grupos vulnerabilizados. Apesar da difusão de conceitos em defesa da educação inclusiva, assistimos ao crescimento de movimentos reacionários, como a “Escola Sem Partido” e o “Future-se” (Fernandes; Weber, 2021) que encabeçam a penetração do conservadorismo no sistema educacional brasileiro.

“As armas da diversidade não são exatamente armas, no sentido de produzir poder de fogo ou força destrutiva. São estratégias de resistência – formalizações de contraforça nas margens, a partir das margens, de certas hegemonias sociais” (Lima, 2021, p. 13). Portanto, precisamos da potencialidade dessas armas para resistir aos avanços do conservadorismo que promovem a intolerância e o desrespeito pelos diferentes modos de ser e viver.

Nas escolas e nas universidades pode ascender a defesa dos direitos daqueles que historicamente são vítimas de opressões e violências, vulnerabilizados pela sociedade.

CONCLUSÃO

Os direitos humanos têm conquistado espaço no campo da educação, apresentando avanços significativos do ponto de vista normativo. Nesse sentido, sua implementação tem-se constituído como um importante desafio a ser enfrentado pelas escolas na garantia de espaço para discutir o tema e de condições concretas para a experiência dos valores éticos humanizadores.

A valoração das diferenças entre as pessoas, alicerçada em valores e visões de mundo conservadoras, apresenta a face sombria da luta pela manutenção das hegemonias sociais, como a branquitude, a “cisheteronormatividade”, o capacitismo, o machismo e o patriarcado (Lima, 2021), negando, assim, o direito de reivindicação, por meio de pautas moralistas, daqueles que são excluídos, entrelaçando as exclusões sociais da privação do acesso ao capital financeiro e cultural. A escola deve ser o espaço de reflexão, fomentado pelos profissionais da educação o debate sobre como a negação e o ódio às diferenças caminham lado a lado com as violações dos direitos humanos. Portanto, a Educação em Direitos Humanos pode contribuir para educação humanizadora ao pautar os conteúdos, as práticas e, não obstante, as relações humanas durante o processo de ensino-aprendizagem.

A formação dos professores, guiados pelas diretrizes, deve, portanto, ser ferramenta para a defesa da diversidade. “Uma educação que se comprometa com a superação do racismo, sexismo, homofobia e outras formas de discriminação correlatas e que promova a cultura da paz e se posicione contra toda e qualquer forma de violência” (Brasil, 2012b, p. 3).

Portanto, espera-se que a comunidade escolar seja capaz de construir coletivamente um PPP que incorpore em suas ações, concepções democráticas, ampliando a dimensão inclusiva na direção de sua “pluriversalidade”.

REFERÊNCIAS

ASSEMBLEIA NACIONAL CONSTITUINTE FRANCESA. **Declaração dos direitos do homem e do cidadão**. Versalhes, França, 1789. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/414/2018/10/1789.pdf>. Acesso em: 15 set. 2025.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro, RJ: Campus, 1992.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano nacional de educação em direitos humanos**. v. 2. Brasília, DF: MEC, SEDH, MJSP, Unesco, 2006. *E-book*. Disponível em: https://www.dhnet.org.br/dados/pp/edh/br/pnedh2/pnedh_2.pdf. Acesso em: 16 set. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 set. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 16 set. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Resolução n.º 1, de 30 de maio de 2012**. Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília, DF: MEC, CNE, 2012a. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf. Acesso em: 16 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n.º 08, de 06 de março de 2012**. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília, DF: MEC, CNE, 2012b. Disponível em: https://prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/documento/4.1-_dcn_-_dir.humanos_-_parecer_cne-cp_08-2012.pdf. Acesso em: 15 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em 24 out.2025.

BRASIL. **Programa nacional de direitos humanos**. Brasília, DF: Presidência da República, Secretaria de Comunicação Social, Ministério da Justiça, 1996b.

BRASIL. **Programa nacional de direitos humanos (PNDH-3)**. 2. ed. Brasília, DF: SDH/PR, 2010. *E-book*. Disponível em: <https://bibliotecadigital.economia.gov.br/bitstream/123456789/1002/2/Programa%20Nacional%20de%20Direitos%20Humanos%20-%20PNDH3.pdf>. Acesso em: 15 set. 2025.

CANDAU, V. M. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: GODOY, R. M. *et al.* **Educação e direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. Brasília, DF: SEDH, 2010.

DECLARAÇÃO de direitos de Virgínia. Williamsburg, EUA, 1776. Disponível em: https://www3.al.sp.gov.br/repositorio/ilp/anexos/1788/YY2014MM11DD18HH14MM7SS42-Declara_o%20da%20Virginia.pdf. Acesso em: 15 set. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2002.

GOMES, N. L. **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. *E-book*. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>. Acesso em: 15 set. 2025.

GUEDES, J. V.; SILVA, A. M. F.; GARCIA, L. T. S. Projeto político-pedagógico na perspectiva da educação em direitos humanos: um ensaio teórico. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 98 n. 250, p. 580-595, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Vnb6QkC3m7fSsxV6CDqjpcw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2025.

KLEIN, A. M.; D'ÁGUA, S. L. A educação em direitos humanos nos projetos político-pedagógicos das escolas de São Paulo. **Educar em Revista**, Curitiba, PR, n. 55, p. 277-292, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/y3drNKqrSdrbzMkncJZP8Mt/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 set. 2025.

LIMA, A. O. A diversidade como arma: sobre as guerras culturais no campo da educação. **Equatorial**, Natal, RN, v. 8, n. 15, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/equatorial/article/view/23143/14426>. Acesso em: 15 set. 2025.

NOGUEIRA, A. F.; BENEVIDES, M. G.; OLIVEIRA JÚNIOR, G. A. Educação em direitos humanos e cidadania: diretrizes nacionais para a formação teórica e prática de educadores. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL EPISTEMOLOGIAS DO SUL: aprendizagens globais sul-sul, sul-norte e norte-sul. Direitos Humanos e outras gramáticas da dignidade humana. 2015, Coimbra, Portugal. **Actas** [...]. Coimbra, Portugal: Centro de Estudos Sociais – Laboratório Associado Universidade de Coimbra, 2015. v. 4. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/42151>. Acesso em: 15 set. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS [ONU]. Declaração e Programa de Ação de Viena. *In*: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE DIREITOS HUMANOS., 1993, Viena, Áustria. **Anais** [...]. Viena, Áustria, 1993. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1993%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20Ac%C3%A7%C3%A3o%20adoptado%20pela%20Confer%C3%Aancia%20Mundial%20de%20Viena%20sobre%20Direitos%20Humanos%20em%20junho%20de%201993.pdf>. Acesso em: 15 set. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS [ONU]. **Declaração universal dos direitos humanos**. Paris, França: ONU, 1948. Disponível em: <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>. Acesso em: 15 set. 2025.

RÊSES, E. S.; COSTA, D. R. A política pública de educação em direitos humanos e formação de professores. **ARACÊ – Direitos Humanos em Revista**, São José dos Pinhais, v. 2, n. 2, p. 84-104, maio 2015. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/495/737>. Acesso em: 15 set. 2025.

SANCHES, I. Compreender, agir, mudar, incluir: da investigação-acção à educação inclusiva. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, Portugal, v. 5, p. 127-142, 2005. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/reducacao/article/view/1015>. Acesso em: 15 set. 2025.

SILVA, A. M. M; TAVARES, C. Educação em direitos humanos no Brasil: contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites. **Educação**, Porto Alegre, RS, v. 36, n. 1, p. 50-58, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12315/8740>. Acesso em: 15 set. 2025.

TOSI, G. (org.). **Direitos humanos**: história, teoria e prática. João Pessoa, PB: UFPB, 2005.

WEBER, J. L.; FERNANDES, L. Guerra cultural do (neo)fascismo brasileiro: uma análise dos programas escola sem partido e future-se. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, Itapetinga, BA, v. 2, n. 3, p. 211-229, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/reed/article/view/8105/5656>. Acesso em: 15 set. 2025.

ACESSIBILIDADE EDUCACIONAL NO ENSINO SUPERIOR: CAMINHOS PEDAGÓGICOS EM DIREÇÃO À SINGULARIDADE, À SUBJETIVIDADE E À DIGNIDADE HUMANA

EDUCATIONAL ACCESSIBILITY IN HIGHER EDUCATION: PEDAGOGICAL PATHS TOWARDS SINGULARITY, SUBJECTIVITY AND HUMAN DIGNITY

ACCESIBILIDAD EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: CAMINOS PEDAGÓGICOS HACIA LA SINGULARIDAD, LA SUBJETIVIDAD Y LA DIGNIDAD HUMANA

Anna Augusta Sampaio de Oliveira

INTRODUÇÃO

O movimento mundial em direção à garantia dos direitos humanos fundamentais tem sido, historicamente, contraditório, carregado de conquistas e retrocessos, portanto, é difícil definir um marco específico. Contudo, a Declaração dos Direitos Humanos, promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU, 1948), tem sido referenciada como um momento significativo, porque proclama e reconhece a dignidade humana e os direitos inalienáveis sem distinção, como fundamento de justiça e igualdade entre os povos e entre as pessoas. Certamente, por si só, não garantiu toda a extensão dos direitos humanos, porém, não se pode descartar sua importância e, embora a história aponte o contexto de descumprimento legal dos aspectos políticos e socioeconômicos que pudessem garantir a plenitude de vida das pessoas, tal Declaração impulsionou debates e ações em âmbito mundial na busca de sociedades mais humanizadas, igualitárias e justas.

Especificamente em relação à discussão de Educação para Todos e interpondo um salto na história, a literatura tem identificado a Declaração de Jontiem (ONU, 1990), quarenta anos após a Declaração dos Direitos Humanos, como um marco na busca de garantias para a aprendizagem de todos, sem distinção. Contudo, é a Declaração de Salamanca (ONU, 1994) que trouxe maior impacto na disseminação e implementação das ideias educacionais mais inclusivas.

No Brasil, desde a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), pode-se identificar o compromisso com a educação como direito social (Del-Masso, 2022), no bojo da democratização em pauta no país, pós-ditadura, num contexto de esperanças e otimismo político-social. Em seu artigo 206, a Constituição Federal estabelece o ensino com base nos princípios de igualdade, liberdade, pluralismos de ideias e gratuidade.

Obviamente, não cabe aqui refazer toda a trajetória histórica dos movimentos sociais e educacionais na direção de uma educação universal, com igualdade nas condições de aprendizagem, contudo, cabe destacar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996), que estabelece a necessidade de construção de sistemas educacionais inclusivos. Desde sua publicação até a atualidade, muitas legislações foram promulgadas e estabelecidas na direção do direito de condições educacionais igualitárias, no respeito às diferenças de toda ordem e na busca de responder às necessidades educacionais de todo estudante, inclusive aqueles que apresentam condições mais específicas ou particulares no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Todo esse movimento inclusivo em âmbitos mundial e nacional, inicialmente voltado para a educação básica, trouxe impactos para o ensino superior, alterando e expandindo as matrículas nos cursos de graduação, cada vez mais identificando grupos vulneráveis, ausentes até então da possibilidade de formação superior, como decorrência da função das políticas de inclusão. Essa realidade foi analisada por alguns autores, como Aprile e Barone (2009), que apontam as políticas públicas inclusivas nesse nível de formação; Roggero, Rocha e Silva Filho (2017), que analisam o sistema de cotas e o Programa Universidade Para Todos (Prouni); e Mendes (2018), que analisa as políticas brasileiras e as matrículas no ensino superior, além disso, de forma mais específica, pensa em estudantes que apresentam deficiências, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação (AH/SD), identificados pela política nacional como Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).

A organização do capítulo se encontra da seguinte forma: inicialmente, o leitor irá encontrar uma discussão teórica sobre os conceitos que circulam na literatura sobre diversidade, diferença, inclusão e acessibilidade. O objetivo é apresentar questionamentos e elementos teóricos que possam possibilitar o avanço dessa discussão, na perspectiva da relação entre totalidade e particularidade. Na sequência, são apresentados alguns apontamentos metodológicos sobre a proposta de um curso de extensão, com a temática da acessibilidade no ensino superior para os professores universitários da Universidade Estadual Paulista (Unesp), e alguns resultados gerados por esse curso, especificamente sobre a percepção desses docentes sobre a elaboração de um plano de ensino inclusivo.

SOBRE CONCEITOS E CONCEPÇÕES

Na contemporaneidade, habitou-se a tratar o tema da inclusão educacional na mesma lógica conceitual da diversidade e diferença (com seus plurais), contudo, se, por um lado, de certa forma, os princípios inclusivistas remetem à ideia de diversidade ou à diferença humana, por outro, alinham-se a conceitos de natureza diferente. De fato, há inter cruzamento conceitual, contudo, é preciso cuidar para que a ideia de diversidade e diferença não caia na cilada do apaziguamento, da simples tolerância ou, mais do que isso, do discurso do multiculturalismo, que, embora tenha sua importância, tende a esconder intensa divisão entre pessoas e grupos: a desigualdade econômica.

Cury (2008, p. 247) chama a atenção sobre os “herdeiros da exclusão”, que continuam sendo os mesmos desde os primórdios da história da educação brasileira, “[...] negros, índios,

migrantes, moradores da periferia, pessoas com mais idade. Em uma palavra: os que são vítimas de uma renitente e injusta distribuição da renda”. É nesse sentido que se deve ter cuidado com o conceito de diversidade ou diferença no contexto de uma sociedade de classes, de base econômica capitalista, submetida o tempo todo à lógica binária. Nas palavras de L. Silva, A. Silva e Salvadori (2021, p. 17), “Sou diferente em relação a outra pessoa ou a outra coisa. O que contribui para construir a ideia de iguais e desiguais”.

Na ótica do materialismo histórico-dialético, a diferença é concebida como própria da condição humana, constituída numa trama complexa de relações sociais, permeada pelo capital e suas implicações, geradoras de desigualdades. Estas, por sua vez, não podem ser obscurecidas pelo discurso de que “somos todos diferentes”, visto que muitas das diferenças são provenientes de desigualdades econômicas e de perversa injustiça social, que levam, como consequência, às desigualdades educacionais. Obviamente, não se trata de contrariar o reconhecimento da diferença e da diversidade; contudo, não se pode perder de vista os sentidos e significados que lhes são atribuídos. No dizer de Libâneo (2016, p. 57-58),

[...] o reconhecimento da diferença e, assim, da diversidade social e cultural da convivência humana, e de modo especial na escola, representa um imenso avanço na vida social. A diferença não é uma excepcionalidade, mas sim condição constitutiva de todos os seres humanos e nenhuma ação educativa pode ignorar isso. No entanto, cabe distinguir diversidade social e desigualdade social. A valorização do atendimento à diversidade não pode obscurecer a realidade das desigualdades sociais. Estas não decorrem das diferenças individuais e culturais, sendo fruto da injustiça social.

São inegáveis as marcas das injustiças sociais e históricas impregnadas na vivência dos diferentes grupos identitários, como mulheres, gêneros, etnias, classes sociais⁸, indígenas, pessoas com deficiência, idosos, entre tantos outros. No entender de Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011, p. 91), a ideia de diversidade e diferença, na demarcação desses grupos, vem se dando pela via da “cultura”, como se fosse ela “[...] a chave que abrisse todas as portas da compreensão e da possibilidade de resolução dos conflitos a partir da aceitação, trocas ou diálogos culturais”. Para as autoras (2011, p. 93), isso leva a uma “universalidade”, como se fosse possível anular o jogo de forças e as relações de poder existentes. Assim, ao mesmo tempo que se destaca a diversidade brasileira, “[...] há um silenciamento das diferenças no campo da educação e isto tem significado a construção da heteronormatividade como norma e normalidade”, trazendo como consequência mais um esvaziamento político do que uma luta social efetiva, capaz de combater a desigualdade e o lugar no qual os diferentes sempre foram colocados, no papel de excluídos do acesso aos bens sociais conquistados pelo trabalho humano.

⁸ Ou, como diz o próprio Libâneo (2016, p. 41), “[...] os pobres [...]”.

Por outro lado, não se pode perder o momento histórico da luta social e política na reivindicação dos lugares a serem ocupados por esses grupos, de reconhecimento e de direitos que lhes possibilitem a denominada

[...] inclusão social, cada vez com mais diálogo entre os sujeitos politizados e uso dos meios de comunicação para fazer reverberar as lutas [...] fazendo com que o direito às diversidades seja uma das exigências trazidas à cena no Brasil e no mundo (Silva, L.; Silva, A.; Salvadori, 2021, p. 13).

Certamente, impõe-se a discussão das ações afirmativas na educação e das propostas inclusivistas, situadas no contexto de profundas marcas políticas e sociais. A própria ideia de Educação Inclusiva deve ser analisada sob a ótica do materialismo histórico-dialético e se questionar o uso indevido desse conceito, apreendido pela lógica neoliberal e pelos ditames mercantilistas. Afirma Piccolo (2023, p. 4):

[...] maneira dadivosa pela qual temos tomado a tese da inclusão acaba por acober-tar as arbitrariedades orgânicas de seus constituintes vinculantes. Não por acaso, tal imagem se tornou quase sinônimo de uma democracia forte que valora a presença dos mais diversos sujeitos em variados espaços e instituições, daí o fato de ser utilizada massivamente em pensamentos progressistas. Tal ocorrência deriva da plasticidade do conceito de inclusão, que se transformou ao longo do tempo de forma a aparentar compostos mais libertários. Entretanto, destacada maleabilidade não anuviou o advento de contradições nucleares que tornam instável sua utilização em termos epistemológicos. Para além disso, importa ressaltar que a aparência democrática e benfazeja assumida pela ideia de inclusão faz parte do próprio projeto da modernidade como tempo histórico popularizado pela confiança no avanço do inexorável progresso econômico com a proteção de formas variadas de exclusão e marginalização social. Afinal, as luzes não poderiam conviver com a escuridão da barbárie.

Assim sendo, seria ingênuo demais pensar que o processo educacional inclusivo, por si só, poderia transformar radicalmente a realidade concreta, pois isso não é verdadeiro, nem mesmo no contexto da escola. Na verdade, concordando com Cury (2008), trata-se de uma “inclusão excludente”.

Contudo, contraditoriamente, não se pode desperdiçar uma possibilidade histórica de intervir e mediatizar a política pública e a ação pedagógica, a fim de se evitar o que vem sendo anunciado por Libâneo (2016) como o “desfiguramento da escola”, com a institucionalização de políticas de alívio da pobreza expressas na concepção de escola como lugar de acolhimento e proteção social. Essa ideia também foi expandida para o ensino superior, o que se torna devidamente preocupante, uma vez que a função social da universidade deve ir além, num processo de humanização plena, pelo acesso ao conhecimento científico e a construção do saber que deverá orientar uma prática profissional.

Para Oliveira e Ferreira (2019, p. 61), o espaço escolar oferta a possibilidade de “[...] produção de contranarrativas, de formação de consciência frente a um contexto de exploração, possibilitando a

construção de caminhos para alterar essa realidade”. Entretanto, é preciso criar espaços educativos e de aprendizagem que considerem a pluralidade, a colaboração e a participação como bases do desenvolvimento humano em todas as etapas formativas. Nesse sentido, a educação assume seu papel de emancipação humana por meio do processo de hominização, independentemente das diferenças biopsicossociais, sem perder de vista que as marcas não são individuais, mas provenientes das mediações sociais, complexas, contraditórias e dialéticas.

Há outros pontos de atenção no cerne de tal discussão; um deles refere-se às de ordens terminológica e conceitual. Piccolo (2023) sugere que o mais adequado seria mesmo o abandono da ideia de educação inclusiva e a apropriação do conceito de acessibilidade como melhor descrição para o movimento democrático de universalização do ensino, em todas as suas etapas e dimensões, como luta social. Obviamente, o autor considera a historicidade e a importância de se pensar em processos de inclusão social, como aponta em seus argumentos:

Evidente que a ideia de inclusão exerceu impacto indiscutível na ampliação das paisagens pelas quais pensamos a diferença em sociedade ao colocar como imaginário possível a incorporação do estranho, o que era inédito até então. Contudo, em nosso entender, cumpriu o papel histórico que lhe fora proposto, por isso a necessidade de pensarmos um conceito mais operativo no campo da prática e que dialogue com as novas demandas que atualmente encontramos. O conceito que oferece maior possibilidade, nesse sentido, é sem dúvida o de acessibilidade, pois congrega, para além da mudança dos corpos, a radical e necessária transformação do ambiente de forma atender a todos (Piccolo, 2023, p. 12).

Outra distinção refere-se às diferentes necessidades educacionais dos diversos grupos que compõem o universo escolar, seja na educação básica, seja no ensino superior. Responder educacionalmente às necessidades de desenvolvimento dos estudantes exige formas diversas de ensino, considerando-se as particularidades e singularidades dos jovens universitários. Certamente, aqueles que lutam hoje pelo seu reconhecimento a partir de seus grupos de pertencimento – mulher, etnia, gênero, sexualidade, constituição corporal, entre outros –, podem se beneficiar de ambientes pedagógicos abertos, com metodologias de ensino mais ativas, interativas e problematizadoras.

Os espaços inclusivos, estruturados em metodologias mais ativas, criam condições concretas que favorecem reflexões, indagações e questionamentos possíveis de levar ao desenvolvimento interfuncional de suas funções psíquicas superiores (Vigotski, 1995; 1997; 2001). Tais espaços podem ser constituídos num contínuo e interminável caminho de sofisticação de potencial linguístico, de pensamento e de raciocínio dos estudantes, mantendo postura ativa com o mundo à sua volta e fortalecendo o exercício da singularidade e dignidade humanas no caminho da apropriação universal do conhecimento científico.

Entretanto, aqueles identificados como PAEE – com deficiência, TEA ou AH/SD – precisam mais do que isso para que se garantam os seus direitos equitativos nas condições de acesso irrestrito no campo pedagógico e do conhecimento científico. Trata-se da acessibilidade de toda ordem: atitudinal, arquitetônica, curricular, comunicacional, linguística etc., isso pode ser garantido

por meio de recursos, estratégias e serviços especializados, na direção de suas necessidades educacionais. Porém, o foco avaliativo, ou que define tais necessidades, não é a condição primária em si – a deficiência, o transtorno ou o talento –, mas as implicações de tais condições para seu desenvolvimento psíquico pleno, como mencionado anteriormente.

Assim, o debate com os professores universitários possibilita delinear caminhos didáticos promotores de desenvolvimento, pensando a partir da ideia de universalização e acesso irrestrito ao conhecimento acumulado pela humanidade. Nesse sentido, destacam-se componentes pedagógicos abrangentes, coletivos e abertos, como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), as diferenciações curriculares (Alves; Ribeiro; Simões, 2013), o ensino colaborativo, as Tecnologias Assistivas (Bersch, c2025; Galvão Filho, 2012), entre outras providências que podem ser incorporadas para impulsionar o potencial máximo dos estudantes identificados como PAEE.

Isso pode ocorrer por meio de estratégias gerais de ensino, na constituição de novos espaços pedagógicos que sejam comuns, embora se diferenciem. Além disso, torna-se necessário exercitar um olhar pedagógico mais particularizado e pormenorizado para o estudante que apresenta necessidades específicas, decorrentes da interação de sua condição primária com as condições materiais concretas que lhes são oferecidas. Dessa forma, surdez, cegueira, TEA ou mesmo habilidade superior não podem ser interpretados como impeditivos ao aprender e ao acesso irrestrito ao conhecimento científico.

NOTAS METODOLÓGICAS

A proposta foi desenvolvida por meio da oferta de um curso de formação de 30 horas para professores universitários da Unesp. Foram considerados como participantes da pesquisa todos os docentes que realizaram os três módulos do curso e responderam aos questionários de coleta de dados.

Inicialmente, o curso contou com 353 inscrições, contudo, participaram efetivamente 233 profissionais, entre docentes, servidores e estudantes de pós-graduação. Porém, apesar de terem navegado pela plataforma e feito as leituras sugeridas, apenas 108 participantes realizaram o plano de ensino inclusivo e a autoavaliação, correspondendo a 46% do total de participantes ativos. Portanto, a análise aqui empreendida considerou os dados gerados pelo questionário de autoavaliação do quantitativo de 108 participantes (46% da amostra). O quadro de inscitos e concluintes está a seguir (Quadro 1).

Pode-se observar que houve interesse de docentes (31%), seguidos dos estudantes de pós-graduação (28%) e dos servidores-técnicos (23%), o que demonstra a necessidade da oferta de cursos com essa temática. Registrou-se a ocorrência de inscrições em todas as Unidades da Unesp, aspecto bastante significativo. A maior procura foi em Botucatu (47 inscrições), seguido de Araraquara (40 inscrições) e Bauru (38 inscrições), mas o maior número de concluintes foi em Bauru (13), seguido de Araraquara e Botucatu (12 concluintes de cada Unidade).

Quadro 1 – Resumo dos inscritos/concluïntes

Docentes			Servidores técnicos			Alunos de pós-graduação		
Inscritos	Concluïntes	%	Inscritos	Concluïntes	%	Inscritos	Concluïntes	%
266	82	31%	39	9	23%	50	14	28%

Fonte: elaborado pela autora (2024)⁹.

Em relação aos dados brutos das inscrições, observa-se que 30% dos inscritos concluíram o curso. Entretanto, na confirmação das matrículas e na plataforma do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), constatou-se a presença de 239 participantes, o que corresponde a 68% dos inscritos inicialmente, e 108 concluintes, representando 45% do total dos participantes presentes no AVA. A desistência de 55% dos inscritos chama a atenção e, embora não se disponha de dados que justifiquem o ocorrido, considera-se como hipótese a possibilidade de que o período não tenha sido o mais favorável, uma vez que o curso foi ofertado em dezembro e com o prazo de 60 dias para conclusão – o que pode ter interferido, por tratar-se de período de encerramento do ano letivo, recesso das festas de final de ano e férias de docentes, servidores e pós-graduandos.

Os dados apresentados foram gerados mediante questionários investigativos, disponíveis no final do Módulo I e Módulo III, e de autoavaliação dos participantes em relação ao plano de ensino inclusivo elaborado e proposto por eles mesmos, por meio de questões que provocaram sua reflexão.

As questões se relacionavam à elaboração do plano de ensino, se potencialmente possibilitaria a criação de um ambiente inclusivo, acessível a todos, com metodologia, estratégias e diferenciações curriculares para atender às necessidades educacionais dos estudantes PAEE. Além disso, considerou-se a avaliação do docente sobre o desempenho do estudante PAEE; as dificuldades que encontrou para elaborar um plano de ensino inclusivo frente à condição particular do estudante de sua turma; a organização da aula numa perspectiva inclusiva; a possibilidade de se observar a ampliação da aprendizagem num contexto que responde às necessidades específicas do estudante, reafirmando, assim, a visão sociológica da condição humana trabalhada no curso; e, finalmente, a autoavaliação descritiva sobre a execução de aula a partir do plano de ensino elaborado. Como se sentiu? Como foi a realização? Mudou muito sua prática de trabalho? Exigiu de você além do que se sente capaz?

A análise de dados é apresentada de forma descritiva, a partir de unidades analíticas provenientes do questionário do plano de ensino inclusivo e da autoavaliação realizada pelos participantes.

⁹ O quadro apresenta os dados gerais provenientes do curso de formação “Acessibilidade Educacional no Ensino Superior: orientações pedagógicas no processo de formação profissional”, realizado em 2024.

ACESSIBILIDADE EDUCACIONAL NO ENSINO SUPERIOR: A EXPERIÊNCIA DOCENTE

O curso em análise, intitulado “Acessibilidade Educacional no Ensino Superior: orientações pedagógicas no processo de formação profissional”, foi proposto pela Coordenadoria de Desenvolvimento Profissional e Práticas Pedagógicas da Unesp (CDeP3), por meio da Escola de Formação dos Docentes da Unesp (EFD), e seu objetivo foi o de propiciar ao professor universitário uma reflexão sobre a dimensão universal do acesso ao conhecimento científico, com foco no processo educacional e em orientações pedagógicas para ensino de estudantes identificados como PAEE. Foi disponibilizada carga horária de 30 horas, distribuídas em três módulos:

- Módulo 1: Movimento político-educacional na direção de uma Educação para Todos.
- Módulo 2: Universalização do conhecimento: dimensões da acessibilidade, desenho universal de aprendizagem (DUA) e tecnologias assistivas (TA).
- Módulo 3: Documentação pedagógica: aplicação no contexto e autoavaliação.

A primeira questão apresentada investigava se, na elaboração do plano de ensino inclusivo, com base nos princípios do DUA, houve a possibilidade da criação de um ambiente de aprendizagem acessível a todos, com metodologia inovadora e que poderia atender à necessidade da diversidade dos estudantes, com foco naqueles considerados PAEE.

Identificou-se que 73 participantes (68%) responderam afirmativamente, indicando que a proposta permitiu considerar estratégias universais, capazes de responder às necessidades de todos os estudantes. Outros 35 (32%) responderam que a possibilidade foi alcançada parcialmente. Mesmo com a compreensão da proposta teórica, relataram dificuldades na construção de atividades acessíveis ao considerarem a condição particular de um dos estudantes. Nenhum dos participantes indicou ser inviável traduzir a teoria para prática na elaboração do plano de ensino inclusivo. Esses dados, sem dúvida, são animadores, pois sugerem assertividade na proposição dos elementos teóricos apresentados no curso, os quais favoreceram a reflexão sobre práticas mais inclusivas – ainda que, para 32% dos respondentes, tenha ocorrido de forma parcial.

Em outra questão, buscou-se identificar, no rol de algumas alternativas, quais estratégias os participantes utilizaram para responder às necessidades de todos os estudantes, considerando-se a condição específica de um deles. Foram assinaladas várias estratégias, como utilização do recurso PowerPoint (PPT) com imagens, esquemas explicativos e síntese do conteúdo com aplicação de SmartArt (74%), materiais concretos (63%), estratégias de atividades em grupo (61%), vídeos sobre a temática em discussão (59%), exercícios de aplicação (51%), disponibilização prévia de material de estudo (47%), exemplificações (45%), aplicativos específicos da área (37%), Aprendizagem Baseada em Problemas (27%), mapeamento de conhecimento prévio (24%), mapas conceituais (23%), monitoria entre pares (23%) e questões teóricas disparadoras (19%).

Nota-se que alguns recursos já utilizados em sala de aula foram reconhecidos como estratégias facilitadoras à aprendizagem, em acordo com os princípios e fundamentos do DUA.

Prais, Moreira e Sebastián-Heredero (2024) corroboram esse achado em um estudo comparado, ao evidenciarem que, embora os professores participantes da pesquisa não tivessem conhecimento sobre o DUA, suas ações de planejamento e execução na prática pedagógica se aproximaram dos princípios que sustentam a ideia de ensino universal.

Ainda na mesma questão sobre as estratégias de ensino, identificou-se que 23% dos participantes responderam “outras”, relacionadas à realização de materiais táteis, Tecnologias Assistivas, fones de ouvido, guia passo a passo numerado, impressões 3D, confecção de cartões, portfólios, dicionários ilustrados, *softwares* eletrônicos, sinalização ampliada, Língua Brasileira de Sinais (Libras), modelo tridimensional, leitor de tela, adaptação de hiperfoco, utilização de lentes de microscópio com adequações, uso de dinâmica de grupo etc. Evidencia-se, mais uma vez, que a organização teórica e didática do curso favoreceu a compreensão conceitual de DUA e sua exequibilidade prática. Destaca-se, ainda, a disponibilidade de determinados recursos utilizados no processo educativo, em salas de aula do ensino superior, orientados à direção da diversidade dos estudantes e, de forma mais específica, ao atendimento às necessidades particulares.

Complementando o uso dos recursos e de estratégias gerais, uma das questões tratou das diferenciações mais particulares para responder à condição específica do estudante PAEE. Identificaram-se os seguintes apontamentos: elaborar comandas mais detalhadas para compreensão do conteúdo (44%), uso de plano de trabalho detalhado passo a passo para o estudante com TEA (40%), simplificação da linguagem para acesso ao pensamento científico (36%), uso de Tecnologia Assistiva específica na área da deficiência visual (28%) ou na deficiência física (8%), monitoria para acompanhamento individual (27%), uso de software de Comunicação Alternativa e Suplementar (CAS) (20%), impressão de materiais concretos em 3D (19%), orientação da Comissão de Acessibilidade Local (17%), fala mais lenta e encadeada para leitura labial (16%) e presença do intérprete de Libras (10%). Observa-se que muitas estratégias já estão sendo usadas pelos docentes da Unesp para atender às diferentes necessidades específicas que encontram em sua atividade didática e, aqui, destaca-se o significativo papel orientador da Comissão de Acessibilidade Local, atuando junto aos docentes no apoio e na oferta de suporte para o seu trabalho didático.

Outras estratégias utilizadas e citadas por 17% dos participantes foram a flexibilização do ambiente escolar, guias verbais, utilização de curso *on-line* com menu de acessibilidade, organização diferenciada da lousa complementar ao *slide*, texto suplementar, mesa ajustável, modelagem matemática e programação Python, vídeos mais curtos, material com resumo, imagens sobre o assunto, CAS, planilhas de cálculos, *sites* avançados e pesquisas sobre modelos teóricos para estudantes com AH/SD, flexibilização do tempo etc.

A pesquisa também gerou dados relativos ao desempenho dos estudantes frente a atividades planejadas de forma inclusiva, e 85 participantes (79%) indicaram maior engajamento

na realização das proposições e melhor compreensão dos conteúdos. Além disso, 69% relataram que as estratégias utilizadas favoreceram melhor envolvimento com a aula e 52% observaram maior interesse e melhor participação. São dados animadores que ratificam os princípios do DUA e seu potencial para fomentar situações educativas inovadoras, ricas e desafiadoras, alinhadas às possibilidades e interesses de todo e qualquer estudante.

Entretanto, 8% dos participantes apontaram que o desempenho dos estudantes se deu da mesma forma que em outras aulas e 2% deles comentaram que os outros estudantes se sentiram prejudicados em situações em que se investiu mais tempo para o desenvolvimento dos conteúdos. Outros 6% dos participantes comentaram não ter sido possível avaliar esse aspecto.

As respostas obtidas revelam dois aspectos relevantes: 1) ainda pouco tempo de aplicação dos princípios do DUA, com estratégias universais que permitam avaliação mais consistente; e 2) a percepção e reação dos outros colegas de turma que se sentiram prejudicados pela dinâmica adotada em aula. Tais fatores não podem ser negligenciados, pois indicam que ainda há longo caminho a percorrer na direção de uma prática educativa mais diversa e que contemple as necessidades de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem na perspectiva inclusiva.

Ao se tratar, por meio de algumas questões, do desempenho dos estudantes PAEE, 80% dos participantes indicaram que o uso de estratégias universais e de recursos mais específicos permitiram melhor compreensão do conteúdo de ensino, 74% apontaram maior interesse e envolvimento e 70% consideraram que as estratégias foram favorecedoras de maior engajamento e, consequentemente, melhor desempenho.

Alnahdi (2014, p. 19) corrobora com essas impressões ao reafirmar que o planejamento com base em princípios universais e recursos, inclusive de Tecnologia Assistiva, possibilita “[...] o uso equitativo; a flexibilidade de uso; o uso simples e intuitivo; as informações perceptíveis; a tolerância ao erro; o baixo esforço físico; o tamanho e o espaço para abordagem e uso apropriado”. O fundamento principal, então, é estabelecer a relação entre o DUA, a proposta curricular, as estratégias diferenciadas e específicas como formas de reconhecer a necessidade indiscutível de educação para todos, o que exige a criação de oportunidades equitativas para o acesso integral ao conhecimento.

Contudo, identificou-se, nas respostas de 5% dos participantes, a indicação de que o desempenho do estudante PAEE se deu da mesma forma que em outras aulas, outros 5% informaram que não foi possível avaliar o impacto das ações no desempenho do estudante, 4% apontaram a continuidade da dispersão atencional e 1% dos participantes observaram constrangimento do PAEE perante os colegas, devido ao uso de recursos diferenciados.

Investigou-se, também, junto aos participantes, se a elaboração de um plano de aula inclusivo e a organização do contexto de ensino possibilitaram melhores condições para a aprendizagem do estudante PAEE. Para 82%, sim, 17%, parcialmente, e 1% discordou da relação entre plano de aula inclusivo, contexto de ensino e melhor aprendizagem. Contudo, apesar da posição contrária desse 1% e sem desconsiderar a importância de suas colocações, infere-se, a partir do conjunto

dos resultados, ampliação do potencial de aprendizagem dos estudantes PAEE ao se planejar o ensino na direção dos fundamentos do DUA e na busca de estratégias e recursos para responder às necessidades específicas, numa dialética entre o comum, aquilo que é geral para todos, e o especial, aquilo que é específico para alguns.

Apreende-se, portanto, que é nesse movimento universal de aprendizagem, aliado à busca de diferenciações e adequações dos instrumentos de ensino, que se configuram as ações de Educação Especial, bem como toda a estrutura e organização de seu funcionamento. Dessa forma, se localiza com maior precisão os espaços de suporte e apoio especializados, próprios da Educação Especial e sua transversalidade em relação ao sistema educacional. Na Unesp, tal busca tem se manifestado por meio de diferentes ações, como o papel central das Comissões de Acessibilidade Local.

A análise das respostas dos participantes possibilitou a identificação das dificuldades encontradas para elaborar o plano de ensino inclusivo. Tais dificuldades detalham os desafios para se pensar numa atividade didática que envolva todos os estudantes. Destacaram, portanto, vários aspectos, como a diversidade das características e necessidades específicas dos estudantes; a formação e capacitação docente na perspectiva inclusiva, o desconhecimento dos recursos de Tecnologia Assistiva ou de materiais pedagógicos acessíveis; a proposição de metodologias e estratégias de ensino diferenciadas; a infraestrutura e o espaço físico disponíveis; e, não menos importante, o engajamento e a interação dos estudantes.

Certamente, não se pode desconsiderar as dificuldades e os desafios na elaboração de um plano de aula inclusivo frente à diversidade e às necessidades específicas dos estudantes, considerando-se a multiplicidade das condições relacionadas às categorias do PAEE. Dois estudantes com TEA, por exemplo – embora possuam critérios que os identificam do ponto de vista diagnóstico no espectro do autismo –, são diferentes entre si, portanto, suas demandas educacionais não são as mesmas e podem indicar diferenciações curriculares personalizadas e, ainda, precisam ser pensadas no contexto geral da sala de aula e do ambiente de ensino, acrescentando dificuldade a mais, qual seja, não prejudicar o processo de aprendizagem dos outros estudantes.

Contudo, os participantes, em geral, avaliam como positiva a experiência de elaboração do plano de aula inclusivo a partir das diferentes características presentes em seus contextos didáticos, apesar de reconhecerem, também, os desafios. Essas considerações podem ser ilustradas com as seguintes exemplificações:

A organização de um Plano de Aula Inclusivo mostra que a aprendizagem se amplia quando o ambiente atende às necessidades dos estudantes. Isso reflete a visão sociológica de deficiência, que não está na pessoa, mas nas barreiras criadas pelo ambiente. Quando eliminamos essas barreiras, todos têm a chance de participar e aprender plenamente. (PM)¹⁰

A elaboração do plano de Aula foi com base em um estudante TEA verbal, porém que não conseguiu verbalizar o seu conhecimento na apresentação de um seminário. De

¹⁰ As respostas estão identificadas com a letra P (participante), seguida da inicial do primeiro nome do participante.

modo geral é desafiadora o atendimento aos TEA porque cada qual apresenta um grau de sensibilidade diferente. Na referida turma tive mais dois estudantes TEA. Na mesma atividade em grupo cada qual teve uma postura: um preferiu fazer um trabalho redigido e não o apresentar pra sala; o outro TEA desenvolveu a atividade e ficou ao lado do grupo sem verbalizar. Uma frustração que carrego comigo é que enviei um e-mail no início do semestre perguntando como eles gostariam de ser tratados, quais adaptações cada qual preferiria, porém não obtive resposta. (PV)

O planejamento é fundamental para o desenvolvimento das atividades propostas considerando as diferentes formas de aprender. (PA)

Porque a aplicação de meios e métodos inclusivos beneficiarão os outros alunos como um todo. (PAT)

Tornar igualitário; o próprio aluno compreender que o recurso utilizado faz com que ele esteja em condição igualitária; enxergar na visão do estudante as dificuldades; o coletivo ter empatia. (PP)

Foi uma atividade árdua, considerando as múltiplas facetas do Transtorno do Espectro Autista. Acredito que um plano de ensino inclusivo deve ser sempre reelaborado a partir de princípios pragmáticos. (PL)

A criação de um plano inclusivo pode ajudar até mesmo os alunos não diagnosticados a terem uma visão mais ampla do conteúdo. Muitas metodologias, sobretudo na universidade, não levam em consideração a pluralidade de possibilidades de exposição do conteúdo e a quantidade de ferramentas que podem ser usadas na sala de aula, beneficiando tanto alunos especiais quanto o restante da turma. (PM)

Foi um processo mais complexo do que a elaboração de um plano de aulas que não seja inclusivo. Me senti desafiado a buscar novas formas de dar oportunidades para o estudante se sentir incluído e interessado nos conteúdos abordados, uma vez que infelizmente isso ainda não é muito comum em sala de aula. Mudou de forma significativa o planejamento de minha prática de trabalho, e exigiu pesquisas e absorção de novos conteúdos. (PT)

Exigiu apenas uma mudança de pensamento, o que já é muito difícil. Mas antes pensava na organização das aulas separando os alunos, então fazia um plano para todos e um em específico. A mudança consiste em fazer um plano já contemplando todos os alunos. (PG)

Não há dúvida de que constituir espaços de aprendizagem inclusivos, abertos à diversidade e com estratégias didáticas favorecedoras para todos é um desafio altamente complexo, múltiplo e que exige ações em diferentes âmbitos. Contudo, não há mais espaço para a invisibilidade e, portanto, é absolutamente necessário o enfrentamento das dificuldades que se apresentam, indicadas pelos participantes, sendo que todas elas nada mais são do que aspectos a serem considerados no exercício profissional da docência no Ensino Superior.

ALGUMAS CONCLUSÕES

A possibilidade de atuar a partir de uma metodologia ativa, plural e democrática, capaz de responder às múltiplas necessidades dos estudantes universitários contemporâneos ainda é, certamente, um grande desafio. Daí a importância de compartilhar conhecimento, dúvidas, pensamentos, angústias e realizar trabalho colaborativo no contexto da formação dos próprios docentes do ensino superior.

Os dados aqui apresentados, ainda que não se tenha esgotado toda a riqueza das análises realizadas pelos participantes, indicam a efetividade e assertividade do curso proposto. O objetivo central foi o de propiciar ao professor universitário uma reflexão sobre a dimensão universal do acesso ao conhecimento científico, com foco no processo educacional e em orientações pedagógicas para ensino de estudantes identificados como PAEE. Trata-se, portanto, de um momento inicial de aproximação com a temática da acessibilidade didática. Nesse contexto, foi apresentada uma proposta inicial que pudesse instrumentalizar o professor para a elaboração de práticas inclusivas, o que foi realizado a partir do plano de ensino inclusivo.

No entanto, há de se considerar a dificuldade em estabelecer a relação entre os determinantes legais, os aspectos teóricos-conceituais e os conflitos e dificuldades do cotidiano da vivência educativa na sala de aula. Sem dúvida, tratar de questões que revelam diretamente os embates e contradições entre o real e o prescrito são de difícil análise e aprofundamento e, mesmo tendo como foco o acesso do conhecimento pelo estudante em formação universitária, não se pode desconsiderar a subjetividade do professor. Portanto, espaços de formação devem ser, indubitavelmente, espaços de escuta que possam oferecer segurança e sentimento de competência, valorizando a sua atuação na constituição de ambientes pedagógicos inclusivos, diversos, democráticos e abertos às diferenças. O professor precisa também de compreensão para poder ressignificar sua prática, encontrando formas de articulação harmônica entre as dimensões pessoais e profissionais (Freitas; Pavão, 2012).

O curso apresentou um conceito sociológico da condição humana, que nega veementemente que a diferença possa ser estabelecida simplesmente por uma marca no corpo, no comportamento, na forma de ser, como se fosse meramente individual ou biológico. Tal perspectiva reconhece a complexidade da dinâmica sócio-histórica que cria categorias, conceitos, preconceitos ou, no dizer de Piccolo (2019), relações assimétricas e desiguais, as quais restringem o modo de ser e de participar de tantas e tantas pessoas. Diz o autor:

O preconceito contra mulheres, negros, pobres, deficientes, gays, dentre outros são criados na dinâmica das relações políticas, culturais, ideológicas e econômicas, sendo, portanto, uma condição social que envolve jogos de poder e força. Nenhum deles se sustenta pelas lentes da biologia ou pela lógica científica (Piccolo, 2019, p. 151).

Não há mais espaço para ingenuidade. O embate está posto historicamente e se coloca de forma aparente na contemporaneidade trazendo implicações significativas para o cotidiano das

práticas educativas e, agora, de forma expressiva no campo universitário. Reconhece-se, então, o papel de protagonistas no delineamento de novas formas de conceber as vivências cotidianas e a luta contra a desigualdade de qualquer ordem, como aponta Piccolo (2019, p. 154),

[...] é imperioso reafirmar que a definição das diferenças como desigualdade é inventada e justificada pelo elo opressor, assim, o racista inventa o negro, o machista a mulher, a biologia da eficiência a deficiência e o antissemita o judeu. [...] Urgente se faz romper com este lineamento excludente e construir relações contributivas ao processo formativo do ser humano, que necessariamente deve estar atrelado a conceitos que levem em conta a solidariedade e fraternidade como máxima no contato entre distintos povos e culturas.

O movimento dos professores, ilustrado pelos dados gerados pelo estudo e aqui apresentados, indica, sim, dificuldades; contudo, ao mesmo tempo, o desejo de fazer, do aprender, do saber, do buscar, do enfrentamento na direção de mais inclusão, mais diversidade, mais pluralidade e, portanto, mais igualdade, equidade e justiça social.

A partir de um panorama mais amplo, observa-se o movimento acelerado das políticas educacionais brasileiras, na tentativa de equipararem-se às tendências internacionais, preconizadas por vários documentos. A consideração sobre o processo pelo qual se constitui a inclusão no Brasil conduz a perspectivas aparentemente antagônicas: os ganhos e avanços legais que apontam os direitos de todos e os deveres do Estado na construção de espaços educacionais públicos para todos; e a constatação dos contrastes entre a legislação e a plena efetivação de ações que realmente garantam a escola democrática e popular há tanto tempo sonhada pelos educadores brasileiros.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. C.; CRUZ, A. C. J. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea: revista de sociologia da UFSCar**, São Carlos, SP, v. 1, n. 2, p. 93-112, 2011. Disponível em: <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/38/20>. Acesso em: 25 ago. 2025.
- ALNAHDI, G. Assistive technology in special education and the universal design for learning. **Turkish Online Journal of Educational Technology**, Sakarya, Turkey, v. 13, p. 18-23, 2014. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1022880.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2025.
- ALVES, M. M.; RIBEIRO, J.; SIMÕES, F. Universal design for learning (UDL): contributos para uma escola de todos. **Indagatio Didactica**, Aveiro, Portugal, v. 5, n. 4, p.121-146, dez. 2013. Disponível em: <https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/4290/3224>. Acesso em: 25 ago. 2025.
- APRILE, M. R.; BARONE, R. E. M. Educação superior: políticas públicas para inclusão social. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, SP, v. 2, n. 1, p. 39-55, 2009. Disponível em: <https://publicacoes.unid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/534>. Acesso em: 25 ago. 2025.
- BERSCH, R. **Assistiva**: tecnologia e educação, c2025. Disponível em: www.assistiva.com.br. Acesso em: 25 ago. 2025.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 ago. 2025.
- BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2009]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 ago. 2025.
- CURY, C. R. J. A educação colar, a exclusão e seus destinatários. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, MG, n. 48, p. 205-222, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/PHhyxsVmtHVxX6Hjtn5ZkZp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 ago. 2025.
- DEL-MASSO, M. C. S. **Política de educação especial**: panorama internacional e mundial. Mimeo. São Paulo, SP: CDeP3, Unesp, 2022. 73 p. (Trata-se do texto 1, da disciplina 1, do curso de Especialização em Educação Especial com ênfase no Atendimento Educacional Especializado). Acesso restrito.
- FREITAS, S. N.; PAVÃO, S. M. O. Professor da educação inclusiva: reflexões a partir de uma abordagem curricular compreensiva. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, v. 25, n. 43, p. 277-289, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5223>. Acesso em: 25 ago. 2025.
- GALVÃO FILHO, T. Tecnologia assistiva: favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem em contextos educacionais inclusivos. In: GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. (org.). **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2012. p. 65-92.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 46, n. 159, p. 38-62, 2016. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/3572>. Acesso em: 25 ago. 2025.

MENDES, I. A. A. Políticas brasileiras de inclusão educativa e expansão das matrículas no ensino superior: seus pressupostos e possíveis consequências para o “viver acadêmico”. **e-hum**, Belo Horizonte, MG, v. 11, n. 1, p. 48-55, 2018. Disponível em: <https://revistas.unibh.br/dchla/article/view/2633/1371>. Acesso em: 25 ago. 2025.

OLIVEIRA, I. V.; FERREIRA, M. J. L. Educação e diferença em tempos de incertezas. **Plurais**: revista multidisciplinar, Salvador, BA, v. 4, n. 1, p. 45-64, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/6113>. Acesso em: 25 ago. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS [ONU]. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha: Unesco, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS [ONU]. **Declaração mundial de educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: Unicef, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 25 ago. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS [ONU]. Declaração universal de direitos humanos. **Unicef**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 25 ago. 2025.

PICCOLO, G. M. **A diferença tornada desigualdade**: ensaios sobre preconceito. Curitiba, PR: Appris, 2019.

PICCOLO, G. M. Por que devemos abandonar a ideia de educação inclusiva. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 44, e260386, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ywPj7Z3kdhmL5PLtQhN63hv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 ago. 2025.

PRAIS, J. L. S.; MOREIRA, S. F. C. SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Desvendando abordagens educacionais no ensino superior: análise sob a ótica do desenho universal para a aprendizagem (DUA). **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, v. 37, n. 1, e41/1–25, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/88602>. Acesso em: 25 ago. 2025.

ROGGERO, R.; ROCHA, A. S. C.; SILVA FILHO, G. C. Políticas de inclusão e as recomendações dos organismos internacionais para o ensino médio e superior no Brasil. **Educação e Contemporaneidade**: revista da FAEBA, Salvador, BA, v. 26, n. 50, p.241-252, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/4284>. Acesso em: 25 ago. 2025.

SILVA, L. L. A.; SILVA, A. L. G.; SALVADORI, J. C. Diversidades, diferenças e diferença no território escolar: cartografias iniciais. **Diálogos e Diversidade**, Jacobina, BA, v. 1, e13175, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rdd/article/view/13175>. Acesso em: 25 ago. 2024.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e linguagem**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos da defectologia**. (Colección obras completas). t. 5. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas III**: incluye problemas del desarrollo de la psique. Madrid, España: Visor, 1995.

PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO UNIVERSITÁRIO: AÇÃO PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

TEACHING PRACTICES IN UNIVERSITY EDUCATION: PEDAGOGICAL ACTION FROM AN INCLUSIVE PERSPECTIVE

PRÁCTICAS DOCENTES EN EDUCACIÓN UNIVERSITARIA: ACCIÓN PEDAGÓGICA DESDE UNA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Maria Candida Soares Del-Masso

Anna Augusta Sampaio de Oliveira

INTRODUÇÃO

Refletir sobre o ensino universitário no que se refere às ações pedagógicas na perspectiva inclusiva é algo novo no atual contexto acadêmico. As mudanças decorrentes de políticas públicas nacionais e internacionais na atenção a diferentes grupos, até então excluídos ou ausentes desse cenário, impactaram os currículos dos diferentes cursos de graduação e de pós-graduação, os quais tiveram que se reorganizar para considerar a diversidade de estudantes que chega à universidade.

Diante dessa realidade, os docentes também foram impactados. Muitos, devido à formação acadêmico-profissional prévia, não tiveram acesso a conteúdos que consideram o fazer pedagógico de modo mais abrangente e com acessibilidade, direcionado a grupos de estudantes que apresentam condições e necessidades específicas para seguir com o processo de aprendizagem. Tal lacuna dificulta que os alunos permaneçam na universidade e concluam com qualidade a sua formação acadêmica.

Essa questão chega à universidade como desdobramento de ações anteriores, cujo cenário foi a educação básica nos anos 2000. Para a compreensão desse contexto é importante nos remetermos a alguns marcos político-filosóficos nacionais e internacionais que envolveram e envolvem a Educação Especial e a Educação Inclusiva.

Apesar de inúmeros documentos prévios, tomaremos como ponto de partida, neste texto, a Declaração de Salamanca de Princípios, Política e Prática em Educação Especial (ONU, 1994), que marca a mudança de Paradigma nas Ações para a Educação Especial: do Paradigma de Serviços, que tem como ação prática a integração, para o Paradigma de Suporte, que visa a inclusão. A nível nacional, tomaremos como base a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 9.394/1996 (Brasil, 1996), que apresenta pela primeira vez a Educação Especial como modalidade de ensino, designando o Capítulo V e seus respectivos artigos a essa temática.

Embora tenhamos esses dois marcos referenciais, elaboramos uma análise das legislações a nível nacional e internacional mais relevantes para compreender esse movimento. Também

abordamos como essa questão chega à universidade, exigindo que ela se adapte ao novo cenário didático-acadêmico e responda com qualidade e assertividade às demandas que lhe são impostas com a chegada desse alunado com necessidades específicas e que, certamente, teve longo trajeto de acertos e erros para alçar o ensino universitário.

Assim, não podemos negligenciar essa temática e devemos responder de modo a rever e preparar os docentes, não só os que chegam à universidade, mas os que já fazem parte dela, refletindo sobre as dimensões de acessibilidade ao currículo e ao fazer pedagógico, atendendo às necessidades específicas de seus estudantes. Tanto a prática pedagógica quanto as concepções de Educação Especial e Educação Inclusiva devem ser conhecidas para que o docente saiba como proceder no seu cotidiano de aula, de modo a buscar o apoio necessário demandado em suas disciplinas.

MARCOS POLÍTICO-FILOSÓFICOS INTERNACIONAIS

Por demasiado tempo, as questões que envolvem as ações referentes à Educação Especial e à Educação Inclusiva estiveram presentes em reflexões nos diferentes cenários, quer internacional, quer nacionalmente. Para a adequada compreensão dessas ações, devemos nos remeter às suas concepções e à trajetória histórica de marcos político-filosóficos e o que eles nos apontam, e apontavam, em diferentes cenários afetando as respectivas legislações internacionais e nacional. Essa compreensão auxilia na análise acerca do nosso contexto pedagógico-profissional e do nosso fazer no chão da escola.

Ao olharmos para a questão da Educação Especial, é fundamental conhecer, anterior às questões legais, como os Paradigmas de Ações são compreendidos no que se refere às noções de institucionalização, integração, inclusão e de autonomia (Quadro 1).

Quadro 1 – Paradigmas das Ações em Educação Especial

Concepção teórico-ideológica dos paradigmas	Ações correspondentes
1º Paradigma de Ações – Institucionalização	Institucionalização / Segregação
2º Paradigma de Serviços	Integração
3º Paradigma de Suporte	Inclusão
4º Paradigma de Empowerment (Empoderamento)	Autonomia na escolha do serviço e/ou suporte

Fonte: Del-Masso (2000); Aranha (2000)¹¹.

¹¹ Quadro elaborado a partir de Del-Masso (2000) e Aranha (2000).

O Paradigma de Ações, conhecido em nosso contexto como a “institucionalização”, foi adotado no final do século XIX e caracterizou-se “[...] pela retirada das pessoas de suas comunidades de origem e pela manutenção delas em instituições residenciais segregadas [instituições totais] ou escola especiais, frequentemente situadas em localidades distantes de suas famílias” (Aranha, 2001, p. 165). Por décadas, as pessoas com deficiência ficaram isoladas do contexto social, atitude na maioria das vezes sem reflexão e com base em conceitos errôneos e equivocados acerca da pessoa com deficiência e da própria deficiência. Em decorrência desse paradigma, surge o Movimento de Desinstitucionalização – largamente difundido nos países desenvolvidos –, que teve o objetivo de “[...] remover os pacientes das instituições totais e dos hospitais e trazê-los para o meio social, para o convívio próximo à família ou junto dela, minimizando os efeitos negativos causados pelas instituições” (Del-Masso, 1984, p. 12). No Brasil, esse movimento ganhou visibilidade na década de 1980, com a implantação dos Ambulatórios de Saúde Mental, atuação que não foi consolidada em razão do despreparo, tanto dos profissionais quanto das próprias famílias, para receber a pessoa com deficiência no convívio familiar e social.

Com o avanço médico, pedagógico e social, o Paradigma de Ações, que teve como foco a institucionalização, começa a se desvanecer na metade do século XX, nos países desenvolvidos. Assim, surge o paradigma seguinte, denominado Paradigma de Serviços, em

[...] função do incômodo representado pela institucionalização em diferentes setores da sociedade e à luz das concepções de ‘desvio’ e de ‘normalidade’ é se foi se configurando, gradativamente, um novo paradigma de relação entre a sociedade e a parcela da população representada pelas pessoas com deficiência (Aranha, 2001, p. 167).

Nesse paradigma, a sociedade ainda mantinha atitude estigmatizadora em relação à pessoa com deficiência, perpetuando comportamentos discriminatórios e excludentes. O Paradigma de Serviços apresentou avanço significativo em relação ao anterior, mas ainda mantinha noções errôneas acerca da deficiência e da pessoa com deficiência naquele momento. Apesar das limitações que esse paradigma impôs, ocorreram mudanças de atitudes, quer pelas pessoas com deficiência, quer pelo meio sociocultural, em relação à participação desse grupo excluído na sociedade. O Paradigma de Serviços, conforme ressalta Aranha (2001), representou um grande avanço quando comparado ao paradigma anterior que tinha como proposta a institucionalização total. Apesar disso, ainda se mostrou limitado e equivocado, pois:

[...] criou-se o conceito da integração, fundamentado na ideologia de normalização, a qual advogava o ‘direito’ e a necessidade das pessoas com deficiência serem ‘trabalhadas’ a fim de que se assemelhassem o mais proximamente possível das características da normalidade, estatística e funcional. Assim, integrar, significava, sim, localizar no sujeito o alvo da mudança, embora para tanto se tornasse, muitas vezes, como necessárias, mudanças na comunidade. Estas, na realidade, não tinham o sentido de se reorganizar para favorecer e garantir o acesso do diferente a tudo o que se encontra disponível na comunidade para os diferentes cidadãos, mas sim o de lhes garantir serviços e recursos que pudessem ‘modificá-los’ para que estes pudessem se aproximar do ‘normal’ o mais possível (Aranha, 2001, p. 168).

Cronologicamente, a mudança do Paradigma de Serviços para o seguinte foi rápida, embora, na prática, muitas vezes não ocorra “efetivamente”. O Paradigma de Suporte surge como decorrência de eventos e reflexões de diferentes organizações internacionais e nacionais e entra em cena a partir do encontro em Salamanca, em 1994, quando o Brasil é um dos signatários da Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educacionais especiais (ONU, 1994).

No Paradigma de Suportes passa a ser usado o termo “inclusão” – referindo-se à ação prática –, que apresenta caráter abrangente, visualizando a deficiência a partir de perspectiva sociocultural. Para que a inclusão ocorra, é necessário que a sociedade esteja atenta e tenha interesse em repensar padrões até então aceitos como verdadeiros. A inclusão da pessoa com deficiência é resultado de processo reflexivo e de conscientização, tanto por parte da própria pessoa quanto por parte do grupo social, e só ocorrerá se houver cooperação e participação das duas partes, num processo de rearranjo de noções e atitudes. A inclusão envolve reforma educacional no sentido amplo do termo, oferecendo a escola para todos, sendo fundamental a participação e o compromisso da sociedade e do poder público. O grande avanço proposto é o de centrar a atenção nas capacidades e nos aspectos positivos desenvolvidos pelas pessoas com deficiência, e não mais focar a atenção somente nos déficits e nas limitações desses indivíduos.

O Paradigma de Suportes mostra nova ideologia, nova perspectiva filosófica, que tende a romper com os paradigmas anteriores, apresentando caráter social. Avançando ainda mais no movimento de garantir respeito aos direitos de igualdade das pessoas com deficiência:

[...] encontra-se em processo de efetivação, no momento, em países mais desenvolvidos, um quarto paradigma, denominado Paradigma do *Empowerment*. Evitando o risco de uma tradução não representativa do real significado semântico desse termo, dado não se contar com vocábulo correspondente na língua coloquial portuguesa, *Empowerment* significa garantir o poder, assegurar o poder a alguém.

Na área em que está aqui sendo utilizado, significa garantir à pessoa com deficiência o poder decisório e o de determinação no encaminhamento de sua própria vida; significa empoderar de fato as pessoas com deficiência da possibilidade de exercer seu direito de assumir maior controle possível sobre a qualidade de suas vidas. Neste paradigma, o controle da aquisição de suportes encontra-se com os indivíduos com deficiência e/ou seus advogados, se necessário. Na prática, ele se traduz na concessão, pelo governo público, aos cidadãos com deficiência, de verba que eles possam utilizar na compra direta de serviços que desejam e/ou necessitam.

Com isso, pretende-se tanto promover a maior autonomia da pessoa com deficiência no trato de sua própria existência, como estimular uma suposta melhor qualificação dos serviços disponíveis. Este paradigma, mais recente na caminhada histórica da atenção à pessoa com deficiência, encontra-se, entretanto, em implementação em alguns países considerados mais desenvolvidos (Aranha, 2000, p. 3-4).

No Brasil, as ações muitas vezes tendem a demonstrar que a inclusão ocorre. Entretanto, a prática aponta para atitudes mais focadas no Paradigma de Serviços do que no Paradigma de

Suportes, aspecto que acaba interferindo na questão da inclusão. Embora longa, essa reflexão é fundamental para a adequada compreensão das iniciativas direcionadas às pessoas com deficiência e a outros grupos até então excluídos ou ausentes em diferentes contextos sócio-históricos. Tal compreensão possibilita analisar tanto as políticas públicas quanto as próprias políticas educacionais.

Alguns marcos mundiais são importantes no que se referem à pessoa com deficiência e às legislações a ela relacionadas. As reflexões começaram a ter eco a respeito do aspecto educacional a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que aponta em seu Artigo XXVI o direito ao ensino (ONU, 1948). Em 1971, a Declaração dos Direitos das Pessoas Mentalmente Retardadas – termo usado à época – abordou o direito à atenção médica e ao tratamento físico exigidos, como também à educação, à capacitação profissional, à reabilitação e à orientação que lhes permitam desenvolver ao máximo suas aptidões e possibilidades. Em 1975, a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes elencou o direito à educação entre os direitos disponíveis (ONU, 1975). Em 1990, em Jomtien, Tailândia, as reflexões avançaram já sugerindo a preparação para mudança significativa de paradigma cujas propostas estão exaradas na Declaração Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (ONU, 1990). Outros eventos internacionais apresentavam propostas que objetivavam aspectos educacionais, tais como o Encontro em Caracas, na Venezuela, em 1992, para planejar e organizar políticas educacionais voltadas às pessoas com deficiência, tendo como base vários eventos e documentos internacionais; e, em 1993, a reunião no Chile, cujo resultado foi a Declaração de Santiago e a Declaração de Manágua decorrente do Seminário Internacional Rumo a um Novo Modelo para o Desenvolvimento de Políticas Sociais para Crianças e Jovens com Deficiência e suas Famílias.

A partir das propostas e reflexões dos diferentes encontros realizados no ano de 1994, em Salamanca, na Espanha, é exarada a Declaração de Salamanca de Princípios, Política e Prática em Educação Especial (ONU, 1994). O documento tem como princípio fundamental o de que todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Em outras palavras, as instituições deveriam incluir crianças com deficiência; bem-dotadas; que vivem nas ruas e que trabalham; de populações distantes ou nômades; pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais; e de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas; ou seja, todos os grupos divergentes.

As reflexões prosseguiram em reuniões em diferentes países abrangendo aprofundamento teórico com relação aos aspectos educacionais, cujo resultado ocorreu em 2000, no Fórum Mundial de Educação em Dakar (ONU, 2000), ao elaborar o compromisso coletivo a partir das reuniões ocorridas em encontros em Johannesburgo na África do Sul, Bangkok na Tailândia, Cairo no Egito, Recife no Brasil, Varsóvia na Polônia e Santo Domingo na República Dominicana.

A Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual (OPS; OMS, 2004) é um marco na mudança de terminologia, alterando a expressão “deficiência mental”, até então utilizada, para “deficiência intelectual”.

Após 10 anos da reunião ocorrida em Salamanca, em 1994, os participantes da rede *Enabling Education Network* (EENET), que objetiva a divulgação e o compartilhamento de informações que promovam a inclusão de grupos marginalizados na educação em todo o mundo, reuniram-se e, em colaboração com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), elaboraram o “Boletim Especial – Documento avaliativo” (ONU, 2004), divulgando reflexões sobre as mudanças que tiveram lugar nos diferentes sistemas educativos desde Salamanca.

As legislações educacionais atuais, em nível internacional, dão ênfase ao processo de inclusão em todas as esferas da vida humana, considerando-se que algumas pessoas, historicamente, foram excluídas da vida social e escolar devido às suas condições biopsicossociais. Dessa forma, no campo educacional, são propagadas diferentes políticas para efetivar na prática essa postura, de modo que o processo de escolarização, em todos os níveis, mesmo de graduação e pós-graduação, se realize em situações comuns do sistema regular. Assim, significativas mudanças ocorreram e ainda ocorrem no meio social e no sistema educacional vigente, as quais têm como ênfase a atenção às necessidades dessas pessoas nas diferentes modalidades de ensino, desde a Educação Infantil até o ensino universitário.

Enquanto diferentes países caminhavam a passos largos rumo a uma sociedade inclusiva, o Brasil ainda não se acertava quanto às legislações e mudanças para o Paradigma de Suportes, compromisso assumido e assinado junto a mais 81 signatários da Declaração de Salamanca, em 1994, tendo como princípio a educação inclusiva.

Os documentos legais nacionais têm importante marco na Constituição Federal de 1988, sendo a primeira vez que educação foi citada como direito social em um documento oficial. A Constituição destaca que a:

[...] educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, art. 205).

No Brasil, a década de 1980 foi marcada por mudanças significativas na Educação e na Educação Especial. A Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (ONU, 1994) impactou a redação da LDBEN (Brasil, 1996) que, à época, estava em tramitação. Cabe destacar que a atual LDBEN é a primeira legislação educacional que designa um capítulo específico à Educação Especial e a identifica como modalidade de ensino, conforme disposto no “Capítulo V – Educação Especial” e em seus respectivos artigos 58, 59, 59-A e 60, ressaltando a Educação Especial como modalidade de ensino transversal a todos os níveis e complementar no ensino regular (Brasil, 2020).

Acrescido às mudanças decorrentes da LDBEN, o Decreto n.º 3.298/1999 (Brasil, 1999) dispõe sobre a “Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência”, favorecendo que as atividades desenvolvidas com as pessoas com deficiência, quer em relação

à educação, à saúde, ao trabalho, entre outros, sejam significativamente reestruturadas. Outro importante marco para a Educação Especial no Brasil é a Resolução n.º 02/2001 (Brasil, 2001), que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e cita em seu artigo 1º: “A presente Resolução institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na educação básica, em todas as suas etapas e modalidades”. Em 2008, foi divulgada no país a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008), que objetiva assegurar a inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (AH/SD), orientando os sistemas de ensino para garantir:

- acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino;
- transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- oferta do atendimento educacional especializado;
- formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão;
- participação da família e da comunidade;
- acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e
- articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, item IV).

A atual política abre espaço para atuação junto a diferentes grupos, até então excluídos ou ausentes do contexto educacional, favorecendo o ensino de forma longitudinal desde a Educação Infantil até a educação universitária. Nessa perspectiva, destacamos como significativa a formação de professores para a Educação Especial, a fim de que possam oferecer suporte em todos os níveis do ensino, inclusive o universitário. Esta modalidade recebe, atualmente, muitos estudantes com deficiências ou outras condições biopsicossociais, assim, esses sujeitos necessitam de suporte para acompanhamento e permanência até a conclusão do curso.

O transtorno do espectro autista (TEA), com o qual temos nos deparado com muita frequência nos diferentes cenários, tem respaldo na Lei n.º 12.764/2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2012) e altera o § 3º do art. 98 da Lei n.º 8.112, de 11 de dezembro de 1990, conhecida como Lei Berenice Piana, marco nos direitos dos autistas no país.

Em 2014, aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), que definiu metas e diretrizes para a educação no Brasil para o período de 10 anos, tendo como objetivos principais a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a melhoria da qualidade da educação, a formação para o trabalho e a promoção da gestão democrática da educação (Brasil, 2014). Embora a vigência do PNE seja de 10 anos, foi necessária a prorrogação até 31/12/2025 porque o governo

não enviou a nova proposta do PNE previsto até junho de 2023, conforme consta em lei, alteração ocorrida mediante a Lei n.º 14.934/2024 (Brasil, 2024).

A educação tem papel significativo para questionar e amenizar a situação de pobreza ao responder algumas das necessidades básicas dos estudantes brasileiros, como transformar vidas e promover avanços em todos os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). O ODS 4 (Ipea, 2019), voltado para a educação, tem como meta garantir o desenvolvimento de qualidade em todo o processo educacional, atingindo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, a igualdade de acesso à educação técnica, profissional e superior de qualidade para todos os que dela usufruírem. O ODS 4 está proposto de forma coerente com as necessidades para melhorar e atualizar aspectos educacionais e, assim, promover oportunidades e valores para a construção de uma sociedade mais justa e sustentável. Quando os ODS foram aprovados em 2015, o ODS 4, que visa assegurar educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos, foi bem recebido no Brasil. Este objetivo está alinhado com o PNE 2014-2024, que possui responsabilidades compartilhadas entre União, estados e municípios. O PNE, sendo decenal, abrange diferentes gestões de governo para evitar a descontinuidade das políticas públicas. Se as metas do PNE em atendimento, desempenho, gestão e formação de professores forem cumpridas considerando a prorrogação até 31/12/2025, grande parte das metas do ODS 4 também serão alcançadas, aponta documento do Ipea (2019).

No mesmo ano de aprovação do ODS 4, em 2015, tivemos a aprovação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei n.º 13.146/2015 (Brasil, 2015), conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Este documento é destinado a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para a pessoa com deficiência, visando sua inclusão social e cidadania.

Apesar dos avanços que tivemos ao longo dos anos com as mudanças de paradigmas visando um sistema educacional, profissional e social inclusivos, corremos sério risco quando foi aprovado, no governo de Jair Bolsonaro, o Decreto n.º 10.502/2020 (Brasil 2020), que instituiu a “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”, o qual foi extinto em 1º de janeiro de 2023 pelo Decreto n.º 11.307/2023 (Brasil, 2023).

Esses documentos refletem momentos sócio-históricos e políticos internacionais e nacional com ênfase nas legislações educacionais que também se refletiram nas metas propostas na Agenda de Desenvolvimento Sustentável para educação de qualidade. Hoje, vivenciamos mudanças decorrentes das legislações que precisam ser melhor entendidas e aplicadas quando focamos nosso olhar para a educação universitária. A universidade precisa se ressignificar para atender à demanda de estudantes com diferentes deficiências, TEA e AH/SD que está recebendo.

MARCOS E PERSPECTIVAS CONCEITUAIS

O Brasil, ao longo dos anos, tem progredido na discussão e na compreensão do conceito e das implicações da Educação Inclusiva. Entretanto, contraditoriamente, ainda se observa confusão conceitual entre Educação Inclusiva e Educação Especial e, conseqüentemente, há deslocamento na compreensão do sentido e do significado de cada uma delas. Isso implica diretamente na condução de ações – institucionais e pedagógicas – no processo educativo dos estudantes, desde a educação básica até o ensino superior.

Nesse sentido, torna-se adequado esclarecer que a Educação Inclusiva se refere a um movimento mundial, assumido pela política educacional brasileira, que busca responder a fundamentos filosóficos e legislativos que garantem o direito à educação para todos. Tal movimento se concretiza nos contextos comuns de ensino, por meio de abordagem de aprendizagem coletiva e mista, independentemente das características biopsicossociais dos estudantes. Pressupõe, ainda, a remoção de barreiras pedagógicas e atitudinais, bem como a implementação de ações de acessibilidade em todas as dimensões, visando garantir o acesso universal ao conhecimento científico, salvaguardando os direitos e valorizando a diversidade educacional.

Conforme Oliveira e Fonseca (2021, p. 176), a proposta inclusiva deve atuar no sentido de “[...] eliminar ou diminuir as barreiras de aprendizagem [no] espaço escolar e ao cumprimento dos objetivos educacionais, quais sejam, o da humanização e o da constituição do pensamento teórico e científico”. No entanto, como destaca Oliveira (2016), o sentido e as implicações de uma política inclusiva ainda não foram corretamente incorporados ao pensamento educacional brasileiro, mantendo-se o foco quase exclusivo naqueles com deficiência, TEA ou AH/SD. Embora esses grupos devam, de fato, ocupar centralidade nos debates e discussões, não se pode restringir o movimento inclusivo a esse público. Essa especificidade diz respeito à Educação Especial, a qual deve garantir os serviços de apoio especializado, direcionados à eliminação de barreiras que possam obstruir o acesso ao conhecimento científico.

Silveira *et al.* (2020) apontam os desafios no que se refere ao processo inclusivo dos estudantes identificados como Público-Alvo da Educação Especial (PAEE)¹² no ensino universitário e os questionamentos e sentimentos gerados, também reconhecem a insegurança e o medo diante do desconhecido, fatos já observados anteriormente na educação básica, nos anos 2000, quando

¹² Estamos aqui nos referindo aos estudantes com deficiência, TEA e AH/SD, conforme legislação brasileira, no entanto, apontamos que esse termo nos causa incômodo, pois são estudantes como os outros, que estão sob a responsabilidade da instituição (e não apenas da Educação Especial) e devem ter suas necessidades respondidas no contexto inclusivo e, se necessário, receber os serviços de Educação Especial, que se referem às especificidades ou particularidades de suas condições, como o uso de Língua Brasileira de Sinais (Libras), de Braille, de estruturação maior da aprendizagem, entre outras situações. Inclusive, Figueiredo, Coelho e Veiga (2024) trazem discussão importante sobre o uso de determinadas terminologias e apontam que em Portugal os documentos utilizam “necessidades educativas especiais”, principalmente ao se referirem ao ensino superior, justamente porque seu conceito abrange não só pessoas com deficiência, TEA ou AH/SD, mas a todos os estudantes que possam apresentar certas dificuldades específicas de aprendizagem. Em nosso caso, ao escrever este texto, optamos para manter o termo oficial – Público-Alvo da Educação Especial – utilizado nos documentos nacionais, mas não estamos alheias à discussão que se coloca sobre o sentido das terminologias em uso.

se intensificou a matrícula e a presença de crianças e adolescentes nos espaços comuns do ensino regular. Certamente, será preciso incorporar outra forma de conceber as condições humanas, sob olhar sociológico e interacional, superando visões reducionistas sobre o desenvolvimento humano, como se estivesse simplesmente amparado na constituição orgânica ou biológica.

Neste ponto, vale considerar o pensamento de Vigotski (1997, 2001), que diferencia o desenvolvimento natural do cultural e coloca ênfase na constituição histórica e cultural da humanidade. Portanto, a nossa dimensão:

[...] essencialmente humana constituída pelo desenvolvimento sócio-histórico e cultural, o que nos permite sair de um estágio primitivo de comportamento para um mais complexo, passando de um estágio natural para o cultural (Oliveira, 2002, p. 34).

Outro ponto importante a ser assinalado no pensamento de Vigotski (1997) é a diferença que estabelece entre a condição primária – de origem biológica – e a secundária – de origem histórica e cultural. No seu entender, “[...] o que decide o destino da pessoa, em última instância, não é a deficiência em si mesma, senão suas consequências sociais ou sua realização psicossocial” (Vigotski, 1997, p. 19, tradução nossa)¹³. Dessa forma, é no campo da condição secundária que se instala o nosso maior desafio, uma vez que o desenvolvimento psíquico se dá na mediação dialética entre a herança genética e a experiência social. Isso nos leva a compreender que

[...] as condições individuais, sejam quais forem, englobam, portanto, sujeitos que possuem características pessoais que conjugadas às, construídas nas e, até mesmo, produzidas pelas exigências sociais interferem no seu processo de humanização (Bueno, 1993, p. 53, grifo nosso).

Assim, a deficiência ou qualquer outra condição não existe em si mesma, mas mantém interdependência com a historicidade humana e a cultura constitutiva nas relações sociais entre as pessoas em determinados contextos específicos. Obviamente,

[...] não se trata de se desconsiderar o núcleo biológico, mas de considerá-lo na dialética das intermediações entre o substrato biológico e o cultural, compreendendo que a dimensão humana está fortemente colocada na história e na cultura e não no biológico (Oliveira, 2015, p. 26, grifo nosso).

De posse desta compreensão sobre a conceitualização de Educação Inclusiva e Educação Especial e da reflexão sobre o modelo sociológico da condição humana, podemos, então, tratar dos marcos pedagógicos e das implicações didáticas sobre a atuação educacional no ensino de graduação.

¹³ No original: Lo que decide el destino de la persona, en última instancia, no es el defecto em sí mismo, sino sus consecuencias sociales, su realización psicossocial.

MARCOS PEDAGÓGICOS E IMPLICAÇÕES DIDÁTICAS

Os marcos pedagógicos relacionados à perspectiva inclusiva direcionam o nosso olhar para a complexidade e a concretude das relações educativas, desde os aspectos relacionados à filosofia de trabalho até a proposta curricular e sua aplicação. Incluem-se nesse processo a organização do ensino, a diversificação das estratégias didáticas, bem como as formas de avaliação e participação do estudante em sua própria trajetória de formação profissional, objetivo específico do ensino universitário. Isso se alinha aos novos referentes paradigmáticos da sociedade contemporânea, de modo a possibilitar o acesso ao conhecimento científico e a excelência formativa de todos os universitários, independentemente de suas origens geográficas ou étnico-raciais, de serem imigrantes ou refugiados, de diferentes orientações de gênero e sexualidade, bem como daqueles que apresentam algum tipo de deficiência, TEA ou AH/SD.

Desses princípios, conjugam-se outros na esfera educacional, como o de considerar múltiplos caminhos pedagógicos com abordagens diferenciadas e equitativas de ensino. Isso se caracteriza por meio de didática interacional e compartilhada, do uso de materiais, recursos e tecnologias, bem como de todo suporte pedagógico que responda às necessidades e amplie as capacidades de todos os estudantes. “Portanto não se trata de uma preferência pedagógica, nem de uma moda, nem tão pouco de um privilégio. É uma necessidade compreendida pelo *boom* da nossa realidade educativa atual” (Alves; Ribeiro; Simões, 2013, p. 125), agora de forma mais abrangente e expressiva no contexto do ensino universitário.

As proposições se dão em diferentes dimensões. Figueiredo, Coelho e Veiga (2024), ao realizarem estudo sobre as ações inclusivas no contexto do ensino universitário português, apontam que houve avanços na legislação e no delineamento das políticas públicas, na busca de promoção de igualdade, equidade e combate à discriminação, inclusive alinhados ao movimento e às diretrizes europeias. No contexto interno das Instituições do Ensino Superior (IES), os autores observaram a constituição de apoios de acessibilidade, acadêmicos e psicossociais, também consideraram que a autonomia institucional das IES lhes “[...] confere a liberdade para implementar os apoios que considerem necessários e adequados às singularidades de seus/as estudantes” (Figueiredo; Coelho; Veiga, 2024, p. 255).

No contexto educativo das IES, podemos pensar em ações em diferentes âmbitos, como na organização do Projeto Político-Pedagógico (PPP) dos cursos de graduação, na matriz curricular dos cursos e de cada disciplina, e na gestão do currículo na sala de aula. Indiscutivelmente, o PPP de cada curso já deverá nortear as ações pedagógicas inclusivas, orientar os professores, direcionar as estratégias de suporte pedagógico, estabelecer possibilidades de novos caminhos metodológicos, disponibilizar recursos humanos e materiais, realizar estudos de caso, conduzir reuniões de encaminhamentos, entre tantas outras possibilidades. No que se refere à matriz curricular dos cursos, é importante buscar alinhamento teórico-metodológico com a perspectiva inclusiva, além de sustentar uma proposta curricular com coerência, coesão, estruturação lógica,

flexibilização, enriquecimento e novas possibilidades de autonomia para que os próprios estudantes possam encontrar opções de conduzir seus caminhos formativos.

Entre tantas ações que podem ser empreendidas, é necessário dar atenção especial à gestão do currículo em sala de aula. Cabe ao professor conduzir os conteúdos de ensino de forma ativa e envolvente, apresentando estratégias múltiplas e diferenciadas, recursos específicos, conforme a necessidade de seus estudantes. Além disso, é importante que busque atuar didaticamente por meio da aprendizagem colaborativa, possibilitando que os estudantes atuem juntos em pequenos grupos, interagindo, compartilhando conhecimentos, discutindo ideias, dialogando sobre diferentes pontos de vista, resolvendo problemas conjuntamente. São muitos os benefícios da aprendizagem colaborativa, por exemplo, constituição de pensamento crítico, engajamento, motivação e valorização do saber do outro. Tais aspectos podem ser relacionados à teoria de Vigotski (1997, 2001), uma vez que expõem os estudantes a situações de interação, diálogo e mediação, ferramentas indispensáveis para a constituição e o aprimoramento das funções psíquicas superiores que se referem à sofisticação de nosso pensamento crítico, raciocínio lógico, memória, linguagem, percepção etc.

Esses fundamentos e ações também se alinham ao conceito de Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), que se refere a um conjunto de princípios norteadores para criação de ambientes de aprendizagem que considerem a variabilidade humana presente no contexto de ensino. De acordo com Roquejani *et al.* (2018, p. 61-62), alguns dos princípios do DUA se referem à oferta múltipla de “[...] envolvimento, representação, ação e expressão nas situações de aprendizagem” e “[...] se configura como uma tentativa de apoiar os docentes e tornarem o currículo inclusivo [...] afastando-se da dimensão pedagógica do tipo uniforme”. As múltiplas formas de envolvimento ou engajamento referem-se à oferta de diferentes estratégias para responder aos diferentes perfis dos estudantes, como trabalhos em pequenos grupos, em duplas, projetos individuais, estudos de caso, problematizações etc. As formas de representação dizem respeito à apresentação dos conteúdos por meio de textos, explicações teóricas, teoremas, esquematizações, vídeos, textos gráficos, audiolivros etc., e, conseqüentemente, o terceiro princípio alinha-se a esses outros, pois refere-se às formas de expressão dos estudantes para demonstrarem sua aprendizagem de forma oral, por meio de vídeos, explicações, ensaios teóricos, representações gráficas, entre outros.

Aprimícia principal do DUA é sua relação com o currículo e diversificação de base metodológica que correspondam ao perfil dos estudantes contemporâneos e à diversidade presente no contexto de ensino. De acordo com McGhie-Richmond e Sung (2013), a aprendizagem para todos é tema central a partir do qual se concentram os esforços dos professores para a redução de barreiras para o acesso ao currículo, portanto, devem se concentrar nos pontos fortes, nas preferências e nas características dos estudantes.

Assim sendo, a gestão curricular deve ocorrer em diferentes dimensões de acessibilidade: arquitetônicas, atitudinais, comunicacionais e curriculares, otimizando as experiências de

aprendizagem e aprimorando as proposições pedagógicas, inclusive com o uso inovador das tecnologias e com políticas universais que considerem o processo educacional do PAEE como parte integrante e indissociável da estrutura e organização geral dos sistemas de ensino. É nesse sentido que se coloca o uso da Tecnologia Assistiva (TA), cujo papel é possibilitar, de acordo com Galvão Filho (2009, p. 47), a transição “[...] do indivíduo com deficiência de situações de inabilidade, de impossibilidades, para situações de competência”, representando, portanto, um importante recurso na construção de uma escola responsiva para todos os estudantes, não de forma dissociada, mas compreendendo o próprio conceito de TA, o qual enfatiza, justamente, a possibilidade de participação ativa de todos nos processos sociais.

Alguns autores buscam realizar estudos sobre o DUA no contexto do ensino universitário, embora a pesquisa de revisão integrativa da literatura a respeito de DUA, TA e ensino superior de Foltran Júnior, Silva e Mamcasz-Viginheski (2024) tenha indicado poucos trabalhos sobre o assunto; e os cinco analisados permitiram constatar a integração de DUA e TA como prática interdisciplinar facilitadora da aprendizagem e da permanência dos estudantes com deficiência. Torres e Marciano (2022) relatam uma experiência desenvolvida durante o período da covid-19, no contexto de uma disciplina planejada a partir das ideias universais de aprendizagem. Como principais resultados, destacam-se o aumento do engajamento, a compreensão e a motivação dos estudantes, as práticas diferenciadas no trabalho colaborativo entre professores e estudantes etc. Na análise dos dados encontrados, os autores demonstraram que houve favorecimento para os estudantes PAEE, assim como melhorou a experiência de aprendizagem de todos.

Prais, Moreira e Sebastián-Heredero (2024) realizaram um estudo comparado, envolvendo a participação de seis docentes da região Norte e vinte da região Centro-Oeste, todos atuantes em cursos de graduação em Pedagogia e Medicina, respectivamente. Os dados revelaram que, embora os professores não conhecessem e, portanto, não fizessem uso explícito dos princípios e orientações do DUA, demonstraram planejamentos flexíveis, diversificação de recursos didáticos e métodos avaliativos variados, manifestando preocupação em universalizar, direcionar e diferenciar suas ações educativas para que todos pudessem acessar o conteúdo de suas disciplinas.

Evidencia-se, portanto, uma lacuna a ser preenchida por experiências e pesquisas que possam refletir a atuação a partir dos princípios do DUA no ensino universitário. Sem dúvida, esse é um horizonte promissor para o trabalho com a diversidade que está chegando à universidade. Assim, não há como nos esquivarmos da necessidade de mudanças e atualizações do fazer pedagógico.

CONSIDERAÇÕES

O que nos levou a refletir sobre essa temática?

Realizar esta reflexão nos levou a retomarmos nossa trajetória docente e prática pedagógica no ensino universitário há vários anos junto à Unesp. À época, quando estávamos ligadas ao Departamento de Educação Especial¹⁴ (DEE), da Faculdade de Filosofia e Ciências do Câmpus de Marília, tínhamos como forte eixo pedagógico as disciplinas disponibilizadas nas Habilitações em Educação Especial (HEEs) nas áreas da Deficiência Intelectual, Visual, Auditiva e Física, o que favorecia a nossa ação pedagógica na perspectiva inclusiva. Tanto para nós quanto para os demais docentes do DEE, receber estudantes com deficiência não era problema. Lidávamos com essa questão de forma colaborativa e, muitas vezes, quando os docentes do DEE eram procurados por colegas solicitando apoio, a ação se efetivava, embora ainda timidamente devido aos poucos estudantes que chegavam à graduação, a maioria no curso de Pedagogia, com foco na HEE. Com a extinção das HEEs em decorrência de mudanças impostas pelas Diretrizes Curriculares da Pedagogia (Brasil, 2007), o sentimento que tínhamos era de que um grande avanço estava sendo perdido.

Hoje, com as ações realizadas pela Escola de Formação dos Docentes da Unesp (Unesp, 2024a) – que tem como meta se consolidar como espaço de formação continuada de professores e de articulação de ensino, pesquisa e extensão universitária, além de contribuir para o processo de desenvolvimento profissional dos servidores docentes, buscando o aperfeiçoamento da prática docente e a qualidade do ensino universitário – vimo-nos frente a esse desafio ao realizarmos a Oficina Pedagógica “Práticas docentes no ensino superior: a ação pedagógica na perspectiva inclusiva”.

Organizar esse material de modo a contribuir para a ação pedagógica dos docentes na perspectiva inclusiva, remeteu-nos a olhar para o passado da Unesp e identificar, de forma rápida, o que já fora feito.

A Unesp foi pioneira em ações de inclusão com foco nas pessoas com deficiência, com a reserva de vagas em seus vestibulares. Em 2011 constituiu a Comissão Permanente de Acessibilidade, a qual teve como atribuição:

[...] realizar amplo diagnóstico das condições, das ações implementadas e das demandas existentes na Universidade, relacionadas com os diversos aspectos da acessibilidade e preparação de um plano de ação para consecução dos objetivos estabelecidos no Plano de Desenvolvimento Institucional (Unesp, 2019a, p. 2).

Realmente, a Comissão atuou em três importantes frentes: preparar recursos humanos, diagnosticar as condições de acessibilidade física e identificar esse público, na busca de constituir uma política de acessibilidade. Atuou também na aquisição de equipamentos, na melhoria do

¹⁴ Trata-se de departamento extinto; em seu lugar, provisoriamente, foi criado o Departamento de Psicologia da Educação, mais tarde renomeado em definitivo como Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano. Os docentes da antiga repartição foram agregados à atual, exceto dois que solicitaram transferência, um de departamento e outro de universidade.

acesso, na oferta de disciplina de Libras, na solução de problemas jurídicos, na elaboração de planos de ação, entre outras providências.

A Unesp começou a mapear e identificar estudantes com deficiência em 2014. No Anuário Estatístico de 2019 (Unesp, 2019b), a Universidade contava com 2.098 estudantes matriculados nos Colégios Técnicos e 54.655 estudantes matriculados nos cursos de graduação e pós-graduação, sendo 250 destes identificados como “com necessidades especiais” e “altas habilidades”, termos do próprio Anuário. Embora, na identificação por unidade, esses números se encontrem diferentes, revelam o baixo número de estudantes PAEE que acessaram o ensino universitário na Unesp (0,44%) naquele momento. Os dados disponíveis no Anuário Estatístico de 2024 (Unesp, 2024b) mostram a diminuição de matriculados nos Colégios Técnicos, sendo 1.580 estudantes, e nos cursos de graduação e pós-graduação, com 51.820 estudantes. Entretanto, os matriculados nesses cursos que se identificaram com alguma deficiência somam 413 estudantes (0,77%), o que demonstra que a Universidade está recebendo mais estudantes com deficiência e precisa se ressignificar para atender a essa demanda com qualidade a fim de que permaneçam e concluam os respectivos cursos.

No relatório do Censo sobre Diversidades da Unesp de 2021, “[...] os discentes que autodeclararam alguma deficiência correspondem a 0,73% do total de estudantes matriculados na UNESP” (Unesp, 2021, p. 12), ainda revelando número abaixo do esperado – que seria por volta de 10%, média de pessoas PAEE em qualquer grupo social. Outro aspecto importante é o desafio que esses estudantes representam, justamente pela falta de tradição da universidade em oferecer respostas diferenciadas ao PAEE. Contudo, ao longo dos anos, a Unesp também implementou outras medidas para garantir acessibilidade e inclusão, como a adaptação de ambientes, o aprimoramento da comunicação e o desenvolvimento de materiais educativos acessíveis.

No ano de 2025, decorrente de várias ações afirmativas nas dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão universitária, somada às ações da Coordenadoria de Permanência Estudantil (Cope), foi criada a Pró-Reitoria de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade – Proade (Unesp, 2025), visando olhar a diversidade e a riqueza de nosso contexto acadêmico de modo inter e multidisciplinar.

Embora haja a possibilidade de acesso de estudantes mediante cotas, tanto para a graduação quanto para a pós-graduação, ainda nos deparamos com um contexto que não está adequadamente preparado para receber a diversidade de estudantes que chegam aos nossos diferentes cursos.

As Oficinas Pedagógicas ministradas nos encontros da Escola de Formação dos Docentes da Unesp são um passo fundamental e, como pontuado por um dos participantes no evento de 2024, todos os docentes deveriam participar dessa ação, inclusive os mais antigos na Unesp. Acrescentamos, ainda, que a universidade deveria ser preparada não só junto ao corpo docente, mas também ao técnico-administrativo e ao acadêmico.

Estamos no caminho e não podemos desistir!

REFERÊNCIAS

ALVES, M. M.; RIBEIRO, J.; SIMÕES, F. Universal Design for Learning (UDL): contributos para uma escola de todos. **Indagatio Didactica**, Aveiro, Portugal, v. 5, n. 4, p. 121-146, 2013. Disponível em: <https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/4290/3224>. Acesso em: 20 ago. 2025.

ARANHA, M. S. F. **Valores e paradigmas na atenção à pessoa com deficiência**. Marília, SP: Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2000. 6 p. Mimeografado.

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação entre a sociedade e as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Brasília, DF, ano 11, n. 21, p. 160-173, 2001.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 ago. 2025.

BRASIL. **Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1999. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 20 ago. 2025.

BRASIL. **Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm. Acesso em: 20 ago. 2025.

BRASIL. **Decreto n.º 11.307, de 01 de janeiro de 2023**. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm. Acesso em: 20 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2009]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 ago. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 20 ago. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2024]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 20 ago. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 ago. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 14.934, de 25 de julho de 2024**. Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14934.htm. Acesso em: 20 ago. 2025.

BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: MEC, CNE, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2025.

BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n.º 003/2007, aprovado em 17 de abril de 2007**. Brasília, DF: MEC, CNE, 2007. Disponível em <https://www.semesp.org.br/legislacao/migrado2631/>. Acesso em: 20 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Gov.br**, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pneepei>. Acesso em: 20 ago. 2025.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: a integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo, SP: PUC/Educ, 1993.

DEL-MASSO, M. C. S. **The deinstitutionalization movement**. Carbondale: Southern Illinois University, Rehabilitation Institute, 1984. 15 p. Mimeografado.

DEL-MASSO, M. C. S. **Orientação para o trabalho**: uma proposta de adaptação curricular para alunos com deficiência mental. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

FIGUEIREDO, M.; COELHO, O.; VEIGA, A. Educação inclusiva no ensino superior português: avanços, desafios e medidas de apoio para estudantes. **História**: revista da FLUP, Porto, Portugal, v. 14, n. 1, p. 242-262, 2024. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/historia/article/view/13835/12692>. Acesso em: 20 ago. 2025.

FOLTRAN JÚNIOR, D. C.; SILVA, S. C. R.; MAMCASZ-VIGINHESKI, L. V. Desenho universal da aprendizagem e tecnologia assistiva: uma revisão da literatura sobre inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Ponta Grossa, PR, v. 17, n., 2, p. 1-20, 2024. Edição especial. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/17018/pdf>. Acesso em: 20 ago. 2025.

GALVÃO FILHO, T. **Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva**: apropriação, demandas e perspectivas. 2009. 346 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/10563/1/Tese%20Teofilo%20Galvao.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2025.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA [IPEA]. ODS 4: educação de qualidade. Ipea, 2019. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/ods/ods4.html>. Acesso em: 21 ago. 2025.

MCGHIE-RICHMOND, D.; SUNG, A. N. Applying universal design for learning to instructional lesson planning. *International Journal of Whole Schooling*, Detroit, USA, v. 9, n. 1, p. 43-59, 2013. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1016798.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2025.

OLIVEIRA, A. A. S. Atendimento educacional especializado: nova proposta? Velhos problemas... In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (org.). **Inclusão escolar e educação especial no Brasil: entre o instituído e o instituinte**. Marília, SP: ABPEE, 2016. p. 249-264.

OLIVEIRA, A. A. S. **Atendimento educacional especializado: ponderações sobre o fluxo de encaminhamento**. São Paulo, SP: CDeP3-Unesp, 2025. Acesso restrito. (Texto da disciplina 8, Fluxo e critérios de encaminhamento para o AEE, do curso de Especialização em Educação Especial com ênfase em Atendimento Educacional Especializado).

OLIVEIRA, A. A. S. **Estudos na área da deficiência intelectual: avaliação pedagógica, aprendizagem e currículo escolar**. 2015. 358 f. Tese (Livre-Docência em Educação Especial) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015.

OLIVEIRA, A. A. S; FONSECA, K. A. Política de educação inclusiva e educação especial: entre as possibilidades, os devaneios e os desencontros. In: PARENTE, C. M. D. (org.). **Políticas públicas para a educação básica: avanços, desafios e perspectivas**. Marília, SP: Oficina Universitária; São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, 2021. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/book/267. Acesso em: 21 ago. 2025.

OLIVEIRA, A. A. S. **Representações sociais sobre educação especial e deficiência: o ponto de vista de alunos deficientes e professores especializados**. 2002. 350 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/af0016b3-1a7e-4059-9cd0-5a427514baa7/content>. Acesso em: 21 ago. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS [ONU]. **Declaração de Dakar**. Educação para todos. Dakar, Senegal: Unesco, 2000. Disponível em: http://cape.edunet.sp.gov.br/textos/declaracoes/6_Declaracao_Dakar.pdf. Acesso em: 25 ago. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS [ONU]. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha: Unesco, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS [ONU]. **Declaração dos direitos das pessoas deficientes**. Resolução aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas em 09/12/75. ONU, 1975. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf. Acesso em: 21 ago. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS [ONU]. **Declaração mundial de educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: Unicef, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 21 ago. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS [ONU]. Declaração universal de direitos humanos. **Unicef**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 21 ago. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS [ONU]. Edição Especial: Salamanca – Dez Anos Depois. Tradução: Ana Maria Bénard da Costa. **Enabling Education**, Manchester, UK, n. 8, 2004. Disponível em: https://www.eenet.org.uk/resources/docs/eenet_news8_por.pdf. Acesso em: 21 ago. 2025.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE [OPS]; ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE [OMS]. **Declaração de Montreal sobre deficiência intelectual**. Montreal, Canadá: OPS, OMS, 2004. Disponível em: https://midia.atp.usp.br/plc/plc0604/impressos/plc0604_aula03_ativPres_Decl_Montreal.pdf. Acesso em: 21 ago. 2025.

PRAIS, J. L. S.; MOREIRA, S. F. C.; SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Desvendando abordagens educacionais no ensino superior: análise sob a ótica do desenho universal para a aprendizagem (DUA). **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, v. 37, n. 1, e41/1–25, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/88602>. Acesso em: 21 ago. 2025.

ROQUEJANI, T. C.; CAPELLINI, V. L. F.; FONSECA, K. A. O desenho universal para aprendizagem em contextos inclusivos do ensino fundamental. In: OLIVEIRA, A. A. S., FONSECA, K. A.; REIS, M. R. **Formação de professores e práticas educacionais inclusivas**. Curitiba, PR: Editora CRV, 2018.

SILVEIRA, F. C. S. *et al.* Fazendo valer os direitos à educação inclusiva no ensino superior. **Revista Brasileira de Desenvolvimento**, São José dos Pinhais, PR, v. 6, n. 12, p. 96852–96866, 2020. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/21384>. Acesso em: 21 ago. 2025.

TORRES, J. P.; MARCIANO, R. H. R. Formação de professores: desenhando uma disciplina inclusiva a partir do desenho universal para a aprendizagem. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, MG, v. 12, p. 1-22, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/39412>. Acesso em: 21 ago. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]. **Anuário estatístico 2019**. São Paulo, SP: Unesp, 2019b. Disponível em: https://www2.unesp.br/Home/anuario/anuario_2019.pdf. Acesso em: 21 ago. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]. **Anuário estatístico 2024**. São Paulo, SP: Unesp, 2024b. Disponível em <https://www2.unesp.br/Home/anuario/anuario24-133.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]. Coordenadoria de Desenvolvimento Profissional e Práticas Pedagógicas [CDeP3]. Escola de Formação dos Docentes da Unesp. **Unesp**, 2024a. Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!/iep3/escola-de-formacao-dos-docentes-da-unesp/apresentacao/>. Acesso em: 21 ago. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]. **Página Proade**, c2025. Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!/proade>. Acesso em: 21 ago. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]. **Plano de desenvolvimento institucional 2019-2028**. São Paulo, SP: Unesp, 2019a. Disponível em: <https://www.ibilce.unesp.br/Home/Administracao456/secaotecnicaacademica/pdi.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]. **Relatório do censo sobre diversidades**: Unesp 2021. São Paulo, SP: Unesp, 2021. Disponível em: https://www2.unesp.br/Modulos/Noticias/36747/relatorio_censo2021_vf-1.pdf. Acesso em: 21 ago. 2025.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e linguagem**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos da defectologia**. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1997. Tomo 5. (Colección obras completas).

PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: CONTRIBUIÇÕES PARA QUALIDADE FORMATIVA INSTITUCIONAL

UNIVERSITY PEDAGOGY: CONTRIBUTIONS TO INSTITUTIONAL EDUCATIONAL QUALITY

PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA: CONTRIBUCIONES A LA CALIDAD FORMATIVA INSTITUCIONAL

Maria Antonia Ramos de Azevedo

INTRODUÇÃO

Pensar a universidade no contexto brasileiro atual é, no mínimo, um enorme desafio, pois a crise da universidade faz-nos revisitar Boaventura de Sousa Santos (2008), em seu livro “A universidade no século XXI”, em que aponta como crises universitárias, em contexto mundial, a questão da legitimidade, da identidade e da hegemonia. Assim, faz-nos questionar: Como é possível, na universidade, desenvolver a professoralidade no ensino, na pesquisa e na extensão? Como a Pedagogia Universitária pode ser campo de luta, enfrentamento e resistência frente ao desmonte que a educação, ciência, tecnologia, arte e cultura sofreram no governo anterior?

Nesta direção, hoje mais do que nunca, podemos acreditar que a Pedagogia Universitária necessita ocupar um lugar que busque contribuir para a preservação da universidade como *lócus* de conhecimento científico, tecnológico, artístico, cultural e humanístico na valorização da diversidade e na pluralidade de ideias. A Pedagogia Universitária pode, assim, contribuir, para a construção de uma universidade que foque na inovação, na ciência e na tecnologia, mas sem perder de vista que, também, precisa buscar e focar na arte, na estética, na cultura, na educação e na ética. Precisa continuar lutando pela preservação de sua autonomia administrativa e financeira, pois, sem isso, arrisca perder sua voz e identidade, suas manifestações culturais, sociais, políticas, artísticas, científicas, sempre encharcadas de linguagens, formas e saberes. Precisa resistir para não perder, também, sua própria liberdade de criar e produzir conhecimento.

A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA COMO CAMPO DE CONHECIMENTO

Ainda que a Pedagogia Universitária tenha importante papel na promoção da capacidade de desenvolvimento do pensamento crítico e analítico, lutando contra a burocracia organizacional gerada por estratégias mercadológicas e empresariais que acabam por prejudicar pessoas e ideias; enquanto campo, ela pode contribuir para a formação cidadã, somando forças contra o preconceito, a misoginia, o fascismo, a homofobia, o machismo, a censura, os cortes à Ciência e à Educação, e contra toda e qualquer ação que valorize a ditadura e a falta de transparência. Em resumo,

enquanto campo, a Pedagogia Universitária luta pela equidade do ensino, pesquisa e extensão, e não pela supervalorização de determinadas atividades em detrimento de outras.

Ao analisarmos as produções nacionais e internacionais sobre a Pedagogia Universitária, pesquisadores do campo (Cunha, 2016, 2010; Vieira, 2005, 2004, 2002; Nóvoa, 2015; Pimenta; Almeida, 2009; Leite, 1999; Morosini, 2006) apresentam uma série de estudos que apontam o valor fundante da Pedagogia no contexto universitário nacional e internacional, legitimando um campo científico constituído de experiências profissionais repleta de saberes e fazeres, provenientes de diferentes áreas, no árduo ofício de se constituírem professores universitários.

Masetto e Gaeta (2019), em pesquisa recente intitulada “Trajetória da Pedagogia Universitária e Formação de Professores para o Ensino Superior no Brasil”, apresentam como esse campo epistemológico foi sendo estruturado a partir das demandas históricas e pedagógicas do seu tempo. Assim, os autores traçam uma linha do tempo cronológica, apontando os marcos estruturais da contribuição da Pedagogia Universitária no Brasil nas últimas décadas (Quadro 1).

Quadro 1 – Paradigmas das Ações em Educação Especial

Aulas expositivas, recursos visuais e outras dinâmicas	(décadas 1960-1990)
Ensinar e aprender no ensino superior	(décadas 1990-2010)
Mediação pedagógica e protagonismo do aluno	(décadas 1990-2015)
Relação entre professor e aluno	(décadas 1970-2015)
Metodologias ativas	(décadas 2000-2018)
Inovação educacional e currículos inovadores	(décadas 2000-2018)

Fonte: elaborado pela autora.

É pertinente afirmar que o próprio campo da Pedagogia Universitária foi se modificando a partir das demandas do contexto universitário, tanto quanto da necessidade de entendê-lo a si próprio, reagindo a uma dimensão restrita à ação pedagógica do professor isolado dos seus pares, dos seus alunos, do contexto social em que está imersa e das próprias transformações mundiais.

Na Enciclopédia de Pedagogia Universitária (Morosini, 2006, p. 351), esse conceito é assim definido:

[...] a Pedagogia Universitária é um campo polissêmico de produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na educação superior. Reconhece distintos campos científicos dos quais toma referentes epistemológicos e culturais para definir suas bases e características. A Pedagogia Universitária é, também, um espaço de conexão de conhecimentos, subjetividades e culturas, que exige um conteúdo científico, tecnológico ou artístico altamente especializado e orientado para a formação de uma profissão.

No contexto brasileiro, o campo da Pedagogia Universitária é recente. O foco das pesquisas nasceu, basicamente, do seu papel na reconfiguração da prática docente, cujos temas voltavam-se, primordialmente, ao campo da formação profissional de determinada área de conhecimento, ao desenvolvimento profissional do docente, aos saberes docentes, à inovação pedagógica, ao trabalho docente, às experiências formativas, às metodologias e avaliação etc. Muitas correlações dessas pesquisas focaram na docência universitária, buscando na didática universitária sua base teórico-metodológica para o desenrolar desses estudos. Vincularam-se fortemente à ideia de que, ao referenciar o campo da Pedagogia Universitária, tais questões estavam diretamente relacionadas à didática e à docência. Assim, a Pedagogia Universitária foi se constituindo campo ao qual a docência na educação superior fosse revisitada e ressignificada à luz das buscas contínuas pela qualificação das práticas pedagógicas dos docentes.

Na busca por tentar desvelar possíveis caminhos, a Pedagogia Universitária pode contribuir ainda mais em potencialidades que contribuam para a profissionalização docente, ampliando o seu espectro de entendimento acerca do seu papel dentro e fora da universidade. Esse campo pode criar uma cultura de pesquisa vinculada ao ato pedagógico de ensinar, pesquisar e extensionar, otimizando as políticas e as práticas educacionais provenientes de pesquisas sobre esta própria prática, de forma a qualificá-las e a divulgá-las. Nesse sentido, muda-se a paradigmática do trabalho docente, de individualidade para grupalidade, com parceria e flexibilidade, visando ao trabalho cooperativo. Institui-se a verificação contínua dos valores de vida do grupo via cooperação, compartilhando de forma flexível mental e operacional novas posturas na vida universitária e considerando capacidades cognitivas, a nível de apreensão e equilíbrio pessoal, processo interpessoal e inserção social da comunidade acadêmica como um todo orgânico e sistêmico.

Nesse sentido, a Pedagogia Universitária necessita avançar ainda mais, focando na valorização de discussões epistemológicas e teórico-metodológicas como condição fundamental de alicerce na constituição de uma universidade que necessita potencializar ensino, pesquisa e extensão. Assim, valorizará a construção de conhecimentos, projetando algumas reflexões sobre seu papel enquanto campo de resistência e luta, por meio dos três princípios norteadores de intervenções profissionais:

1. Situar a docência como objeto de análise científica, devendo o professor universitário apreender acerca do seu trabalho pedagógico no ensino, na pesquisa e na extensão;
2. Buscar excelência universitária vinculada ao ensino, à pesquisa e à extensão, transversalmente com arte, ciência e cultura;
3. Valorizar as pedagogias contidas no seio da universidade: pedagogia social, das profissões, da formação interdisciplinar, transfronteiriça e além do seu tempo.

PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA E O PAPEL DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Defender o papel que a docência deve ter no cerne da profissão do professor universitário refere-se ao entendimento de que, ao assumi-la enquanto carreira profissional em universidades, o professor pesquisador é, acima de tudo, professor.

Mas o que significa ser professor? Significa que ele assume uma profissão pautada no ato de ensinar consubstanciado à pesquisa e à extensão.

Há um ponto nevrálgico nessa reflexão. Nas experiências formativas até aqui vivenciadas¹⁵ com professores universitários, de todas as áreas de conhecimento, quando perguntados sobre o que significava para eles o ato profissional de ensinar, a resposta, na sua esmagadora maioria, era sempre a mesma: “ensinar é transmitir conhecimentos de forma clara e consistente com amplo aporte teórico e científico”. Assim, o entendimento dos professores universitários sobre ensino dá-se pela lógica de transmissão. Junto a isso, o ensino, por ser considerado ação profissional menor na universidade, por não arrecadar verbas nos projetos e não ter *status* algum junto aos órgãos de fomento, nem mesmo valorizado dentro da própria academia junto aos cursos de licenciatura na formação de futuros professores, vai gerando um panorama cada vez mais obscuro e até mesmo aligeirado.

Há, portanto, um problema gravíssimo, pois o professor, ao negar o ensino como ato profissional, nega a base de sua identidade profissional, fugindo dela em ações outras que muitas vezes o descaracterizam de sua real função. Outro grave problema é, ao considerar o ensino como parte de sua ação profissional, a desconsidera como valor que ela deveria ter, “ensinando” de forma mecânica, impessoal e imparcial, dicotomizando as atividades inerentes à profissão professor universitário do cerne do ensino. Ou seja, ao ensinar reproduz conhecimento e ainda desvincula a pesquisa e a extensão dos seus processos de ser e fazer educação superior.

Ao longo dos anos, o contexto universitário não tem se dedicado a discussões e, muito menos, a vivências entre os docentes sobre o ensino investigativo como condição científica para a qualificação do trabalho pedagógico. Não há ocupação para a interconexão com a pesquisa e para a ressignificação de suas ações como professores pesquisadores extensionistas. Contudo, os professores universitários precisam aprender e introjetar que sua ação profissional está vinculada a um trabalho pedagógico genuíno, próprio e único na dimensão do ensino, da pesquisa e da extensão. Assim, ao ensinar, pesquisar e extensionar, é preciso que esse sujeito aprenda a ser professor, pois é essa a sua profissão no contexto universitário.

A Pedagogia Universitária pode contribuir justamente por desconstruir a falsa ideia de que o tema, assunto, discussão, proposição vinculados ao campo pedagógico devam ser tratados

¹⁵ O texto refere-se às experiências da autora em seu papel formativo junto a diferentes grupos de professores, ao longo de sua carreira docente de quase trinta anos de experiência no contexto universitário.

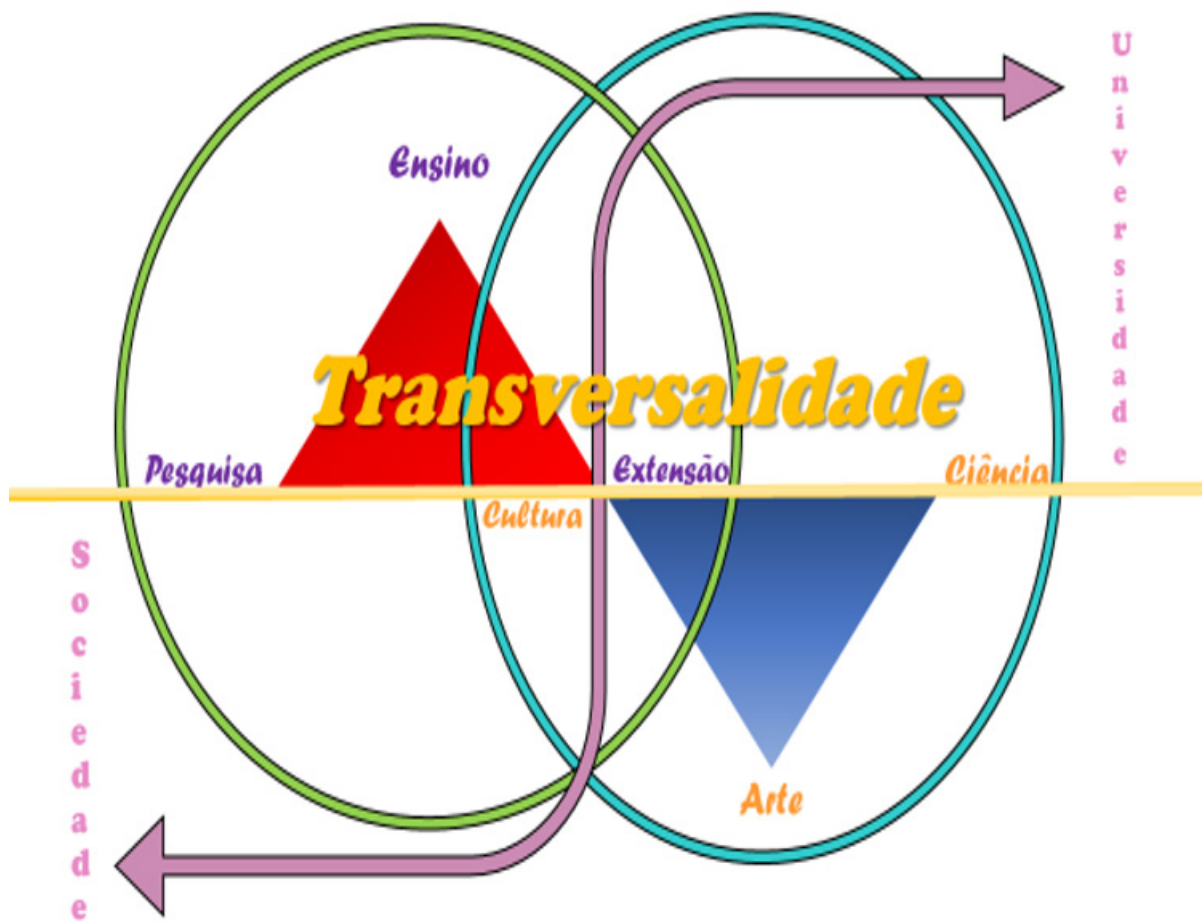
apenas nos cursos vinculados à formação de professores (aspecto forte na realidade brasileira). A Pedagogia Universitária clama como campo epistemológico que vincula o trabalho profissional do professor como ato formativo em todos as diferentes áreas do conhecimento, trazendo contribuições para toda essa diversidade de construtos científicos e pedagógicos.

PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA E A EXCELÊNCIA DA UNIVERSIDADE

Defendemos, portanto, que a excelência universitária deve ser demonstrada pelo valor que a instituição agrega para a qualidade de vida no planeta. Que ela possa ser território de liberdade de pensamento, de diversidade epistêmica e de ensino investigativo no ato de professorar o ensino, a pesquisa e a extensão. Que não fique vinculada sua excelência e, consequentemente, sua existência apenas aos indicadores de produtivismo acadêmico, que, no fundo, enfraquecem a profissão acadêmica e fortalecem a solidão, a disputa e sua alienação.

A busca pela excelência universitária, enquanto processo transdisciplinar, amplo, múltiplo e complexo, deveria ter então este símbolo de resistência (Figura 1):

Figura 1 – Diagrama de excelência universitária por meio da transversalidade



Fonte: Azevedo (2022).

A excelência deve ser entendida como essência universitária. Esta, por sua vez, pode vir ao encontro das respostas às crises apontadas por Boaventura de Souza Santos (2008), quando, por meio do fio condutor da transversalidade, pudesse articular as tríades “ensino-pesquisa-extensão” e “arte-ciência-cultura”. Compreender que essas duas tríades precisam ser e estar articuladas é fundamental.

Os professores universitários necessitam compreender que o trabalho pedagógico investigativo no ensino, na pesquisa e na extensão devem estar imersos em arte, cultura e diferentes linguagens, produzindo inúmeros conhecimentos provenientes de diversas experiências e contextos sociais, políticos, geográficos, econômicos, culturais e educacionais. Com isso, busca-se conseguir uma visão mais ampla e adequada da realidade, que tantas vezes aparece fragmentada pelos meios de que dispomos para conhecê-la, e não porque o seja em si mesma. Junto a isso, a política e a gestão universitárias precisam, necessariamente, comungar desses mesmos ideais, pois não adianta exigir dos seus professores uma ação profissional desta envergadura se a própria instituição estabelece critérios e ações contrárias a esse projeto de universidade.

Considera-se a transversalidade como a possibilidade de promover os devidos atravessamentos entre as áreas e o trabalho pedagógico do professor universitário, exigindo ação sistêmica, contínua, investigativa, abrangente e integrada.

A transversalidade da arte, ciência e cultura está fortemente vinculada à indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, pois as diferentes áreas de conhecimento estão imersas em contextos únicos e complexos, que carregam em si manifestações, e que retratam e problematizam a realidade histórica, científica, econômica, cultural, artística, social e política de uma sociedade.

Quanto a colocar as pedagogias no cerne da vida universitária, acreditamos que seja um enorme desafio, começando com as associações feitas pelos próprios professores. A ligação do termo “pedagogia” ao curso de graduação (isso ocorre no Brasil), que tem como foco a formação do pedagogo que atuará diretamente como professor da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como na gestão escolar nesse nível de ensino, reforça a lógica de que o termo está só e diretamente vinculado ao trabalho com crianças.

Fora isso, é forte no Brasil (ainda muito colonial, em diversos aspectos) a ideia de que o pedagógico está vinculado a uma racionalidade ainda pautada na disciplinaridade dos conhecimentos e na ideia de que estes precisam ser passados e avaliados na lógica de que é o docente o detentor do conhecimento; e o aluno é alguém que deverá recebê-los e reproduzi-los de forma mais próxima da lógica formativa do professor. Um processo puramente reprodutivista. Os professores universitários formados nesta concepção de razão técnica acabam por reproduzir modelos e planos que foram armazenados, tanto na formação inicial quanto na sua própria história de vida, nos bancos escolares. A visão reprodutivista de trabalho pedagógico acaba por estar vinculada à ideia de um técnico, e não de um professor que constrói e reconstrói seu fazer pedagógico, elaborando novos e diferentes encaminhamentos, fruto da constatação da realidade histórico-cultural de seus alunos e de si mesmo.

Nóvoa (2015) já antecipadamente nos leva a refletir sobre a visão empobrecida que o próprio contexto universitário vincula à Pedagogia. Segundo o autor, a ideia da manutenção histórica de separarmos o processo de ensinar ao processo de investigar, dicotomizando a própria identidade profissional do professor ao seu trabalho científico acadêmico, imputa a ideia de que a Pedagogia se vincula à organização de uma estrutura burocratizante e amorfa. Assim, quando os aspectos pedagógicos são acionados pelos professores universitários, eles vêm, muitas vezes, carregados de experiências que focam numa ação mecânica e instrumental, não contemplando satisfatoriamente a complexidade da sala de aula. Ou, até mesmo, por trás de discursos errôneos acerca de novos milagres e fórmulas mágicas para os alunos aprenderem mais rápido, focando em técnicas e procedimentos descontextualizados e sem significância alguma.

Assim, visando à excelência, é preciso incorporar outras pedagogias emergentes no cerne da universidade, que são aquelas que clamam por trazerem as demandas da sociedade. Elas surgem das diferentes realidades e estão presentes no dia a dia de cada cidadão, pois cada ser humano é ser historicamente situado num contexto local, nacional, regional e mundial, imerso em problemáticas educacionais, sociais, ecológicas, antropológicas, geográficas, epidemiológicas etc. Assim, essas pedagogias precisam suscitar o despertar das tríades supracitadas, pois são elos que unem a universidade, como território formativo, a lugares diferentes dos seus. Nessa interconexão, esses territórios de pertencimento podem ser estabelecidos, o que fortalece e concede excelência à formação na academia.

A Pedagogia Universitária visa, ainda, construir a ideia de uma contribuição universitária que articule a formação acadêmica (formativa) com as experiências profissionais (profissional), correlacionando-as durante todo o processo formativo vivido, gerando trajetória interdisciplinar institucional. Ela acaba por ser entendida como forma de romper com eficiência e eficácia de apenas produzir conhecimento, mas reintegrar conhecimento científico e social de forma orgânica e visceral.

Nesta lógica de excelência, o professor tem que ter claro o seu papel como interventor social, como mediador entre o conhecimento e o aluno. O professor muitas vezes é quem vai orientar o aluno a encaminhar o saber adquirido na universidade, além de influenciar o futuro profissional no território em que as diferentes profissões ganharão mais força e poder além de determinado campo.

DESAFIOS DE SER PROFESSOR UNIVERSITÁRIO E AS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA

Ser professor universitário no contexto brasileiro atual é um enorme desafio que se junta à própria ideia de que, por si só, o ato profissional de ser professor é complexo, como muito bem aponta Cunha (2006), pois envolve grande quantidade de saberes necessários para o exercício profissional. No caso, o profissional professor precisará desenvolver saberes específicos, chamados de “saberes docentes”, necessários para que se possa desenvolver com mais competência o ato

de ensinar, numa perspectiva em que ensinar não se configura apenas pela ação de transmissão de conhecimento. Em suma, a docência é uma profissão complexa, cheia de desafios e dilemas, exigindo do professor inúmeros saberes específicos provenientes dessa profissão.

Ao analisar o contexto universitário atual e as intervenções profissionais a serem realizadas para ser professor, podemos questionar sobre os desafios dessa profissão na atualidade, reforçando a imensa crise de identidade do professor diante da mercantilização dos diversos níveis do ensino. Cunha (2010) apontou que muitos profissionais ingressam como docentes nas universidades não tendo nenhuma formação e preparação didático-pedagógica para exercer a docência universitária. A maioria dos docentes é escolhida por sua habilidade em pesquisa, levando-se em conta, em muitos casos, apenas suas produções, e não sua ação profissional como professor. Tal situação causa desequilíbrio ao exercer a função docente, pois muitos focam nas pesquisas e deixam para segundo plano a qualidade do ensino e da extensão.

Essa questão traz consigo consequências que afetam todos os âmbitos do espaço universitário, inclusive o trabalho dos docentes. A valorização da pesquisa em detrimento das outras ações profissionais do professor universitário imputa outra lógica; uma que é muito mais mercadológica: atender a um determinado mercado em vez de valorizar a apreensão de conhecimentos, divisas de conhecimentos e avanços científicos tecnológicos.

De maneira geral, é possível observar que a formação exigida para os docentes universitários tem sido restrita ao conhecimento específico da disciplina a ser ensinada. Sendo esse um conhecimento prático, decorrente do exercício profissional, ou teórico, oriundo do exercício acadêmico, pouco ou nada tem sido exigido dos docentes em termos pedagógicos. Nessa direção, inferimos que a graduação tem sido mantida por docentes titulados, cada vez mais jovens na carreira docente, que possuem expressiva bagagem de conhecimentos específicos, mas pouca preparação pedagógica.

Contudo, a atividade de ensino exige conhecimentos teóricos e práticos que não se identificam apenas com os conhecimentos das disciplinas que ensinam. Para ensinar, o domínio do conhecimento específico é condição necessária, mas não suficiente. Sem desconsiderar a importância da formação investigativa na trajetória dos jovens doutores que ingressam atualmente na universidade, é importante considerar as condições que eles têm de compreender propostas curriculares que incluam processos de ensinar e aprender com bases consistentes.

Contribuindo para a ampliação de um exercício profissional de maior qualidade, Royo (2018, p. 7) aponta, no documento intitulado “*Marco de desarrollo profesional docente del profesorado universitario*”, fatores que delimitam uma docência de qualidade e, segundo ele, um bom professor é aquele que:

- revisa de modo crítico la cultura docente, impulsando cambios cualitativos en el modo de concebir y practicar la docencia, acordes con las conclusiones de la investigación en educación superior de las últimas décadas;

- alinea los programas de desarrollo docente del profesorado y los sistemas de calidad con una visión estratégica de hacia dónde deberíamos ir y cómo hacerlo;
- orienta la evaluación del profesorado hacia el reconocimiento y el impulso de lo que tiene verdadero impacto en la calidad de nuestra enseñanza y nuestras titulaciones; y
- reivindica la docencia como un espacio de desarrollo y carrera profesional, articulado en profundidad por una visión bien definida de las sucesivas etapas o niveles cualitativos que comporta su recorrido.

Royo (2018) destaca, ainda, que há diferentes níveis e perfis profissionais de professores que acabam por trazer para suas práticas concepções acerca do seu fazer profissional diário, impactando fortemente o lugar e as pessoas que estão sendo formadas por eles. Assim, na visão do autor, há quatro níveis de perfis profissionais dos professores universitários:

- Nível 1: nível básico, em que o docente atua mediante o conhecimento disciplinar que possui e que garante aos estudantes foco nos objetivos propostos com organização e encaminhamentos explícitos e adequados;
- Nível 2: apresenta boa qualidade docente, com conhecimento disciplinar que acompanha formação educativa condizente. Oferece currículos bem estruturados e valoriza o desenvolvimento das competências dos estudantes baseadas em metodologias ativas e colaborativas de aprendizagem. O processo avaliativo é amplo, com vários instrumentos e recursos. Possui comprometimento institucional e preocupa-se com o grupo;
- Nível 3: visa à excelência da docência como prioritária na ação profissional, trazendo as experiências como inestimável valor formativo. Possui profundo conhecimento da disciplina e dos fatores que potencializam a aprendizagem, selecionando atividades articuladoras, transformando a forma de pensar e atuar dos estudantes, gerando autonomia e o desencadear de metacognição. Os professores ainda reveem os processos de avaliação, auxiliando os estudantes frente aos resultados da aprendizagem e buscando participar de processos de inovação educativa com amplo comprometimento consigo e com os outros;
- Nível 4: liderança e reconhecimento excepcional da docência, enquanto ação investigativa, com forte intervenção em projetos de investigação que impulsionam iniciativas de caráter nacional e internacional. Suas experiências educativas, publicações e experiências pessoais são referências reconhecidas e todas essas ações retroalimentam a docência enquanto campo investigativo.

De qualquer maneira, esses níveis e perfis profissiográficos dos professores têm como base uma formação intermitente vinculada à pesquisa. A incorporação ao mundo da pesquisa, na maior parte das vezes, ocorre em contexto mais específico e regulado. Zabalza (2004, p. 155) argumenta que “[...] as competências e qualidades profissionais para o ensino e para a pesquisa são diferentes”, e essa posição é compartilhada por muitos outros pesquisadores. Essa exigência se torna mais

complexa ao considerarmos que são os coletivos docentes que desenham e decidem sobre os currículos, ampliando o impacto de suas concepções, raramente alicerçadas em conhecimentos teóricos do campo da educação.

As reflexões aqui realizadas têm mobilizado algumas iniciativas institucionais. Defendemos que a responsabilidade pelo sucesso dos processos de ensinar e aprender precisa extrapolar a visão tradicional de responsabilidade individual do professor. Entendemos que essa condição faz parte das metas institucionais, que precisam atuar em consonância com as políticas públicas mais amplas.

Assim, os espaços formativos institucionais precisam ser de fato institucionalizados, não apenas na lógica de atender exigências externas, mas como política que prima pela formação continuada de professores universitários. Este aspecto é genuíno, pois muitos professores universitários adentram as universidades como “professores”, mas nunca tiveram formação pedagógica e acabam por reproduzir práticas pedagógicas vividas nos seus anos de bancos escolares desconstituídas, em muitos casos, de reflexão e contextualização.

Nas pesquisas de Xavier (2014; 2019), Carrasco (2016; 2020) e Lima (2021)¹⁶ é nítido o quanto os espaços institucionais de formação de professores precisam ser entendidos não como algo paliativo e desconstituído de significância formativa. Evidenciam a luta árdua de buscarmos a valorização dos profissionais que lá atuam, como assessores pedagógicos, numa clareza conceitual do que seria o campo da formação continuada de professores. Tema emergente e urgente. Assim, temos nos empenhado em trazer para o contexto brasileiro a ideia da constituição do campo profissional do assessor pedagógico, no sentido de construção identitária desse profissional, bem como de suas funções e contribuições à universidade, não ficando restrita sua intervenção aos docentes, mas, também, ampliando aos estudantes, gestores, setores e funcionários.

Outro aspecto importante que a universidade precisa se atentar é para com os futuros professores universitários. Assim, pesquisas se fazem absolutamente necessárias nesse contexto, pois urge que seja institucionalizada, também, uma cultura que promova nos programas de pós-graduação disciplinas voltadas à docência e à ação profissional desses docentes; linhas de pesquisa que promovam trabalhos que possam vir a contribuir para a formação dos professores universitários, por um lado, na formação inicial, enquanto pesquisadores, redimensionando de fato sua identidade como professores pesquisadores e, por outro, possam, também, promover formação contínua frente ao exercício da construção identitária de docente do ensino superior.

No contexto da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Câmpus de Rio Claro, no Programa de Pós-Graduação em Educação, acontece o oferecimento da disciplina “Contexto Universitário e a Formação para a Docência”¹⁷. Todos os estudantes matriculados nos diferentes programas da pós-graduação podem se matricular nessa disciplina, estando aberta, também, para todos os alunos de outros programas que não pertençam à Unesp. Essa iniciativa contribui com a formação do futuro professor universitário, que, infelizmente, nos seus cursos

¹⁶ Todas essas pesquisas foram em nível de formação *stricto sensu*, orientadas pela autora.

¹⁷ Experiência vivenciada há alguns anos pela autora, responsável por ministrar tal disciplina.

stricto sensu, não têm tido a oportunidade de formação voltada para a carreira acadêmica, no entendimento de que ela deva abarcar não apenas o pesquisador, mas, também, e acima de tudo, a qualificação de um professor pesquisador que assume, de fato, a profissão professor nesse nível de ensino.

No ano de 2019, movidos pela necessidade de expandir as discussões acerca da importância pela busca da qualificação docente do professor universitário, os estudantes que realizam a disciplina propuseram a elaboração de um livro contendo as experiências e reflexões sobre esse profissional, impulsionados pela construção coletiva de conhecimentos que foi sendo tecida em encontros, discussões, aulas e bate-papos. Assim, nasceu o livro intitulado “Ação pedagógica na universidade contemporânea: reflexão e ousadia”. Essa obra teve como objetivo trazer contribuições aos professores universitários que, no cenário atual, veem-se imersos num contexto que exige cada vez mais clareza do seu papel formativo e de sua competência profissional, balizada numa docência decente e de qualidade. Neste cenário tão complexo, há de posicionar e apreender acerca da sua ação pedagógica, pois o professor universitário, ao assumir a docência enquanto profissão, assume os percalços e a beleza de vivenciá-la no dia a dia, frente aos inúmeros desafios. Deste modo, entendendo a docência universitária na indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão, esses profissionais se deparam com o medo do novo, que muitas vezes paralisa, mas, também, podem vir a encontrar a ousadia que poderá projetar novos caminhos e possibilidades.

Portanto, essa coletânea foi construída abarcando dois focos: na primeira parte da obra, os artigos estão voltados a uma análise teórico-conceitual acerca do contexto universitário, o entendimento sobre a inovação curricular e pedagógica, a problemática da avaliação e o não lugar da educação inclusiva, vinculando-os às políticas públicas e ao contexto neoliberal, junto a uma juventude imersa em desafios imensos e desprovida de apoio e acolhimento. A segunda parte traz experiências docentes de diferentes áreas do conhecimento, apontando de forma crítica e contextual a ousadia pautada em mudanças paradigmáticas acerca do conceito de ensino e aprendizagem para, a partir disso, ressignificar as práticas metodológicas e avaliativas.

Esta experiência na pós-graduação e outras experiências acumuladas¹⁸ deixam a marca de que ensinar com pesquisa, pesquisar com ensino, extensionar com pesquisa e com o ensino, colocam de fato o professor na posição de buscar em si a constituição de pensar e ser autônomo, de forma criativa e crítica. Entendemos que a docência exige ato pedagógico por excelência e coloca o docente frente a frente com a incerteza, com o incompleto, com o inacabado e com o humano na sua mais bela e intermitente realidade.

¹⁸ Em referência às experiências da autora, acumuladas em quase 30 anos de docência.

PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA E A NECESSÁRIA AMPLIAÇÃO EPISTEMOLÓGICA DO CAMPO

Nesta linha condutora, a Pedagogia, enquanto ciência que trata da epistemologia do campo educacional, pode ser assumida como conjunto de conhecimentos fundamentais, cujo objetivo foca na melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Aplicada ao contexto do ensino superior, a Pedagogia Universitária alicerça os processos pedagógicos universitários, potencializando o ensino, a pesquisa e a extensão na construção de conhecimentos. Uma vez que esse campo abrange processos de construção das relações pedagógicas entre os atores do universo acadêmico, quer estudantes, quer professores e técnicos, implica, assim, na necessidade do desenvolvimento da horizontalidade na relação dos sujeitos frente ao conhecimento, em que os saberes diversos se relativizam no reconhecimento de cada um no processo pedagógico.

No contexto brasileiro, a Pedagogia Universitária é recente, mas ganha força pela pungência que o campo abarca, devido a inúmeros desafios que emergem dentro das Instituições de Ensino Superior (IESs). Inicialmente, o foco das pesquisas, nesse campo, nasceu do papel da Pedagogia Universitária na reconfiguração da prática docente. Os estudos partiram da necessidade de se reconhecer que a ação pedagógica do professor universitário deveria ser estudada, refletida e promovida a *status* de valorização do seu papel e, também, pela busca da qualificação de tal inserção na formação de futuros profissionais. Assim, pesquisas focalizaram a Pedagogia Universitária nos temas da formação profissional, do desenvolvimento profissional e dos saberes docentes, da inovação pedagógica e curricular, do trabalho docente e das experiências formativas, da didática, das metodologias ativas e dos processos de avaliação, dentre outras temáticas, como já referimos. Muitas correlações dessas pesquisas destacaram a docência universitária, buscando na didática universitária a base teórico-metodológica para o desenrolar desses estudos. Deste modo, a Pedagogia Universitária foi se constituindo campo de conhecimentos científicos, ao qual a docência na educação superior é revisitada e ressignificada à luz das buscas contínuas pela qualificação das práticas pedagógicas dos docentes. A Pedagogia Universitária pode criar, assim, a territorialização da universidade com a sociedade, num universo de ecos de diferentes timbres, tons e vibrações, que possam traduzir a voz da liberdade do pensamento plural, o avanço da ciência em prol do homem e a boniteza da vida em sua plenitude via processo civilizatório e humanístico.

Situados no campo de conhecimento da Pedagogia Universitária, pesquisadores têm se organizado para o fomento de novos estudos. Nessa direção, o Grupo de Estudos e Pesquisa em Pedagogia Universitária (Geppu)¹⁹, da Unesp, Câmpus de Rio Claro, constituiu-se em 2014, na busca pela consolidação do campo epistemológico da Pedagogia Universitária. Esse grupo conta, atualmente, com um conjunto heterogêneo de profissionais e estudantes (vinculados ou não à Unesp), das diferentes áreas do conhecimento, motivados à busca de várias aprendizagens no campo (Grupo [...], 2024).

¹⁹ O Geppu é coordenado pela autora e, atualmente, tem como vice-coordenador o Prof. Dr. Fernando Galizia, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

O Geppu tem estudado os constructos do campo, buscando ampliar o espectro de conhecimentos da Pedagogia Universitária. Assim, para além do trabalho pedagógico do professor universitário, desenvolve estudos que se pautam pelo entendimento de que o campo da Pedagogia Universitária está imbricado de outros atravessamentos, que o caracterizam e, muitas vezes, modelam as ações pedagógicas universitárias, tanto no âmbito da profissionalização da carreira docente quanto no profissionalismo que dá sentido à qualidade formativa de suas ações. Tais atravessamentos acabam, também, sendo moldados pelas políticas institucionais; pela forma e concepção do papel da gestão universitária; pelas diferentes linguagens que adentram os territórios educacionais; e pelo impacto dessas interconexões no trabalho docente, no cenário do ensino superior. Assim, nesse caminhar de alguns anos e tendo mais claro o papel que a Pedagogia Universitária deve ocupar na universidade, solidificam os três princípios norteadores das intervenções profissionais: trabalho científico e pedagógico no ensino, na pesquisa e na extensão; a transversalidade das tríades “ensino-pesquisa-extensão” e “arte-cultura-ciência”; e as pedagogias inseridas no seio da universidade.

Nesse processo construtivo, foram criados no Geppu cinco diferentes eixos articuladores de conhecimento e atuação, quais sejam:

- Experiência, Diversidade e Diferentes Linguagens no Contexto Universitário;
- Organização do Trabalho Pedagógico Universitário;
- Política, Gestão e Organização Institucional Universitária;
- Espaços e Processos de Formação na Universidade; e
- Epistemologia da Pedagogia Universitária.

Cada eixo carrega dentro de si as especificidades que lhe cabem, mas, ao mesmo tempo, devem ser entendidas na perspectiva transversal de suas interfaces e interconexões.

À vista disto, o eixo Experiência, Diversidade e Diferentes Linguagens no Contexto Universitário preocupa-se em compreender de que maneira e por meio de quais possibilidades se manifestam a linguagem e a diversidade no âmbito das experiências universitárias. Debruçando-se sobre as diversas manifestações da linguagem – entrevistas, cadernetas de campo, gravações, produções imagéticas – esse eixo acaba por não pensar a linguagem, a diversidade e a experiência direta e isoladamente, mas recorre a essas dimensões para disparar e fomentar discussões maiores a respeito da formação humana, do pensamento crítico, das estruturas político-educacionais, dos jogos de poder. Todas estas discussões que permeiam o *corpus* docente.

Por sua vez, o eixo Organização do Trabalho Pedagógico Universitário tem o objetivo de estudar e compreender como se dá a organização do trabalho pedagógico no âmbito universitário. É preciso perceber que a concepção de organização pedagógica é de extrema importância e alvo de investigações frutíferas, pois, no ambiente do ensino superior, o desenvolvimento e a formação pedagógica foram excluídos em detrimento de formação especialista nas áreas de conhecimento.

Isso se dá pelo caráter que a formação dos professores universitários sofreu historicamente, implicando que a mudança no entendimento desse trabalho pedagógico pode vir a transformar a realidade desses profissionais, desde as atribuições de seu trabalho até mesmo à construção de sua identidade profissional. Pode, por consequência, proporcionar renovação do próprio campo da Pedagogia Universitária.

O eixo Política, Gestão e Organização Institucional Universitária tem como objetivo de pesquisa investigar as questões em torno dessas dimensões institucionais na universidade, promovendo reflexões acerca das dificuldades e das possibilidades existentes nos espaços onde se desdobram. As ações que decorrem dessas dimensões impactam toda e qualquer outra ação institucional, incluído aí as questões relativas à dimensão pedagógica, que necessita de definições institucionais para implementação e consolidação.

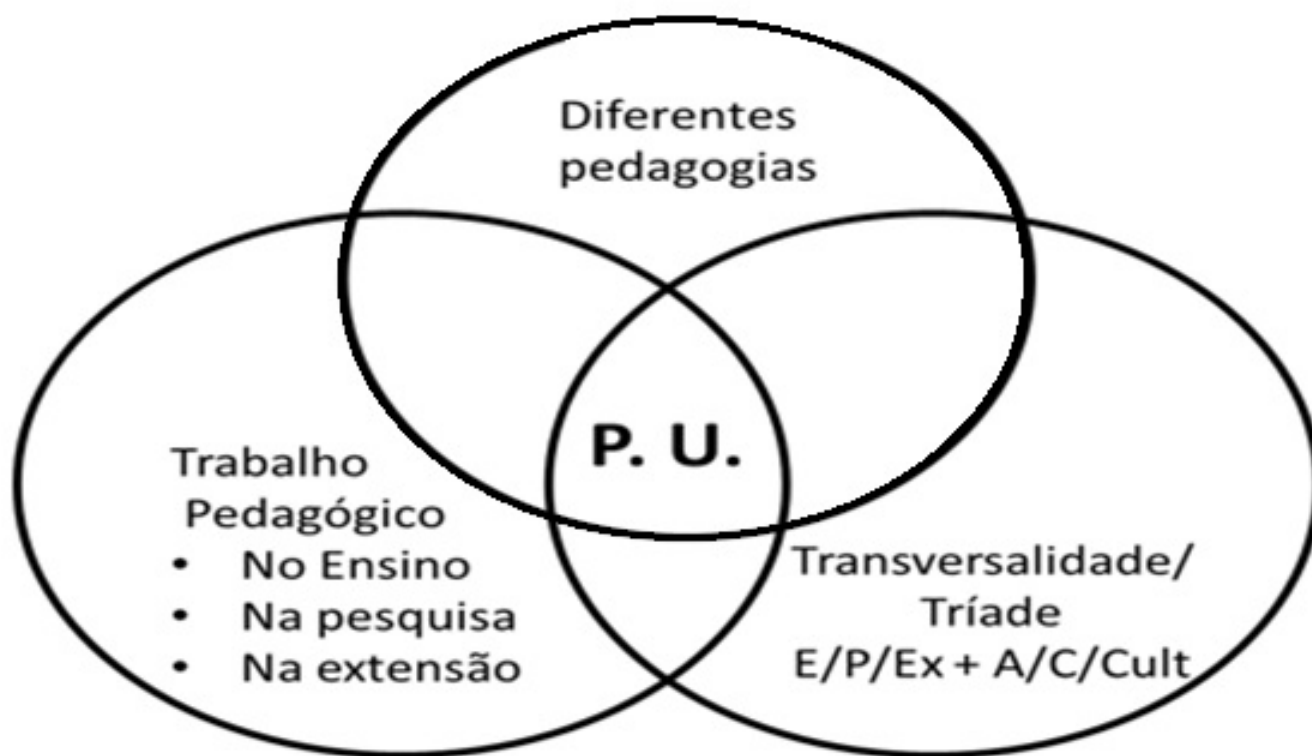
Por seu turno, o eixo Espaços e Processos de Formação na Universidade visa articular a temática da Pedagogia Universitária no contexto da formação pedagógica destinada ao docente universitário e dos espaços institucionais que se ocupam e se destinam a tal formação. Entendendo as diversas demandas que são exigidas dos docentes nas pesquisas, no ensino, na extensão e na gestão, procura-se compreender como se dá o processo de construção de tal identidade docente, pretendendo revelar as concepções que esses professores trazem para o desempenho de sua profissão.

Finalmente, o eixo Epistemologia da Pedagogia Universitária tem se debruçado em expandir ainda mais esse campo e seus desdobramentos junto aos demais eixos.

Entretanto, todos os avanços que podem decorrer do campo da Pedagogia Universitária exigem dos professores clareza teórico-conceitual e metodológica para o enfrentamento das dificuldades no dia a dia da profissão. Isso inclui o que tange à falta de clareza acerca do papel da interdisciplinaridade, da inovação pedagógica e da inovação curricular na organização do trabalho pedagógico; aos espaços institucionais de formação continuada; e ao próprio âmbito da gestão e das políticas educacionais universitárias.

Face a tais complexidades, inúmeras possibilidades de organização de cursos de bacharelado e licenciatura têm se dado no país, na tentativa de trazer inovações na formação dos futuros profissionais. Estas novas propostas formativas culminam em diferentes desenhos das matrizes curriculares que os representam. As mudanças curriculares passam necessariamente por transformações paradigmáticas nas concepções de homem, mundo, sociedade e conhecimento, tendo em conta as propostas formativas que as inovações carregam, exigindo clareza nas concepções de ensino, aprendizagem, metodologia e avaliação.

Para clarificar essa discussão, o esquema a seguir visa apontar os três significantes das intervenções profissionais e suas correlações com os cinco eixos articuladores do Geppu (Figura 2):

Figura 2 – Intervenções da Pedagogia Universitária e correlação com os eixos do Geppu

Fonte: Azevedo (2022).

No ano de 2020, visando divulgar o avanço do campo epistemológico da Pedagogia Universitária, publicamos o livro “Pedagogia Universitária em foco”²⁰ (Azevedo *et al.*, 2020), cuja coletânea de artigos trouxe importantes contribuições acerca da expansão do entendimento do papel da Pedagogia Universitária no contexto atual brasileiro. É um campo epistemológico amplo, que não fica restrito apenas à docência e à didática do professor universitário. Ela traz ao cenário do ensino superior o entroncamento e as interconexões de outros aspectos igualmente relevantes que fazem parte da vida profissional do professor universitário, que não podem ser negligenciados e desconsiderados.

Portanto, defendemos que a Pedagogia Universitária atua e emerge na, da, para a vida ao contexto universitário. Ela deveria estar presente em todos os espaços formativos, em todos os cursos de graduação e pós-graduação, em terra fértil em todos os projetos de ensino, pesquisa, extensão, contribuindo com projetos interdisciplinares e integradores. Ela deve se fazer presente na vida acadêmica de todos, impactando imensa e complexa rede temática no contexto da educação superior e da formação universitária (Figura 3).

²⁰ Produção organizada pela autora.

Figura 3 – Rede temática sobre Pedagogia Universitária

Fonte: Azevedo (2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante a organização do papel da Pedagogia Universitária, articulando a ação profissional do professor universitário no ensino, na pesquisa e na extensão e as contribuições da amplitude do campo epistemológico da Pedagogia Universitária nos cinco eixos apontados, é possível vislumbrar algumas compreensões epistemológicas que orientam todos os processos interventivos desse campo:

1. Conhecimento profundo e crítico da matéria a ser ensinada, de maneira interdisciplinar, cuja ação profissional esteja em franca sintonia com as experiências e o contexto social;
2. Amplo conhecimento das teorias e investigações que permeiam o contexto universitário: conhecimentos acerca de alunos, processos de ensino e aprendizagem, curriculares, específicos, pedagógicos, didáticos, tecnológicos etc.;
3. Atitude baseada em valores acadêmicos e democráticos, assim como de comprometimento social e profissional frente à carreira que assume como professor universitário;
4. Ação colaborativa, coordenação partilhada e participação nos projetos com comprometimento institucional, em contraponto à ação profissional individualista e “segregatória”;
5. Redimensionamento sistemático dos processos de ação profissional e inovação de forma crítica e contextual;

6. Foco no avanço às pesquisas que investigam e investem na educação superior, no que tange a sua implementação e valoração no âmbito científico-acadêmico.

Diante dessas compreensões epistemológicas que orientam o campo da Pedagogia Universitária, evidencia-se a urgência de reconhecer o ensino superior como espaço formativo por excelência, no qual a docência não pode ser reduzida a uma prática técnica e descontextualizada. Pelo contrário, é necessário que os professores universitários desenvolvam atuação pedagógica comprometida com a realidade social dos estudantes, com o conhecimento crítico e com as transformações culturais e científicas do mundo contemporâneo. Essa atuação demanda formação continuada e institucionalizada, pautada por valores democráticos, diálogo interdisciplinar e articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Nesse sentido, a Pedagogia Universitária, ao se estruturar em torno dos cinco eixos propostos, contribui para o fortalecimento de cultura institucional colaborativa, reflexiva e inovadora, que rompe com lógicas fragmentadas e tecnicistas. Ao promover o engajamento institucional, a Pedagogia Universitária valoriza o trabalho coletivo e ressignifica o papel do professor como sujeito formador, investigador e agente de transformação social. A docência universitária, assim compreendida, deixa de ser um exercício solitário e passa a ser um campo fértil de produção de saberes e de práticas pedagógicas significativas.

Conclui-se, portanto, que a Pedagogia Universitária precisa ser reconhecida como campo epistemológico legítimo e indispensável à construção de universidade crítica, plural e socialmente comprometida. Sua presença ativa nos projetos pedagógicos institucionais contribui para elevar a qualidade formativa das instituições e ampliar o impacto social da educação superior. Ao articular dimensões acadêmicas, políticas e éticas, a Pedagogia Universitária potencializa os processos de formação docente e fortalece a missão pública da universidade na promoção da justiça social, da equidade e da emancipação humana.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, M. A. R. A. **Por uma pedagogia universitária da/na/para resistência**. 2022. 103 f. Tese (Livre-Docência) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Rio Claro, SP, 2022.
- AZEVEDO, M. A. R. (org.). **Pedagogia universitária em foco**. Jundiaí, SP: Paco Editora, 2020.
- CARRASCO, L. B. Z. **A ação profissional do assessor pedagógico**: diálogos acerca de sua trajetória. 2020. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Rio Claro, SP, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/d1c9997f-5ae5-4517-a4c8-d52da1d636de/content>. Acesso em: 24 set. 2025.
- CARRASCO, L. B. Z. **Assessorias pedagógicas das universidades estaduais paulistas**: concepções dos espaços institucionais de formação docente universitário. 2016. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Rio Claro, SP, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/323dabff-4666-41aa-b674-5c449174fc7f/content>. Acesso em: 24 set. 2025.
- CUNHA, M. I. Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. **Em aberto**, Brasília, DF, v. 29, n. 97, set-dez. 2016, p. 87-101. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3172/2907>. Acesso em: 24 set. 2025.
- CUNHA, M. I. (org.). **Trajetórias e lugares da formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores, 2010.
- CUNHA, M. I. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, n. 11, p. 83-96, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/DXcxqSxXBNRv7P4cX7QDBnb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 set. 2025.
- GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA. **Geppu**, 2024. Disponível em: <https://geppu.com.br/>. Acesso em: 26 set. 2025.
- LEITE, D. *et al.* **Pedagogia universitária**: conhecimento, ética e política no ensino superior. Porto Alegre, RS: EdUFRGS, 1999.
- LIMA, A. de. **Organização do trabalho pedagógico docente em uma perspectiva de metodologia ativa e avaliação processual** 2021. 202f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Rio Claro, SP, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/a6d91d03-1d95-4d37-8981-d40d075a5f17/content>. Acesso em 27 out. 2025.
- MASETTO, M. T.; GAETA, C. Trajetória da pedagogia universitária e formação de professores para o ensino superior no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 32, n. 106, p. 45-57, 2019.
- MOROSINI, M. C. (org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Glossário. v. 2. Brasília, DF: Ries; Inep/MEC, 2006.

NÓVOA, A. Em busca da Liberdade. A Pedagogia Universitária do nosso tempo. **Revista de Docência Universitária**, v. 13, n. 1, p. 21-34, 2015.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (org.). **Pedagogia universitária**. São Paulo, SP: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

ROYO, J. P. **Marco de desarrollo profesional docente del profesorado universitario**. Zaragoza: Red Estatal de Docência Universitaria, 2018.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo, SP: Cortez, 2008.

VIEIRA, F. Transformar a pedagogia na universidade? **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 1, p. 10-27, 2005. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2005/vol5/no1/2.pdf>. Acesso em: 24 set. 2025.

VIEIRA, F. *et al.* **Transformar a pedagogia na universidade**: experiências de investigação do ensino e da aprendizagem. Relatório de Investigação. Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação, 2004.

VIEIRA, F. Pedagogic quality at university: what teachers and students think. **Quality in Higher Education**, v. 8, n. 3, p. 255-272, 2002. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/citedby/10.1080/1353832022000031647?scroll=top&needAccess=true>. Acesso em: 24 set. 2025.

XAVIER, A. R. C. **Universidade nova**: desafios para a prática pedagógica numa perspectiva interdisciplinar. 2014. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Rio Claro, SP, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/1fdb9c5-1cfa-4296-abfc-87e60ca05c59/content>. Acesso em: 24 set. 2025.

XAVIER, A. R. C. **Contextos curriculares da universidade nova e do processo de Bolonha**: a assessoria pedagógica universitária em questão. 2019. 372 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Rio Claro, SP, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/3f2cf8a8-3bac-426e-ac91-a0e436a49975/content>. Acesso em: 24 set. 2025.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

ENSINAR E APRENDER: PROCESSOS E RELAÇÕES INTERDEPENDENTES COM VISTAS À ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO

TEACHING AND LEARNING: INTERDEPENDENT PROCESSES AND RELATIONSHIPS WITH A VIEW TO ACCESSIBILITY AND INCLUSION

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE: PROCESOS Y RELACIONES INTERDEPENDIENTES CON VISTAS A LA ACCESIBILIDAD Y LA INCLUSIÓN

Vera Lucia Messias Fialho Capellini

INTRODUÇÃO

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (Saviani, 2000, p. 17).

Ao receber o convite para registrar as ideias que compartilhei nos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Profissional Docente neste livro, “**Escola de Formação dos Docentes da Unesp: história, identidade e práticas pedagógicas**”, cujo objetivo é dar maior visibilidade e acesso aos conteúdos abordados no evento, bem como resgatar e preservar a “história-memória” da nossa Universidade, que é para mim patrimônio da humanidade, senti-me grata mediante a relevância da proposta de escrever para a comunidade da Universidade Estadual Paulista (Unesp).

Primeiramente, gostaria de chamar a atenção dos leitores para a epígrafe que escolhi. Saviani não é um estudioso da inclusão escolar, todavia, ao demarcar a singularidade humana e a construção coletiva e intencional do ato educativo no processo de humanização, ele nos relembra que é necessário compreender a função social de cada escola.

Assim, a nossa Universidade, que é uma escola, tem como papel primordial socializar o conhecimento e a cultura historicamente produzidos pela humanidade para a promoção do desenvolvimento humano. É lógico que compete à educação básica permitir que cada ser humano tenha essa experiência na idade mais propícia por meio de ensino que considera o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como mola propulsora de desenvolvimento, respeitando as múltiplas linguagens. No entanto, quando um estudante chega a nossa escola ou universidade, independente de qual variável tenha interferido nesse processo, se ele não foi desenvolvido como deveria, é condição *sine qua non* considerar o ponto de partida de cada pessoa, sem procurar

culpados, mas tendo como premissa que ninguém dá o que não tem e ninguém ensina o que não sabe. Ou seja, se o aluno não aprendeu, é bem provável que terá dificuldades para avançar e compreender os novos conhecimentos, assim como, se um professor não aprendeu em sua formação sobre diversidade humana, acessibilidade, inclusão, terá também dificuldades para ensinar neste novo cenário, no qual é necessário que

[...] a escola cumpra de fato seu papel e socialização do saber e de formação crítica; ajudando-a a remover os obstáculos que se interpõe entre os sujeitos e o conhecimento e favorecendo processos de humanização e desenvolvimento do pensamento crítico (Meira, 2007, p. 57).

Os processos de ensino e aprendizagem estão intrinsecamente relacionados. Vamos relemburar a definição? Não há dúvida que, para os colegas da área das humanidades, tais conceitos permeiam o nosso fazer. Ainda que docentes das demais áreas tenham passado por concurso, nossa identidade na universidade precisa ser sempre destacada: somos todos professores, desenvolvemos de modo indissociável também a extensão e a pesquisa e, por necessidade do modelo de nossa instituição, fazemos, da mesma forma, gestão. Contudo, como servidores públicos concursados, a missão que nos caracteriza ao servir é a docência, embora nem todos se sintam confortáveis com esta máxima, ela é verdadeira, nosso concurso é para professor. Portanto, teremos como atividade principal o ensino, e este precisa acontecer de tal modo que a aprendizagem de todos os estudantes aconteça.

Segundo Libâneo (1994, p. 79-80), o ensino é um processo que envolve o conjunto de atividades organizadas que visa “[...] alcançar determinados resultados (domínio de conhecimentos de desenvolvimento das capacidades cognitivas), tendo como ponto de partida o nível atual de conhecimentos, experiências e de desenvolvimento mental dos alunos”. A aprendizagem, por sua vez, trata-se do “[...] processo de assimilação de determinados conhecimentos e modos de ação física e mental, organizados e orientados no processo de ensino”.

Consideramos, apoiados em Pasqualini e Tsuhako (2022, p. 64),

[...] que é tarefa do professor, como profissional da educação, organizar sistematicamente o processo ensino-aprendizagem das crianças contemplando de forma intencional e cientificamente fundamentada aquilo que é ensinado (conteúdo), a pessoa a quem se ensina (destinatário), o modo como se ensina (forma) e as condições (espaço-temporais, físicas e sociais) sob as quais se ensina.

Nesta perspectiva, cabe lembrar que a Unesp possui uma Política de Acessibilidade e Inclusão, aprovada em fevereiro de 2020, que considera como marco referencial a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, que imputou à sociedade o desafio da universalização da educação. O debate foi intensificado a partir da década de 1990, quando um conjunto de declarações internacionais, coordenadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), passou a difundir o discurso da “Educação para Todos”. Nessa direção, a Declaração de Salamanca (ONU, 1994), ao compreender a educação como um direito de

todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sensoriais, sociais, emocionais e linguísticas, vem influenciando os países membros da Organização das Nações Unidas (ONU) a assumirem princípios, políticas e práticas inclusivas em suas instituições.

Nesse sentido, trazer os constructos acessibilidade e inclusão como eixos transversais de uma política institucional deve ser imperativo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996) tem como pressuposto a seguridade dos currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicas para o atendimento às necessidades de todos os estudantes, com ou sem deficiência.

Ademais, uma universidade que considere a Meta 4 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (definidos pela Assembleia Geral das Nações Unidas), que visa alcançar uma educação inclusiva e de qualidade para todos, reafirma a crença de que a educação é um dos veículos mais poderosos para o desenvolvimento humano e sustentável.

Quando pensamos em ensino superior, logo, formação profissional, independente de qual área será a atuação, temos como referência a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (Brasil, 2015), a qual prevê que todas as instituições de ensino, em todos os níveis e modalidades, apresentem como meta o DUA²¹.

No ensino superior, dentre as políticas que embasam as possibilidades de formação de pessoas com deficiência, cita-se ainda a Lei de Acessibilidade regulamentada pelo Decreto n.º 5.296/2004 (Brasil, 2004), indicando a necessidade de mudanças que proporcionem a todos as condições de acesso e utilização dos ambientes universitários, tais como: salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios, instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer, sanitários, dentre outros.

O termo “acessibilidade”, originado do latim *accessus* (“aproximação” ou “chegada”), vai além do uso restrito às pessoas com deficiência, abrange a construção de sociedade mais inclusiva para todos. Considerá-la como tema transversal prioritário reforça o papel da educação como motor do desenvolvimento humano e sustentável. Remover barreiras que dificultam a participação de pessoas com limitações físicas, intelectuais ou sensoriais contribui para uma sociedade mais justa e equitativa.

Com esse propósito, a Unesp propõe integrar o eixo “Acessibilidade e Inclusão” ao seu Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI), com ações voltadas aos projetos pedagógicos, de extensão e políticas públicas. Os objetivos incluem a prática da intersectorialidade, a valorização da formação continuada para inclusão e a promoção da acessibilidade em seu sentido pleno – incluindo a acessibilidade digital, vista como direito fundamental vinculado à cidadania plena.

²¹ Surgiu em 1999, nos Estados Unidos, o conceito “Universal Designer Learning (UDL)”, aqui traduzido como Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). O DUA consiste na elaboração de estratégias para acessibilidade de todos, tanto em termos físicos quanto em termos de serviços, produtos e soluções (Cast, 2006).

Duas ações prioritárias derivam dessas propostas: a) valorizar a acessibilidade comunicacional para a aprendizagem de todos e; b) estimular projetos institucionais inclusivos, voltados à qualificação e à produção de conhecimento com respeito às diferenças.

Prover acessibilidade indica a remoção de barreiras que limitam a participação das pessoas, independentemente de suas condições físicas, intelectuais e sensoriais, a participarem de atividades do cotidiano, potencializando, assim, a formação de uma sociedade mais inclusiva no que tange à equiparação nas possibilidades de uso e manuseio, flexibilidade, simplicidade e intuitividade na utilização, captação de informações, dimensões adequadas e espaços destinados à interação (ABNT, 2015).

Portanto, em consonância com tais objetivos, em especial o aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das Instituições de Ensino Superior (IES), o documento orientador intitulado “Referenciais de acessibilidade na educação superior e a avaliação *in loco* do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)” (Brasil, 2013) tem o propósito de servir de subsídio para a ação dos avaliadores acerca de questões pertinentes à acessibilidade em seus diferentes níveis, de todos os estudantes com ou sem deficiências.

Nesse cenário, as pró-reitorias da Unesp, com a colaboração da Comissão de **Acessibilidade e Inclusão**, precisam adotar como dimensão articuladora os eixos acessibilidade e inclusão em seus planos de metas, reafirmando a perspectiva da responsabilidade social e educacional.

A Comissão de Acessibilidade e Inclusão da Unesp está articulada em nível administrativo-organizacional como colaboradora das pró-reitorias e atua em parceria para implementar uma rede de suporte técnico especializado de profissionais da área, a fim de oferecer assessoria às comissões locais que tiverem demandas específicas e que requeiram orientação.

Pensando na educação inclusiva e considerando seus pressupostos legais e conceituais, uma IES socialmente responsável é aquela que: a) pratica a intersetorialidade e a transversalidade da Educação Especial; b) reconhece a necessidade de mudança cultural e investe no desenvolvimento de ações de formação continuada para a inclusão, envolvendo os professores de todas as áreas e toda a comunidade acadêmica; e c) promove acessibilidade em seu sentido pleno.

Nesse contexto, a Unesp inseriu a acessibilidade e a inclusão em seus PDI e Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), apoiando ações e programas que assegurem a transversalidade da Educação Especial na IES.

A partir do documento do Sinaes (Brasil, 2013), a acessibilidade na Unesp deve se estruturar com base nos eixos: infraestrutura; currículo, comunicação e informação; materiais didáticos e pedagógicos acessíveis; Tecnologia Assistiva e serviços de guia-intérprete e de tradutores e intérpretes de libras; e programas de extensão. Todavia, sabemos que ainda não minimizamos todas as barreiras existentes, pois inclusão escolar é processo. Nesse sentido, temos como princípio que os fundamentos político-conceituais-éticos nos quais se assenta a acessibilidade e a

inclusão devem se materializar em um conjunto de ações e programas transversais que precisam se constituir como um marco de legitimidade, integridade e coerência da e na Unesp como espaço de qualidade da educação para todos. Isso implica, por exemplo, a temática estar contemplada em todos os currículos da graduação de todas as áreas. Em suma, os registros referentes às questões da acessibilidade e inclusão deverão refletir a aplicabilidade da legislação vigente e a condição de funcionamento como diferencial de qualidade dos cursos em relação a este quesito, considerando a importância do atendimento especializado aos estudantes que se enquadram nesta perspectiva.

PARA NÃO ESQUECERMOS: COMO OCORRE O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM?

Ocorre de diversas formas, porém, sempre priorizando a experiência do indivíduo com o objeto a ser conhecido. Vigotskii; Luria e Leontiev (2010) explicam que o indivíduo passa por dois tipos de desenvolvimento: o primeiro corresponde ao nível de desenvolvimento real ou afetivo, isto é, o conjunto de informações que o indivíduo já tem em seu poder; e o segundo é o nível de desenvolvimento iminente, que se trata dos problemas possíveis de resolver com o auxílio de pessoas mais experientes.

Ensinar e aprender são ações indissociáveis que, quando compreendidas em sua dimensão humanizadora, potencializam os processos formativos nos diversos níveis e modalidades da educação.

Libâneo (1994, p. 90) reforça que:

[...] a relação entre ensino e aprendizagem não é mecânica, não é uma simples transmissão do professor que ensina para um aluno que aprende. Portanto é uma relação recíproca na qual se destacam o papel dirigente do professor e a atividade dos estudantes.

Dessa forma, podemos perceber que “[...] o ensino visa estimular, dirigir, incentivar, impulsionar o processo de aprendizagem dos estudantes”. Já o termo “atividade”, que estamos acostumados a usar como uma ação a ser executada pelos estudantes com o professor em sala de aula, na verdade, deve ser entendido como “[...] processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo” (Leontiev, 2001, p. 68) como o produto dialético e interno da atividade.

O ENSINAR E O APRENDER NÃO TÊM IDADE NEM PRAZO DE VALIDADE

O processo de ensino e aprendizagem não se distingue para crianças e adultos, ou seja, os processos são os mesmos (Fonseca, 2021).

Em essência, os mecanismos básicos pelos quais as pessoas aprendem – como atenção, memória, motivação, interação social, prática – são universais, independentemente da idade.

Isso não significa que ensinar crianças e adultos seja idêntico em termos de métodos, linguagem ou conteúdos; significa que os princípios cognitivos e psicológicos subjacentes são os mesmos. Por exemplo, ambos:

- precisam de engajamento ativo para aprender;
- beneficiam-se de experiências significativas e contextualizadas;
- precisam de tempo para consolidar o que aprendem.

A diferença prática refere-se mais ao contexto e às necessidades específicas: adultos trazem experiências prévias e têm maior autonomia, enquanto crianças, muitas vezes, precisam de mais mediação e direcionamento. Mas o processo mental de como o cérebro aprende – captar informação, relacionar com conhecimentos prévios, praticar, revisar, aplicar – ocorre de forma similar.

Essa compreensão se faz necessária para organizar a prática pedagógica, de modo que, no caso de profissionais e adultos, a organização deve motivar para o aprender e promover reflexões sobre a atuação e, assim, transformar a prática docente.

A intencionalidade do professor para ensinar e a motivação do estudante para aprender são importantes para a apropriação dos conhecimentos. Contudo, nem sempre se atinge a aprendizagem, mesmo tendo ocorrido o ensino; mas, sempre que houver aprendizagem, ocorreu o ensino.

Na base do pensamento de Davídov (1988) está a ideia-mestra de Vigotski, de que a aprendizagem e o ensino são formas universais de desenvolvimento mental. O ensino propicia a apropriação da cultura e o desenvolvimento do pensamento, dois processos articulados entre si, formando uma unidade. A organização do trabalho pedagógico visa assegurar meios e condições objetivas para atingir determinada finalidade, que, na perspectiva histórico-cultural, refere-se a uma formação integral, capaz de proporcionar o desenvolvimento multifacético dos estudantes (Vigotskii; Luria; Leontiev, 2010).

Em relação à intencionalidade e humanização, é preciso salientar que toda prática pedagógica deveria começar com “aquecimento”, um momento de conexão entre quem ensina e quem aprende, preparando o terreno para que a semente do conhecimento possa germinar. Como Paulo Freire (1976) nos ensinou, ensinar exige alegria, esperança, compromisso, curiosidade e amorosidade. Exige também reconhecer que o processo de ensino não é simples transmissão de conteúdos, mas mediação consciente e situada, que considera o contexto, os sujeitos e suas singularidades.

Ensinar, portanto, é criar condições para que o outro se aproprie do conhecimento, e isso exige entender quem são nossos estudantes, o que sabem, o que sentem, o que esperam. Exige compromisso ético e estético com a formação humana, requer a compreensão de que os estudantes são diferentes – logo, aprendem de maneiras diversas – e o planejamento de práticas pedagógicas que despertem no estudante o interesse por aprender.

A universidade tem papel fundamental na promoção do desenvolvimento humano. Ela é espaço de produção de conhecimento, mas também de relações, de encontros, de afeto, de

escuta e de pertencimento. Quando um estudante é matriculado na Unesp, ele não traz apenas seu histórico escolar, traz sua história de vida, seus sonhos, suas dores e suas potencialidades e fragilidades. Nos últimos anos, percebemos, ainda, que os discentes chegam à universidade com baixo conhecimento cultural, daí é nosso papel também promover o acesso à cultura.

Não é incomum ouvir relatos de estudantes que se sentem deslocados, adoecidos, desmotivados. Muitos nos procuram com queixas relacionadas à falta de sentido do que vivem em sala de aula, à ausência de vínculos, à dificuldade de compreender o lugar que ocupam na instituição, ou, ainda, sobre a distância entre o que aprendem nas aulas e a profissão que pretendem seguir.

Na concepção de educação histórico-cultural, o ensino e a aprendizagem são processos interdependentes, mas não necessariamente simultâneos ou homogêneos. O ensino é coletivo, mas a aprendizagem é singular. Ensinar com qualidade exige reconhecer que cada sujeito aprende de um jeito, em tempo e com sentido próprio.

Não basta oferecer o mesmo conteúdo da mesma forma para todos. É preciso oferecer oportunidades equitativas, considerando as condições reais de cada estudante. Isso implica romper com a lógica meritocrática, conteudista e excludente que ainda persiste em muitas práticas pedagógicas. É primordial considerar as potencialidades dos estudantes, compreendendo que todos são capazes de aprender, ainda que com ritmos diferentes e/ou necessidade de recursos, Tecnologia Assistiva e suportes.

DUA COMO ABORDAGEM FAVORÁVEL AO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A educação inclusiva não diz respeito apenas às pessoas com deficiência. Ela se refere a todos os sujeitos que, em algum momento, necessitam de apoio, acolhimento e/ou estratégias diferenciadas para aprender. Inclusão é sinônimo de pertencimento, valorização da diversidade e reconhecimento da singularidade do estudante.

Uma das estratégias potentes para pensar a acessibilidade pedagógica é o DUA, previsto na Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), que nos convida a pensar em diferentes formas de apresentar os conteúdos, de envolver os estudantes nas tarefas e de permitir que expressem o que aprenderam. Isso não é “fazer mais por alguns”, é fazer melhor para todos.

O DUA é uma abordagem que procura minimizar as barreiras metodológicas de aprendizagem, tornando o currículo acessível para todos os estudantes, pois possibilita a utilização de diversos meios de representação do conteúdo, de execução e engajamento na tarefa (Ribeiro; Amato, 2018). Oportuniza a oferta de novas alternativas de apresentação dos conteúdos escolares, sem excluir nenhum modo anterior, assim, um dos seus objetivos é fazer com que imagens, sons, novas mídias, objetos criados pelos próprios estudantes, entre outras coisas, juntem-se ao texto escrito e falado (Heredero, 2022).

Na tentativa de atender a uma crescente demanda de inclusão e minimizar as barreiras na escolarização de todos os estudantes, incluso aqueles com deficiência, o DUA mostra-se como mais uma possibilidade de prática educativa no processo de desenvolvimento de ambientes educacionais flexíveis e organizados, cujos princípios e diretrizes possibilitam a não hierarquização e não privilégio a um único modo de aprender, mas promove maior interação e aprendizagem para estudantes e docentes (Cha; Ahn, 2014; Edyburn, 2010; Rao; Ok; Bryant, 2014; Rose; Meyer, 2006).

Autores (Alves; Ribeiro; Simões, 2013; Nelson, 2014) explicam que o DUA privilegia a diferenciação curricular, que se concretiza em três princípios:

1. **Engajamento:** o estudante compreende a importância do que está sendo ensinado, deste modo, engaja-se na tarefa.
2. **Formas de apresentação:** apresentar o mesmo conteúdo de diferentes maneiras.
3. **Representações da aprendizagem:** o estudante representa o que aprendeu de diferentes maneiras.

Tais princípios ou etapas possibilitam criar ambientes de aprendizagem desafiadores e envolventes para todos os estudantes. O DUA, portanto, permite o ensino personalizado e individualizado, baseado no que cada um dos estudantes precisa realmente aprender.

Na Figura 1, está reproduzido na íntegra o quadro no qual Pletsch *et al.* (2021) apresentam os princípios orientadores do DUA com explicações de cada uma das etapas para sua efetivação.

Figura 1 – Princípios orientadores do DUA segundo Pletsch *et al.* (2021)

Proporcionar vários meios de engajamento	Proporcionar vários meios de apresentação	Proporcionar vários meios de ação e expressão
Proporcionar opções para incentivar o interesse Otimizar a escolha individual e a autonomia; Otimizar a relevância, o valor e a autenticidade; Minimizar ameaças e distrações.	Proporcionar opções para a percepção Oferecer meios de personalizar a apresentação da informação; Oferecer alternativas para informações auditivas; Oferecer alternativas para informações visuais.	Proporcionar opções para a ação física Diversificar os métodos de resposta e o percurso; Otimizar o acesso aos recursos e à tecnologia assistiva.

Oferecer opções para manter esforço e à persistência Aumentar a relevância das metas e objetivos; Variar as demandas e os recursos para otimizar os desafios; Promover a colaboração e o sentido de comunidade; Aumentar o feedback orientado para o domínio da aprendizagem.	Oferecer opções para o uso da linguagem, expressões matemáticas e símbolos Esclarecer o vocabulário e símbolos; Esclarecer a sintaxe e a estrutura; Apoiar a decodificação de texto, notação matemática e símbolos; Promover a compreensão entre vários idiomas; Usar diferentes/múltiplas mídias.	Oferecer opções para a expressão e a comunicação Usar múltiplos meios de comunicação; Usar instrumentos múltiplos para a construção e composição; Desenvolver fluências com níveis graduados de apoio à prática e ao desempenho
Oferecer opções para a autorregulação Promover expectativas e crenças que otimizam a motivação; Facilitar a capacidade individual de superar dificuldades; Desenvolver a autoavaliação e a reflexão.	Oferecer opções para a compreensão Ativar ou fornecer conhecimento prévio; Evidenciar padrões, pontos essenciais, ideias principais e conexões; Guiar o processamento e visualização da informação; Maximizar o transferir e o generalizar.	Oferecer opções para as funções executivas Orientar o estabelecimento de metas adequadas; Apoiar o planejamento e o desenvolvimento de estratégias; Facilitar a gerência da informação e dos recursos; Melhorar a capacidade de monitorizar o progresso.
Estudantes motivados	Engenhoso e experiente	Estratégico e direcionado

Fonte: Pletsch *et al.* (2021, p. 21).

REPENSAR O MODELO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Estamos diante de um cenário em que a universidade precisa urgentemente repensar seus modelos de ensino. A exaustão dos estudantes, o adoecimento dos docentes, os altos índices de evasão e o distanciamento entre o que se ensina e o mundo do trabalho são sinais de que algo precisa mudar.

Romper com o modelo tradicional não significa renunciar ao conteúdo, mas ressignificá-lo a partir da realidade, da problematização, da escuta e da participação ativa dos estudantes. A aprendizagem cooperativa, as metodologias ativas, as rodas de conversa, as assembleias de turma, a interdisciplinaridade e a “codocência” são caminhos possíveis.

Segundo Freire (1975), o homem é um ser em constante relação com o mundo, um ser da práxis, capaz de refletir e transformar a realidade em que está inserido. Esta capacidade de afastar-se criticamente do mundo e, ao mesmo tempo, atuar nele, é exclusiva do ser humano. A partir dessa perspectiva, compreendemos que a organização social vigente ainda se baseia na desigualdade e na lógica do lucro. Saviani (1994) propõe a superação da sociedade de classes rumo a uma sociedade justa, democrática e solidária, permitindo o reencontro do homem com sua humanidade.

A educação, como prática social, deve ultrapassar a mera renovação pedagógica, comprometendo-se com a transformação social. Isso exige ação dialética entre ensinar e aprender, unindo teoria e prática, como defende a pedagogia dialética (corrente teórica apoiada ao materialismo histórico-dialético (Marx, 2013)) que considera que a verdade deve ser provada na prática e a vida social é essencialmente prática. A pedagogia dialética busca formar um ser humano multilateral, consciente de seu papel político e histórico, com capacidade crítica para enfrentar a exploração e a alienação.

O conceito de práxis é essencial nesse processo, pois representa a atividade humana transformadora, guiada por finalidade consciente. A teoria, embora importante, não basta: é necessário agir para transformar. Kosík (1976) e Santos (1984) reforçam que o conhecimento deve ter um fim emancipador e resultar da prática. Freire (1975) destaca que conhecer exige curiosidade e reflexão crítica, e Vásquez (1977) enfatiza que a prática é simultaneamente subjetiva e objetiva, unindo teoria e ação.

O desafio do educador é romper com a prática mecânica, o tecnicismo e o academicismo estéril, construindo coletivamente um Projeto Político-Pedagógico (PPP), como propõe Frigotto (1996). A educação deve resistir às imposições tecnocráticas e mercadológicas, orientando-se por valores sociais e éticos. Para isso, é imprescindível uma formação docente de qualidade, já que o professor é o mediador essencial nas transformações educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensinar e aprender, quando orientados por intencionalidade humanizadora, tornam-se processos de transformação. Não temos receitas, mas temos compromisso coletivo com a justiça social, a inclusão e a dignidade humana.

Sabemos que os servidores da Unesp podem não ter aprendido sobre inclusão e acessibilidade em suas formações iniciais, mas formar profissionais na atualidade requer prepará-los para atuar na perspectiva inclusiva, logo, é basilar que atualizem a própria prática docente.

Temos desafios a enfrentar para atingir o objetivo da inclusão, dentre eles: o rompimento da ideia de que a transmissão de conteúdo é educar com qualidade; mudar crenças que distanciam a efetivação do paradigma da inclusão; cultivar a ideia de que é por meio do conflito da convivência com a heterogeneidade que se promove a valorização da diversidade.

Para tanto, é preciso abrir espaços para a discussão sobre a valorização da diversidade, de modo que um ambiente plural seja valorizado e almejado para uma sociedade justa e equânime.

É preciso coragem para mudar. É preciso escutar, dialogar, experimentar novas formas, acolher os erros, reconhecer os limites e celebrar as conquistas. A sustentabilidade humana também passa por aqui.

REFERÊNCIAS

- ALONSO, V. (org.). **Educación inclusiva en la sociedad digital**: retos y tendencias. Madrid, España: Editorial Síntesis, 2022.
- ALVES, M. M.; RIBEIRO, J.; SIMÕES, F. Universal design for learning (UDL): contributos para uma escola para todos. **Indagatio Didactica**, Aveiro, Portugal, v. 5, n. 4, p. 121-146, 2013. Disponível em: <https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/4290/3224>. Acesso em: 4 set. 2025.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS [ABNT]. **NBR 9050**: acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro, RJ: ABNT, 2015.
- BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 28 out. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Referenciais de acessibilidade na educação superior e a avaliação in loco do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)**. Brasília, DF: MEC; Inep, 2013. *E-book*. Disponível em: <https://www.puc-campinas.edu.br/wp-content/uploads/2016/04/proavi-referenciais-de-acessibilidade-parte-i.pdf>. Acesso em: 4 set. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: Unesco, 1994.
- BRASIL. **Decreto n.º 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, e nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, com ênfase na promoção de acessibilidade. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 4 set. 2025.
- BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 4 set. 2025.
- CENTER FOR APPLIED SPECIAL TECHNOLOGY [CAST], c2025. Disponível em: <http://bookbuilder.cast.org/learn.php>. Acesso em: 4 set. 2025.
- CHA, H.; AHN, M.-L. Development of design guidelines for tools to promote differentiated instruction in classroom teaching. **Asia Pacific Education Review**, v. 15, n. 4, p. 511-523, 2014. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s12564-014-9337-6>. Acesso em: 4 set. 2025.
- DAVÍDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación psicológica teórica y experimental. Moscú, Rusia: Progreso, 1988.
- EDYBURN, D. L. Would you recognize universal design for learning if you saw it? Ten propositions for new directions for the second decade of UDL. **Learning Disability Quarterly**, v. 33, n. 1, p. 33-41, 2010.

FONSECA, K. A. **Formação de professores do AEE: inclusão escolar e deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural**. 2021. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/05b797a0-83eb-4c49-ae9d-296eb15a8dca/content>. Acesso em: 4 set. 2025.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Porto, Portugal: Afrontamento, 1975.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 1996.

HEREDERO, E. S.; PRAIS, F. G.; VITALIANO, G. A. **Desenho universal para aprendizagem (DUA): uma abordagem curricular inclusiva**. São Carlos: Editora de Castro, 2022.

KOSÍK, K. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1976.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9. ed. São Paulo, SP: Ícone, 2001. p. 59-83.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo, SP: Cortez, 1994.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo, SP: Boitempo, 2013. Tomo 1.

MEIRA, M. E. M. Psicologia histórico-cultural: fundamentos, pressupostos e articulações com a Psicologia da Educação. In: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. (org.). **Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação**. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2007. p. 27-62.

NELSON, L. L. **Design and deliver: planning and teaching using universal design for learning**. Baltimore, USA: Paul H. Brookes Publishing Co., 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS [ONU]. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha: Unesco, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 4 set. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS [ONU]. **Declaração mundial de educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: Unicef, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 4 set. 2025.

PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. (org.). **Proposta pedagógica para a educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru/SP**. Bauru, SP: MEC, 2022.

PLETSCH, M. D. *et al.* **Acessibilidade e desenho universal da aprendizagem**. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2021.

RAO, K.; OK, M. W.; BRYANT, B. R. A review of research on universal design educational models. **Remedial and Special Education**, v. 35, n. 3, p. 153-166, 2014. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/0741932513518980>. Acesso em: 4 set. 2025.

RIBEIRO, G. R. P. S.; AMATO, C. A. H. Análise da utilização do desenho universal para aprendizagem. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, SP, v. 18, n. 2, p. 125-151, 2018. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgdd/article/view/12117/7488>. Acesso em: 4 set. 2025.

ROSE, D. H.; MEYER, A. **A practical reader in universal design for learning**. Cambridge, England: Harvard Education Press, 2006.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo, SP: Cortez, 1984.

SAVIANI, D. Desafios atuais da pedagogia histórico-crítica. *In*: SILVA JÚNIOR, C. A. (org.). **Dermeval Saviani e a educação brasileira**. São Paulo, SP: Cortez, 1994.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

VÁSQUEZ, E. M. **Principios y técnicas de educación de adultos**. San José, Costa Rica: Euned, 1977.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo, SP: Ícone, 2010.

DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO À SALA DE AULA

FROM THE POLITICAL PEDAGOGICAL PROJECT TO THE CLASSROOM

DEL PROYECTO POLÍTICO PEDAGÓGICO AL AULA

Alessandra David

Hilda Maria Gonçalves da Silva

Vânia de Fátima Martino

INTRODUÇÃO

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é um documento que pretende traduzir como cada instituição de ensino organiza o trabalho pedagógico. Em sua estrutura é detalhado como ocorre a idealização, implementação e avaliação das ações escolares, por exemplo. Assim, a construção do PPP é a esquematização do que se pretende oferecer aos estudantes e de como a instituição escolar assume o seu compromisso ético, político e social na formação das próximas gerações.

Nesse sentido, observa-se no Brasil a dificuldade das instituições de ensino em promover formação básica equitativa aos estudantes, problema este que não é recente. A ausência, na maioria dos PPPs, de reflexão consistente sobre a formação que se pretende oferecer, que deveria ser a própria origem do PPP, tem levado esse documento a caracterizar-se como mera descrição de conteúdos, procedimentos e ações, traduzindo-se em um guia de prática sem práxis.

Muitas são as causas apontadas para a permanência dessa dificuldade na construção e implementação do PPP. Nas atuais pesquisas, duas se destacam: a má formação docente; e a histórica imagem coletiva da docência como “sacerdócio” em detrimento da profissão.

De um lado, a formação dos docentes universitários é composta, muitas vezes, por saberes relativos às especificidades da área em que atuam; e são esses profissionais que formam os professores da educação básica, que lidam com diferentes áreas do conhecimento. Ou seja, a limitação dos saberes desses docentes universitários às suas respectivas especialidades restringe sua capacidade de preparar o profissional professor de forma ampla e abrangente.

É preciso insistir um pouco mais nessa questão, uma vez que engenheiros, advogados, médicos são formados por docentes que possuem saberes dessas respectivas áreas profissionais; já nos cursos de formação de professores, identificam-se, majoritariamente, docentes sem formação em educação. Nessa perspectiva, “[...] em geral, os professores têm uma visão simplista da atividade docente, ao conceberem que para ensinar basta conhecer o conteúdo e utilizar algumas técnicas pedagógicas” (Silva; Schnetzler, 2000, p. 3).

De outro lado, há um imaginário coletivo, datado da Idade Média, que identifica os professores como “sacerdotes do saber”, ou seja, pessoas designadas para essa tarefa, com o dom (a dádiva) de empatia, cuidado e abnegação. Apesar de todas as mudanças ocorridas ao longo de séculos no campo da profissão docente, especialmente com a precarização capitalista da profissão, esse imaginário está cristalizado e se reflete na ideia de que o trabalho docente se resume ao cuidado, ao amor, à empatia e a “dar aulas”. O resultado disso é a desqualificação da profissão. Desse modo, continuam atuais as observações de Rodríguez (2008, p. 47): “O mestre realiza-se no amor quando descende para entender e aceitar o aluno. Com essa ação, educa-se e aperfeiçoa a si mesmo, e os velhos conhecimentos renovam-se quando se ensina com dedicação e afinho”.

Esse cenário de precariedade na formação e na prática cotidiana do professor contribui para a deterioração da docência enquanto profissão, que, enquanto ofício específico e complexo, demanda um profissional qualificado para seu exercício. Nesse contexto, torna-se fundamental compreender as dificuldades na construção de um PPP que se traduza em ação formativa de qualidade não só acadêmica, mas também social e política.

Contudo, faz-se necessário lembrar que a formação do docente do ensino superior também não o prepara para o exercício da docência, independentemente da sua área de atuação. Isso porque há persistente negligência na formação para a docência do professor universitário.

Nesse sentido, a Universidade Estadual Paulista (Unesp), por meio da sua Coordenadoria de Desenvolvimento Profissional e Prática Pedagógicas (CDeP3), vem promovendo diversas atividades de formação continuada aos docentes da Universidade e de fora dela. Este artigo, como resultado de participação em um evento de formação continuada de docentes da CDeP3, tem como foco apresentar o conceito e a importância do PPP como documento orientador da ação docente no sentido de qualificar a formação ética, social e, no ensino superior, profissional dos estudantes.

CONCEITUAÇÃO DO PPP

O PPP, enquanto documento sociopolítico, configura-se como o pacto identitário das escolas de educação básica e dos cursos de graduação do ensino superior. O documento deve apresentar desde princípios e valores até ações didáticas e avaliativas. Desse modo, o PPP deve ser construído coletivamente, por meio da formação de consenso entre os atores sociais envolvidos e não se encerrar na elaboração, sendo objeto de consulta constante e de revisão e ajustes regulares. Vale a pena insistir que a participação efetiva dos diferentes atores sociais (gestores, docentes, discentes) desde a idealização do PPP é condição para a sua concretização, uma vez que:

[...] a separação entre os pensadores e os concretizadores, que provoca a cisão entre os que pensam e os que executam. Isso significa que os dirigentes da escola e os especialistas afastam-se das práticas e os professores desligam-se das decisões. Nesse caso, fortalecem-se o individualismo e o isolamento (Veiga; Fonseca, 2001, p. 49).

Sobre o envolvimento no processo de construção e implementação do PPP na educação superior, com o objetivo de que as diferentes pessoas implicadas no projeto estejam conscientes dos princípios que conferem razão às ações, é importante lembrar ainda que:

A falta de clareza acerca do projeto político-pedagógico reduz qualquer curso a uma grade curricular fragmentada, uma vez que até mesmo as ementas e as bibliografias perdem sua razão de ser. Assim, o que dá clareza ao projeto político-pedagógico é sua intencionalidade. O projeto é uma totalidade articulada decorrente da reflexão e do posicionamento a respeito da sociedade, da educação e do homem. É uma proposta de ação político-educacional e não um artefato técnico. Isso implica a necessidade primordial de distinguir, no processo de conhecimento o fundamental e necessário, do secundário e fortuito, com o fim de que o específico da instituição educativa não se dilua, não se perca (Frigotto, 1994). Assim, o projeto pedagógico como instrumento de ação política deve estar sintonizado com uma nova visão de mundo, expressa no paradigma emergente de ciência e de educação, a fim de garantir uma formação global e crítica para os envolvidos nesse processo, como forma de capacitá-los para o exercício da cidadania, a formação profissional e o pleno desenvolvimento pessoal (Veiga, 2004, p. 16).

No que se refere à composição do documento, o PPP deve incluir:

1. princípios, finalidades e concepção de educação e qualidade;
2. panorama histórico do curso;
3. referenciais epistemológicos e objetivos do curso;
4. perfil profissional almejado;
5. currículo, incluindo a matriz curricular, as ementas, os conteúdos, a concepção e as formas de avaliação;
6. equipe (docentes e técnico-administrativos) e infraestrutura do curso;
7. normatização.

Determinar os princípios, as finalidades, bem como a concepção de educação e de qualidade no PPP, além de ser fundamental para sua sistematização, é o ponto de partida para a reflexão, o debate e a definição dos demais aspectos do projeto: referenciais, objetivos, currículo, infraestrutura etc. Trata-se de enfrentar a complexidade presente na construção do PPP, que está relacionada às concepções de universidade, sociedade e mundo, bem como aos paradigmas e aos interesses dos atores sociais envolvidos em sua elaboração e concretização. Em suma, compreender o que caracteriza o PPP permite “[...] designar os vários fatores e relações, o que implica analisar a teia de inter-relações complexa existente” (Veiga, 2004, p. 17).

Apresentar um panorama histórico do curso possibilita, especialmente para os atores sociais que não acompanharam a trajetória de sua constituição, conhecer melhor o percurso e a realidade que o compõem. Trata-se de entender as experiências, as tendências, a cultura organizacional, os desafios, os avanços e as frustrações vivenciadas ao longo do período de existência do curso.

O registro da clareza em relação aos referenciais epistemológicos e aos objetivos do curso é fundamental para o entendimento da intencionalidade das ações que serão desenvolvidas no cotidiano da sala de aula. Esse é o cerne da orientação para a definição de metodologias, estratégias e atividades de modo mais sistematizado. Neste sentido, há preocupação entre os estudiosos dessa temática com a construção de um novo paradigma epistemológico de ciência, que considere questões fundamentais como a questão social e de vida decente.

Esse paradigma emerge tanto da crítica teórica ao positivismo quanto de questões sociais. Trata-se de um paradigma que busca a superação da fragmentação das ciências e de suas implicações para a vida do homem e da sociedade. Nesse sentido esse paradigma opõe-se às clássicas dicotomias entre ciências naturais/ciências sociais, teoria/prática, sujeito/objeto, conhecimento/realidade. Suas bases epistemológicas se inserem numa 'totalidade orientada para a criatividade e a emancipação social e individual' (Santos 1996, p. 14). Atribuindo uma dimensão utópica e libertadora à ciência, que pode ser ampliada pelo diálogo entre os destinatários e os detentores do conhecimento científico (Veiga, 2004, p. 40).

A partir da construção cuidadosa e clara dos paradigmas epistemológicos e dos objetivos perseguidos pelo curso, é possível definir o perfil de egresso que se pretende com a formação oferecida pela instituição de ensino superior. Descrever esse perfil no PPP é buscar por formação sistemática do graduando, contribuindo para que o docente tenha clareza da intencionalidade de suas ações e atividades cotidianas na sala de aula e não se perca em meio a rotinas e urgências acadêmicas que, muitas vezes, desviam o foco de sua atuação.

O item que aborda o currículo, de forma mais específica, no PPP é fundamental para se adentrar naquilo que diz respeito ao modo como se pretende colocar os princípios, as concepções epistemológicas de educação e ciência e de formação ética em curso. Nessa perspectiva, a definição da matriz curricular, das ementas, dos conteúdos etc., tem que ser feita de forma coerente com as concepções declaradas anteriormente. O currículo deve ser pensado como instrumento que busca viabilizar na prática a idealização que se tem do curso. Aqui é importante destacar a assertiva de Veiga (2004, p. 65) sobre a construção do currículo no PPP:

A organização curricular não constitui apenas uma expressão técnica e linear. Ela deve resultar de uma concepção emergente de ciência que possibilite ao futuro profissional a ampliação do conhecimento e a aquisição de uma visão crítica que lhe permita explorar a aptidão específica de seu campo de atuação. Uma das finalidades fundamentais que a organização curricular pretende atingir e fomentar é a de preparar o profissional para a) ser cidadão ativo e criativo; b) ter pensamento independente; c) desenvolver sua capacidade de estruturar e contextualizar; d) buscar solução e propor alternativas a novas propostas. O desenvolvimento de tais responsabilidades implica que os futuros profissionais pratiquem e se exercitem adequadamente para viver e participar do contexto da sociedade em que estão inseridos.

Fundamental para a sistematização da prática docente, a organização curricular nesses moldes é incontornável para que todos os atores sociais envolvidos, em especial o corpo docente, tenham clareza da intencionalidade de suas ações cotidianas em sala de aula.

Finalmente, a definição da responsabilidade de cada membro da equipe acadêmica, no processo de tradução prática do PPP, ou melhor, da consolidação do PPP em movimento, conclui a articulação entre as partes e o todo, o coletivo e o individual. Trata-se da conjugação de esforços para que os princípios e concepções definidos sejam concretizados.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA UNESP: CURSOS E PROPOSTAS

Considerando que o projeto pedagógico tem como proposição uma identidade própria alinhada a princípios, caminhos, diretrizes e ações que serão desenvolvidas ao longo dos anos letivos, foram selecionados dentre os PPPs de diferentes cursos e áreas da Unesp alguns exemplos a serem analisados neste momento. Partiu-se do pressuposto de que o PPP é um documento “vivo” e elaborado com vistas ao atendimento da comunidade escolar, portanto, deve ser constantemente revisado e avaliado para atender às mudanças legais ou às transformações sociais e culturais dos indivíduos.

Em sua constituição, um PPP deve conter itens que possibilitem detalhamento e compreensão de diferentes aspectos relativos ao curso e ao seu funcionamento, tais como: identificação; apresentação do curso; historicidade; diagnóstico da realidade; objetivo institucional; objetivos do curso; e concepções teórica, filosófica e pedagógica.

De forma breve, a identificação do curso apresenta um panorama do “curso-unidade” e câmpus, infraestrutura física e humana, localização etc. A apresentação contém todos os elementos fundamentais para compreensão de objetivos, intenções e exequibilidade do curso. A historicidade resgata a criação do curso e as transformações ocorridas ao longo de seu funcionamento, inclusive com as mudanças e adaptações do projeto pedagógico às exigências legais. O diagnóstico da realidade apresenta dados dos estudantes, suas condições socioeconômicas e culturais, recursos da unidade e do curso, entraves e potencialidades presentes e futuras. O objetivo institucional diz respeito ao princípio e à função da universidade/instituição de ensino na sociedade em seus múltiplos aspectos: econômico, social, cultural e educacional com vistas à formação de futuros profissionais. Os objetivos do curso são amplos, pois apresentam todo o corpo curricular, o detalhamento do princípio e da função do curso no âmbito acadêmico, suas proposições para o ingressante e perspectivas do egresso, inserção à sociedade e ao mercado de trabalho etc.

Por último, de forma significativa, são explicitadas as concepções teóricas, filosóficas e pedagógicas. Neste item é possível compreender de forma profunda como o curso e a formação dos futuros profissionais são pensados de maneira ampla. Considerando o contexto de ensino e aprendizagem, avaliação contínua, reflexão e construção de visão crítica do conhecimento e sua aplicação na sociedade; aspectos teóricos, correntes de pensamento e perspectivas apresentados ao estudante são expressos em conceitos pedagógicos. A intersecção entre universidade, formadores e comunidade expressa-se no propósito maior da instituição de ensino superior, ou seja, a pesquisa, o ensino e a extensão.

Para esta análise, foram selecionados três cursos da Unesp, em diferentes áreas (biológicas, exatas e humanas) e localizados em câmpus distintos.

FARMÁCIA BIOQUÍMICA (BACHARELADO) – FACULDADE DE CIÊNCIAS FARMACÊUTICAS – UNESP DE ARARAQUARA

O projeto pedagógico disponível no *site* da Universidade (Unesp, 2023) sofreu reestruturação em 2023, adaptando-se às novas exigências do Ministério da Educação (MEC), principalmente com relação à curricularização da extensão²². Grande parte do texto original foi preservado, como é comum nas alterações de projeto, sendo incorporadas adequações às novas legislações e perspectivas atuais ao perfil do egresso. Isso se deve, na maioria das vezes, à necessidade de integrar-se ao mundo do trabalho e às novas exigências de formação e atuação na sociedade, abrindo campos para novas habilidades e especializações.

O curso de Farmácia completou, segundo o documento disponibilizado, 100 anos em 2024, passando a pertencer à Unesp em 1976 via Lei n.º 952/1976. Ao longo dos anos de funcionamento, vivenciou diferentes reestruturações curriculares e ampliações em todos os aspectos (perfil, propostas, legislação e habilitações).

Alguns aspectos são relevantes apontar, como o perfil atual do profissional, as questões didático-pedagógicas e as atividades curriculares de extensão universitárias, cuja referência encontra-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Farmácia de 2017. Com relação ao perfil do aluno, o art. 3º indica:

Art. 3º - O Curso de Graduação em Farmácia tem como perfil do formando egresso/profissional o Farmacêutico, profissional da saúde, com formação centrada nos fármacos, nos medicamentos e na assistência farmacêutica, e de forma integrada às análises clínicas e toxicológicas, aos cosméticos e aos alimentos, em prol do cuidado à saúde do indivíduo, da família e da comunidade. A formação deve ser pautada em princípios éticos e científicos, capacitando para o trabalho nos diferentes níveis de complexidade do sistema de saúde, por meio de ações de prevenção de doenças, de promoção, proteção e recuperação da saúde, bem como na pesquisa e no desenvolvimento de serviços e de produtos para a saúde (Brasil, 2017, art. 3º).

As questões didático-pedagógicas indicam diferentes dimensões do processo de ensino e aprendizagem dos graduandos, divididas da seguinte forma:

a) a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade na prática docente, articulando o ensino, a pesquisa e a extensão; b) a integração dos conhecimentos das diversas áreas de formação; c) a redução da carga horária presencial; d) diversificação dos cenários de ensino-aprendizagem vista nas políticas de saúde; e) a utilização de metodologias ativas de ensino [problematização, resolução, TICs, professor media-

²² A curricularização da extensão foi regulamentada pelo MEC por meio da Resolução CNE/CES n.º 7/2018, estabelecendo que são obrigatórias as atividades de extensão (10% da carga horária total do curso) no currículo dos cursos de graduação. Entende-se que as atividades de extensão são fundamentais para a formação integral do aluno e sua relação com a sociedade.

dor] [...]; f) a utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) [...]; g) redução da carga horária presencial. Disciplinas em módulos e pela curricularização da extensão universitária; h) Estágio Curricular: 20% da carga horária total do curso (Unesp, 2023, p. 8).

Destacam-se neste item dois aspectos importantes: a diversificação dos cenários de ensino-aprendizagem para além dos espaços tradicionais de formação, como sala de aula e laboratórios, com “vista nas políticas de saúde”, o que é compatível com as mudanças no cenário social. Outro ponto fundamental refere-se à curricularização da extensão e às mudanças exigidas. O curso de Farmácia da Faculdade de Ciências Farmacêuticas da Unesp (Câmpus de Araraquara) oferece 19 planos de Atividades Curriculares de Extensão Universitária (Aceus) distribuídos em diferentes grupos e projetos da Universidade, o que possibilita a participação ampla de alunos e docentes do curso.

ENGENHARIA CIVIL (BACHARELADO) – FACULDADE DE ENGENHARIA – UNESP DE GUARATINGUETÁ

Implantado em 1984, o curso de bacharelado em Engenharia Civil da Unesp do Câmpus de Guaratinguetá possui estrutura curricular que contém disciplinas de conteúdos básicos, profissionalizantes e específicos mais estágio curricular e trabalho de conclusão de curso (TCC), distribuídos em áreas de conhecimento da “[...] Construção Civil, Geotécnica, Estruturas, Transportes e Topografia e Saneamento” (Unesp, 2021a, p. 2).

O curso passou pela reestruturação curricular em 2021 em atendimento às exigências legais de inserção da curricularização da extensão no ensino superior (Brasil, 2018), propondo nova concepção de formação conforme indica o seu PPP:

[...] formação profissional baseada em competências, implementação de metodologias ativas de ensino; integração entre teoria e prática; a interação dialógica dos estudantes com a comunidade externa; fortalecimento de parcerias com empresas, desenvolvimento sustentável; responsabilidade social e ambiental; empreendedorismo; inovação tecnológica; criação de espaços mais inclusivos e diversos; saúde e segurança do trabalho (Unesp, 2021a, p. 9).

Ainda, de forma inovadora, pensando a interdisciplinaridade e a consistência entre conteúdos, criou-se uma disciplina obrigatória extensionista intitulada “Iniciação à Extensão Universitária” (1º semestre) aliada aos programas, projetos diversos, eventos e prestação de serviço à comunidade, correspondendo a 10% de toda carga-horária do curso, conforme a legislação exige.

No aspecto pedagógico, o curso de Engenharia Civil de Guaratinguetá possui um diferencial que merece destaque. Há prática avaliativa interna e externa do curso, que envolve graduandos e egressos, uma avaliação contínua da dinâmica curricular, bem como desafios e metas a serem buscadas. Esses desafios abarcam a importância da contribuição do docente na formação do estudante e a concepção de que “[...] existe ciência que fundamenta a práxis pedagógica”, ou seja, o processo de ensino e aprendizagem é um território dinâmico e crítico que merece atenção e

formação do profissional envolvido. Além disso, a “[...] capacidade de contextualizar o fazer técnico, depende antes, da própria capacidade do docente contextualizar a si e a relação pedagógica” (Unesp, 2021a, p. 68).

HISTÓRIA (BACHARELADO E LICENCIATURA) – FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – UNESP DE FRANCA

O curso de História foi criado no ano de 1963 no Instituto Isolado de Ensino Superior, pelo Governo do Estado de São Paulo, tornando-se Unesp em 1976. Seu diferencial consiste na dupla formação, de bacharel e licenciado, realizada concomitantemente no período de quatro anos. As habilidades têm por foco a formação do historiador (pesquisador acadêmico e professor dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio).

No ano de 2021, outro PPP foi elaborado, prevendo a implantação de um novo currículo a partir de 2023, tendo em vista a curricularização da extensão, cujo enfoque são atividades que dialogam com disciplinas, grupos de pesquisa, grupos de extensão e ações desenvolvidas pela comunidade (Unesp, 2021b).

No aspecto acadêmico e formativo entendemos que o egresso possa desenvolver capacidades amplas que extrapolem as habilidades de pesquisador/historiador, mas de professor produtor de conhecimento histórico, reflexivo e dinâmico no âmbito da ciência, mas principalmente na escola básica. Isto é possível verificar na apresentação da estrutura curricular, nas proposições pedagógicas e nas atividades extensionistas do curso.

É importante destacar que o PPP é uma construção da coletividade escolar em diferentes níveis de ensino, como um corpo que se constitui a partir de um propósito que não se limita ao currículo, ou atividades diversas, mas relaciona-se diretamente ao espaço, a sociedade e a comunidade em que se insere.

A SALA DE AULA

Como abordado anteriormente, o PPP representa a identidade de cada instituição de ensino e de cada curso, orientando todas as ações educativas que se deve realizar. A sala de aula, sendo o espaço principal em que as práticas pedagógicas acontecem, tem papel fundamental nesse processo. É nela que se concretizam ideias, valores e objetivos definidos coletivamente.

A sala de aula é o local privilegiado em que as ações, conforme o PPP de cada curso, devem ser colocadas em prática por docentes e discentes, visto que a qualidade da educação depende diretamente do que nela acontece, sendo o foco principal o processo de ensino e de aprendizagem (Nascimento; Nascimento; Lima, 2020).

A palavra “projeto” tem origem no latim “*projectu*”, que significa lançar para frente, intenção ou plano. A instituição universitária, sendo um espaço de formação, deve planejar e organizar o trabalho pedagógico com ações presentes e possíveis de serem colocadas em prática, tendo em

vista formar futuros profissionais e cidadãos conscientes de seu papel na sociedade. Por isso, toda a comunidade escolar, especialmente os professores, por serem os agentes diretos da ação educativa, deve ter compromisso com o PPP diante das ações que realiza.

Assim, é possível transformar a universidade em um lugar em que o fazer educativo seja pleno, considerando as perspectivas dos estudantes para garantir que as práticas atendam às suas necessidades e interesses. Como a sala de aula é o local em que professores e alunos estão diretamente em contato, acaba por ser o espaço ideal para colocar em prática as ideias e os objetivos propostos no PPP. Por essa razão, a elaboração do documento deve ser um processo colaborativo, envolvendo todos os membros da comunidade escolar, que, ao participarem ativamente da definição e dos caminhos a serem seguidos, enriquecem e fortalecem o PPP, criando um compromisso maior de todos com a implementação das ações planejadas.

Vasconcellos (2000) reforça a importância de uma abordagem integrada na educação. Para que a prática em sala seja realmente transformadora, ela precisa ser compartilhada e planejada coletivamente, levando-se em consideração a realidade dos estudantes e os princípios filosóficos de cada instituição, fundamentais para garantir ações coerentes com o projeto elaborado.

Dessa forma, o PPP deve funcionar como um guia que orienta e assegura que a prática pedagógica esteja alinhada ao planejado, desde o ensino até a avaliação; alcançando, assim, uma educação mais significativa para os educandos, com impacto em seu aprendizado e capaz de promover mudanças reais, não somente em suas vidas, mas na realidade social que os cerca.

Veiga (2023) destaca que o PPP é um processo dinâmico de “ação-reflexão-ação”. Ele deve ser revisitado regularmente, sempre baseado em análises críticas da realidade da instituição e da comunidade a qual pertence. O ambiente escolar é um espaço de aprendizagem contínua, capaz de se adaptar às mudanças e de impulsioná-las, e a sala de aula é o palco dessas ações pedagógicas.

Nesse sentido, cada instituição e cada curso deve construir sua identidade a partir do PPP, com a prática escolar sendo um espelho dessa construção, em que o ensino e a aprendizagem sejam as principais etapas do processo pedagógico (Vasconcellos, 2006). Em razão disso, o PPP deve ser elaborado considerando tanto a unidade quanto o todo, bem como cada sala de aula em particular, de maneira que os agentes educativos possam intervir na realidade de forma organizada e integrada às atividades cotidianas.

O trabalho pedagógico abrange todas as etapas que constituem o ensino na universidade, desde a construção do PPP até as ações efetivadas na sala de aula. Assim, ao explicitar o sentido do conteúdo ensinado, relacionando-o à realidade social e aos objetivos, às concepções e às metas delineadas coletivamente, o trabalho pedagógico constitui um compromisso a ser adotado nos projetos de ensino e nos planos de atividades de cada docente.

É preciso destacar que, além de a sala de aula ser o espaço de concretização do PPP, existe o movimento inverso, ou seja, ela pode e deve modificá-lo a partir dos problemas e das

necessidades detectadas. O projeto institucional deve se manter vivo e ativo, acompanhando as necessidades reais de seus agentes (Godoy, 2022).

Considerando a prática pedagógica atual, é preciso refletir sobre questões urgentes: como exercitar a docência de forma mais solidária, participativa e inclusiva em vez de competitiva? Para isso, algumas ações são essenciais:

- investir na qualidade da prática pedagógica, reconhecendo sua base teórica, seus objetivos e sua relação com o PPP;
- articular teoria e prática, ou seja, as concepções particulares devem estar alinhadas com o que realmente acontece na sala de aula, especialmente diante dos desafios políticos, econômicos e sociais atuais;
- reconhecer que a sala de aula está profundamente ligada ao contexto social e aos problemas enfrentados pela sociedade. Por isso, não basta apenas transmitir conteúdo; é preciso educar consciências;
- ter clareza de que instituições educativas, incluindo a sala de aula, são espaços muitas vezes contraditórios e complexos. Em razão disso, o planejamento não deve ser determinista, pelo contrário, exige considerar essas contradições;
- entender o PPP como o projeto inicial do próprio professor, uma ferramenta que ajuda a organizar suas ações;
- perceber que planejar é uma forma de refletir sobre o próprio trabalho; uma maneira de se apropriar do saber pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo reforça como o PPP é importante para refletir sobre a identidade enquanto instituição. Ele representa princípios, metodologias e ações educativas. Além disso, funciona como um guia para orientar a prática dos professores e a organização dos processos educativos. Embora tenha potencial para promover mudanças profundas, muitas vezes acaba sendo desenvolvido de forma superficial ou burocrática, principalmente por falta de formação adequada dos professores ou por visão limitada da profissão como algo apenas relacionado ao cuidado.

O texto também destaca que o PPP deve ser construído coletivamente. Gestores, professores e estudantes devem participar ativamente dessa elaboração, com postura crítica em relação à sociedade e ao papel da educação nela inserida. Elementos essenciais nesse processo incluem princípios norteadores, história da instituição, perfil do egresso, currículo e concepções epistemológicas.

Ao apresentar exemplos práticos dessa abordagem em diferentes cursos da Unesp, explicita-se como as inovações curriculares buscam integrar teoria e prática, extensão e inovação. Por fim, ressalta-se que a sala de aula é espaço em que se dá a materialização do PPP, sendo

fundamental que as práticas pedagógicas estejam alinhadas às diretrizes institucionais por meio de planejamento participativo, de reflexão constante e de ações voltadas para uma educação mais inclusiva, ética e transformadora. Nesse ciclo contínuo de elaboração, implementação e avaliação, busca-se fortalecer a postura de “ação-reflexão-ação” ao promover maior qualidade na formação de estudantes, incentivando sua autonomia e emancipação.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 546, de 07 de abril de 2017**. Brasília, DF: CNS, 2017. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2017/res0546_16_06_2017.html#:~:text=3%C2%BA%20%2D%20O%20Curso%20de%20Gradua%C3%A7%C3%A3o,alimentos%2C%20em%20prol%20do%20cuidado. Acesso em: 18 ago. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n.º 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei n.º 13.005/2014, que apoia o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105102-rces007-18&Itemid=30192. Acesso em: 18 ago. 2025.
- GODOY, C. R. A gestão da sala de aula e o projeto político pedagógico: uma consonância importante. **Revista Científica Imperium**, Flórida, EUA, n. 4, ago., 2022. Disponível em: <https://imperium.org.br/a-gestao-da-sala-de-aula-e-o-projeto-politico-pedagogico-uma-consonancia-importante/>. Acesso em: 18 ago. 2025.
- NASCIMENTO F. J.; NASCIMENTO, R. C.; LIMA, M. S. L. O projeto político pedagógico como princípio orientador das práticas escolares. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, PB, v. 29, n. 2, p. 119-141, mai./jul., 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/52963/30987>. Acesso em: 18 ago. 2025.
- RODRIGUEZ, M. V. Reformas educacionais e proletarização do trabalho docente. **Acta Scientiarum: Human and Social Sciences**, Maringá, PR, v. 30, n. 1, p. 45-56. 2008. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/5099/3307>. Acesso em: 18 ago. 2025.
- SILVA, L. H. A.; SCHNETZLER, R. P. Buscando o caminho do meio: a “sala de espelhos” na construção de parcerias entre professores e formadores de professores de ciências. **Ciência e Educação**, Bauru, SP, v. 6, n. 1, p. 43-54, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/jBv8nWQ7s5JwLkKhmPxSJLy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 ago. 2025.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]. Pró-Reitoria de Graduação. **Projeto político pedagógico do curso de engenharia civil**: reestruturação curricular 2021. Guaratinguetá, SP: Unesp, 2021a. Disponível em: <https://www.feg.unesp.br/#!/ensino/graduacao/cursos/graduacao-em-engenharia-civil/projeto-politico-pedagogico/ingressantes-a-partir-de-2023/>. Acesso em: 18 ago. 2025.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]. Faculdade de Ciências Farmacêuticas. **Roteiro para apresentação do projeto político pedagógico (2023)**. Araraquara, SP: Unesp, 2023. Disponível em: <https://www2.fcfar.unesp.br/Home/Graduacao/cursos/ppp-2023-30-11-2022.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. **Roteiro para apresentação do projeto político pedagógico (2021)**. Franca, SP: Unesp, 2021b. Disponível em: https://www.franca.unesp.br/Home/ensino/graduacao/his---roteiro-para-apresentacao-do-ppp-09-11-2022_.pdf. Acesso em: 18 ago. 2025.

VASCONCELLOS, C. S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 11. ed. São Paulo, SP: Libertad, 2000.

VASCONCELLOS, C. S. **(In)Disciplina**: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. São Paulo, SP: Libertad, 2006.

VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (org.). **Dimensões do projeto político-pedagógico**: novos desafios para a escola. Campinas, SP: Papirus, 2001.

VEIGA, I. P. A. **Educação básica e educação superior**: projeto político-pedagógico. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2023.

PLANEJAMENTO DE ENSINO COMO ATO DIALÓGICO

PEDAGOGICAL PLANNING AS A DIALOGICAL ACT

LA PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA COMO ACTO DIALÓGICO

Ana Paula dos Santos Malheiros

Brena Cristina Sturion

Sempre digo que devo minha atuação, como professora, aos alunos. Foram eles e sempre são eles que despertam, primeiro, o tom da aula. Embora eu possa estar dando o mesmo conteúdo no primeiro turno e no último, nunca dou a mesma aula, porque a aula é compassada e articulada pelos alunos, por uma pergunta que é feita, pelo modo como eles estão anotando, pelo interesse nisso ou naquilo, pelo modo como eles estão se entreolhando. A aula muda, o ritmo da aula muda. Faço acréscimos, cortes. Assim cada aula é **uma** aula [...] (Chauí, 2019, p. 148, grifo nosso).

INTRODUÇÃO

O planejamento de ensino, frequentemente compreendido como exigência burocrática que antecede o ano ou semestre letivos, é, na verdade, uma ação profundamente política, ética e formativa (Lima; Silva, 2019). Muito além da simples organização de conteúdos, objetivos e metodologias, planejar implica compromisso com os sujeitos do processo educativo e com os sentidos da educação que se deseja promover. Este capítulo parte do princípio de que o planejamento, quando compreendido em sua dimensão crítica e dialógica, pode se configurar como instrumento potente de transformação da prática docente e do cotidiano acadêmico.

As reflexões aqui desenvolvidas têm origem na prática docente e em nossos estudos. No caso de Ana Paula Malheiros, especialmente na disciplina Estágio Curricular Supervisionado em cursos de Licenciatura em Matemática e na constante interlocução com professores em formação e em exercício. A partir desse lugar, assumimos uma perspectiva freireana de práxis, que se baseia na relação dialética entre teoria e prática, ação e reflexão, objetividade e subjetividade. Nas palavras do autor, práxis é a “[...] reflexão e ação [das mulheres e] dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 2019, p. 52). Para Paulo Freire, a práxis também pode ser compreendida como a teoria do fazer, na qual não há dicotomia entre ação e reflexão, teoria e prática, com vistas à transformação. Essa visão orienta tanto a proposição quanto a análise da prática pedagógica e, dessa forma, permeia o planejamento do ensino.

Para tanto, neste capítulo percorremos os caminhos que levam do Projeto Político-Pedagógico (PPP) ao planejamento efetivo do que é realizado na sala de aula e retornam ao PPP. O Projeto, muitas vezes elaborado como documento protocolar, carrega, no entanto, força conceitual e prática que merece ser resgatada. Como afirmam Saul e Saul (2013, p. 102),

Esse instrumento, o PPP, tem se caracterizado como um documento que registra as decisões de planejamento do ano escolar, por exigência dos órgãos que definem as políticas mais amplas da educação. De modo geral, o PPP é elaborado no começo do ano letivo e depois é entregue às instâncias de supervisão da Secretaria da Educação. A partir daí a escola sente-se livre e aliviada por já ter cumprido essa tarefa.

Embora os autores mencionem o cotidiano escolar, sabemos que no contexto da educação superior os intervalos podem ser maiores, visto que o PPP não tem a obrigatoriedade de ser elaborado anualmente. Em contrapartida, autores como Veiga (2002) e Gadotti (2015) convidam-nos a retomar o caráter político, coletivo e prospectivo do PPP, compreendendo-o como a base sobre a qual se edificam as ações pedagógicas cotidianas. Nesse sentido, a relação entre o PPP e o planejamento de ensino é entendida aqui como constitutiva. Planejar é lançar-se para diante (Veiga, 2002), com base no que se tem, no que se conhece da realidade acadêmica, e no que se almeja para a educação. Isso significa reconhecer que toda escolha pedagógica é também escolha política: a favor de quem se ensina? Contra o que se posiciona a prática educativa? (Freire, 2020).

Diante dessas considerações iniciais, temos como objetivo, neste capítulo, discutir aspectos do planejamento de ensino no contexto da educação superior. Buscamos construir uma reflexão que recusa respostas prontas, mas que alimenta perguntas fundamentais para quem ensina e para quem aprende. Afinal, como nos lembra Chauí (2019), na epígrafe deste capítulo, cada aula é única, atravessada pelas presenças dos estudantes e pelas condições do momento vivido.

O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO COMO BASE PARA O PLANEJAMENTO DE ENSINO

Compreender o planejamento de ensino em sua totalidade exige situá-lo no contexto mais amplo do PPP da instituição. Isso porque planejar o cotidiano da sala de aula não pode ser ação isolada, desvinculada das finalidades maiores da educação e dos compromissos assumidos coletivamente pela comunidade universitária. O PPP, nesse sentido, não é apenas um documento; é horizonte ético, político e pedagógico que orienta as práticas educativas e as decisões curriculares.

Mas o que é, de fato, um PPP? A própria multiplicidade de definições indica a complexidade do conceito. Conforme destacam Saul e Saul (2013), o PPP tem sido frequentemente reduzido a uma formalidade administrativa, elaborada no início do ano letivo para atender às exigências dos órgãos reguladores da educação. No caso da educação superior, sua elaboração muitas vezes é realizada para atender a mudanças legais apenas, e essas não ocorrem anualmente. Tal compreensão empobrece o seu sentido, desconsiderando sua natureza coletiva, crítica e transformadora. Para os autores, essa prática de *cumprimento de tarefa* desvincula o PPP da vida educacional, fazendo com que ele perca sua função mobilizadora.

Em contraposição, Veiga (2002) afirma que o projeto da instituição deve ser construído coletivamente, a partir de intenções compartilhadas e da vontade de transformar a realidade. O termo *projeto* carrega, etimologicamente, a ideia de *lançar-se para diante*, de vislumbrar um futuro

que ainda não existe, mas que se deseja construir. Assim, projetar, no contexto educacional, é mais do que organizar ações; é apostar em no futuro educativo que se quer diferente do presente. Ademais, considerando o PPP, a ideia de projeto tem caráter coletivo, ou seja, não é algo feito apenas por uma pessoa ou grupo, mas que deve envolver a maior parte possível da comunidade acadêmica.

Além disso, o PPP é político porque não é neutro. Toda concepção de educação envolve tomada de posição diante do mundo, da sociedade e das relações de poder que estruturam o processo educativo. Paulo Freire (2011, 2020) nos lembra de forma contundente que toda prática educativa é política, ainda que se afirme como neutra:

[...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, [...] a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua *politicidade*, qualidade que tem a prática educativa de ser *política*, de não poder ser neutra (Freire, 2011, p. 55, grifo nosso).

Ademais, como afirma Gadotti (2015, p. 20), “[...] um projeto educacional que nega a política faz política. A pior política: a dos opressores. Retirar a política da educação é retirar dela os sonhos, as utopias, a transformação social”. Portanto, assumir a dimensão política do PPP é também assumir compromisso ético com os sujeitos da educação. É reconhecer que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua construção a partir do diálogo, da escuta e com respeito às singularidades (Freire, 2011). Isso implica, necessariamente, em analisar algumas questões: para quem ensinar? O que ensinar? Como ensinar? Com quais finalidades?

Parte dessas perguntas estão relacionadas à dimensão pedagógica do PPP, visto que ela se refere ao processo educacional e às práticas que podem promover a aprendizagem. Assim, o aspecto pedagógico do PPP considera ensino, aprendizagem e avaliação como processos que englobam as práticas pedagógicas em sua integralidade. Dessa forma, concordamos com Veiga (2002, p. 2), quando afirma que

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. [...] Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

Embora a autora dê ênfase ao ambiente escolar, entendemos que o que ela escreve pode ser considerado também no contexto da educação superior. Para Veiga (2002) o PPP pode ser relacionado à organização do trabalho pedagógico em dois níveis: organização do curso na totalidade e da sala de aula.

Dessa forma, ao adentrarmos o campo do planejamento de ensino, é fundamental que tais escolhas estejam ancoradas no PPP, entendido aqui como projeto vivo, construído e reconstruído no cotidiano do curso. Como reforça Veiga (2002, p. 12-13), o PPP “[...] vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas”. Ele não deve ser arquivado, mas vivenciado, apropriado por todos os envolvidos no processo educativo, do gestor ao estudante. É nessa vivência que o planejamento de ensino ganha sentido: como expressão concreta de projeto coletivo, orientado por princípios, valores e utopias que dão direção à prática docente.

Entendemos, assim, que o PPP não pode ser visto como documento apartado da sala de aula. Ele é o solo sobre o qual se constrói o planejamento de ensino, garantindo coerência, intencionalidade e compromisso com uma educação que não apenas preza pela construção de conhecimentos, mas que forma sujeitos críticos, autônomos e engajados socialmente.

PLANEJAMENTO DE ENSINO COMO ATO POLÍTICO, ÉTICO E CRIATIVO

O planejamento de ensino, quando compreendido a partir de perspectiva crítica, deixa de ser mero instrumento técnico-administrativo para se constituir como ato pedagógico e político por excelência. Tal concepção rompe com a lógica prescritiva e linear que frequentemente marca os documentos educacionais e nos convida a enxergar o planejamento como exercício de autoria docente, de diálogo e de escuta atenta aos sujeitos do processo educativo e de compromisso ético com a formação humana.

Planejar é, antes de tudo, um ato intencional. Como destacam Lima e Silva (2019), no contexto da educação superior, planejar requer articular teoria e prática, reconhecendo a sala de aula como espaço de construção coletiva do conhecimento. Essa articulação não se dá de forma automática, tampouco neutra: exige do educador postura reflexiva e crítica, capaz de mobilizar saberes, considerar as singularidades dos estudantes e propor experiências de aprendizagem que façam sentido no contexto sociocultural em que estão inseridas.

Masetto (1997) também enfatiza que o planejamento deve ser concebido como instrumento de ação educativa. Nessa perspectiva, ele não pode ser visto como algo fixo e definitivo, mas como processo dinâmico e criativo. Planejar não é prever todos os passos da caminhada, mas traçar rotas possíveis, abertas a revisões, bifurcações e retornos – sempre em diálogo com a realidade vivida na sala de aula. Isso exige do docente não apenas conhecimento técnico, mas também sensibilidade, abertura e disposição para escutar. Nesse sentido, o planejamento do ensino pode ser visto, segundo Lima e Silva (2019), como orientador do trabalho pedagógico.

Para isso, o diálogo e a escuta, tão valorizados por Paulo Freire (2011), tornam-se elementos centrais do planejamento. Escutar os estudantes, seus interesses, dúvidas, resistências e entusiasmos, é condição para construir propostas significativas de ensino e de aprendizagem. Como afirma Freire (2011, p. 93),

[...] escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro.

Trata-se, portanto, de disposição ética e política de se abrir ao outro, de considerar as suas vozes na construção do caminho formativo. Nesse ponto reside uma das bonitezas do processo educativo, como aponta Freire (2020). Ao reconhecer e assumir as vozes dos educandos como parte integrante do planejamento de ensino, os professores não pretendem impor o seu modo de ver o mundo, mas, sim, constroem o planejamento com o propósito de desenvolver diferentes pontos de vista.

Além disso, o planejamento exige escolhas teóricas e metodológicas que devem estar em consonância com a concepção de educação que o docente assume. Não se trata apenas de selecionar conteúdos e/ou distribuir a carga horária: trata-se de decidir *o que* conhecer, *porque* conhecer e *como* conhecer. Essas decisões são profundamente políticas, pois revelam a direção do trabalho pedagógico, seus valores, seus compromissos e suas resistências. Não sendo neutro, um planejamento de ensino pede do educador postura ética em que o docente se ponha regularmente vigilante da coerência entre seu discurso e sua prática.

Planejar é, portanto, também ato criativo, não no sentido de *inventar novidades*, mas de mobilizar a imaginação pedagógica (Skovsmose, 2015; Lima, 2022), que pode ser compreendida como caminho para pensar possibilidades a partir de determinada situação e responder aos desafios concretos da docência. Isso implica reconhecer que o planejamento não se encerra em si; ele ganha vida no encontro com os estudantes, na improvisação necessária, no ajuste das estratégias, na escuta dos silêncios e nas perguntas inesperadas. Como aponta Chauí (2019), nenhuma aula é igual a outra, ainda que se trate do mesmo conteúdo. O planejamento é esboço, um ponto de partida que precisa ser constantemente recriado na prática.

Portanto, ao compreender o planejamento de ensino como ato político, ético e criativo, deslocamo-nos da lógica técnica para a lógica formativa. Planejar não é preencher formulário: é projetar mundos possíveis de educação. É afirmar que cada escolha pedagógica carrega em si uma visão de sociedade, de sujeito e de conhecimento. É, enfim, comprometer-se com uma educação que transforma e é transformada pelo encontro com o outro.

ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO PLANEJAMENTO DE ENSINO

Se o planejamento de ensino é ato político, ético e criativo, como vimos, também exige cuidado técnico com a estruturação dos elementos que compõem a ação pedagógica. Isso não significa aderir a uma visão burocrática ou rígida do ato de planejar, mas reconhecer que há aspectos fundamentais que precisam ser considerados para que os processos de ensino e de aprendizagem sejam coerentes, significativos e situados. Esses elementos, embora sistematizáveis, devem sempre ser compreendidos dentro de lógica dialógica, contextual e dinâmica.

Assim, entendemos que o ponto de partida de qualquer planejamento de ensino é o conhecimento da realidade dos estudantes. Planejar sem considerar o contexto é correr o risco de produzir propostas desconectadas das experiências, dos saberes e das necessidades dos sujeitos. Para isso, é fundamental desenvolver estratégias de escuta, observação e diálogo, como destacam Freire (2011) e Lima e Silva (2019). O diagnóstico não é o levantamento frio de dados, mas a tentativa de compreender as condições de vida, as trajetórias formativas, os interesses e os desafios enfrentados por quem aprende.

Uma vez compreendido o contexto, o próximo passo é explicitar quais são os objetivos do processo educativo. Esses objetivos não devem ser meramente operacionais ou voltados à reprodução de conteúdos. Pelo contrário, devem estar articulados ao desenvolvimento de competências cognitivas, procedimentais e atitudinais, como propõem Lima e Silva (2019). Perguntas como: “o que se espera que os estudantes sejam capazes de compreender, fazer e transformar ao final do processo?” ajudam a orientar essa definição.

A escolha dos conteúdos a serem trabalhados está diretamente relacionada à intencionalidade educativa. Como nos lembra Masetto (1997), é necessário perguntar: por que este conteúdo e não outro? A seleção deve levar em conta critérios de relevância social, epistemológica e pedagógica, sempre em consonância com os objetivos definidos e com o diagnóstico inicial. Além disso, é importante organizar os conteúdos de maneira lógica, progressiva e articulada, favorecendo a construção de sentidos ao longo do percurso formativo.

As metodologias de ensino devem ser coerentes com os objetivos e os conteúdos, mas também precisam dialogar com o perfil dos estudantes e com o contexto da sala de aula. Planejar metodologias é pensar nas ações do professor e dos estudantes, nas dinâmicas de interação, nas possibilidades de experimentação, investigação, problematização. O planejamento, nesse aspecto, deve prever momentos de exposição, discussão, produção, avaliação e reconstrução do conhecimento.

Após a definição das metodologias, os recursos materiais (como textos, vídeos, jogos, tecnologias, experimentos etc.) são parte importante do planejamento, pois medeiam os processos de ensino e de aprendizagem. Suas escolhas devem considerar não apenas a acessibilidade e disponibilidade, mas também sua capacidade de provocar reflexões, facilitar a compreensão de conceitos e ampliar repertórios. Como enfatiza Masetto (1997), os recursos devem estar a serviço do projeto pedagógico, e não o substituir ou mecanizar.

A avaliação é outro elemento fundamental do planejamento. Mesmo que realizada em momentos específicos, precisa ser compreendida como processo formativo e permanente, não como etapa final ou simples verificação de resultados. Conforme afirmam Gil (2012), Lima e Silva (2019) e Sousa e Lopes (2024), é necessário planejar a avaliação desde o início, articulando-a aos objetivos e às metodologias, garantindo fluxo de informações a partir das quais é possível analisar e tomar decisões. Avaliar é acompanhar o percurso, identificar avanços e dificuldades,

propor intervenções e promover a autorreflexão dos estudantes. Projetar os processos avaliativos no planejamento de ensino possibilita aos docentes não se prenderem em avaliações informais, inerentes à interação na sala de aula, assumidas a partir de opiniões preconcebidas, como destacam Sousa e Lopes (2024). A avaliação, quando pensada de forma crítica, contribui para a melhoria do próprio planejamento.

Por fim, todos esses elementos devem ser compreendidos dentro de planejamento flexível e coerente. Como destaca Masetto (1997), o planejamento deve ser esboço, um guia que pode (e deve) ser adaptado às necessidades emergentes da prática. Coerência, nesse contexto, não é rigidez, mas consistência entre os princípios, os objetivos, os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação. Um planejamento coerente é aquele que expressa, de forma integrada, a concepção de educação assumida pelo docente.

Dessa forma, entendemos que planejar é exercício exigente, mas também profundamente comprometido com a qualidade da ação docente. Ao considerar todos esses elementos de forma articulada e situada, o planejamento torna-se um verdadeiro instrumento de formação, tanto para quem ensina quanto para quem aprende.

EXECUÇÃO E AVALIAÇÃO DO PLANEJAMENTO

Elaborar um planejamento de ensino cuidadoso e coerente é passo fundamental no trabalho docente. No entanto, é na execução do planejamento que se revela, de fato, sua potência formativa. Executar não é simplesmente “cumprir o que foi planejado”, mas transformar o planejamento em experiência viva, situada, permeada por interações, imprevistos, sentidos e ressignificações. Da mesma forma, a avaliação não pode ser reduzida a um momento posterior ou externo ao planejamento, mas deve atravessar os processos de ensino e de aprendizagem, em lógica dialógica e formativa.

Assim, nenhum plano é capaz de prever, com precisão, tudo o que acontecerá em sala de aula. Como destaca Gil (2012), é preciso que os professores estejam abertos a realizar ajustes, à medida que observam o desenrolar das aulas e as reações dos estudantes. A rigidez no cumprimento do plano pode ocultar fatores importantes que impactam a aprendizagem, como desmotivação, dificuldades de compreensão ou, até mesmo, problemas na própria condução da aula.

Ao contrário de um roteiro fixo, o planejamento deve funcionar como guia flexível: um ponto de partida a ser adaptado conforme as necessidades que emergem na prática. Como enfatiza Masetto (1997), o planejamento é um processo, e, como tal, deve ser constantemente revisitado e reelaborado. Isso exige do educador a postura de escuta, atenção e disponibilidade para repensar as escolhas feitas, sem perder de vista os objetivos formativos mais amplos.

A avaliação, nesse contexto, não é um momento isolado no final do percurso, mas elemento estruturante dos processos de ensino e de aprendizagem. Ao contrário da verificação, em que se indica se o objeto analisado possui alguma característica ou não, avaliar é acompanhar o desenvolvimento

dos estudantes, identificar os sentidos que eles estão construindo, as dificuldades que enfrentam, os saberes que mobilizam. É possibilitar a tomada de decisão entre manter a dinâmica da aula como vem sendo ou intervir sobre ela (Sousa; Lopes, 2024). Avaliar é, também, refletir criticamente sobre o próprio planejamento e a prática pedagógica do professor. Nesse sentido, damos destaque a dois momentos importantes de avaliação no decorrer da execução do planejamento de ensino: a avaliação no planejamento, parte constituinte deste; e a avaliação do planejamento, entendida como a análise feita pelo professor de sua projeção e como se deu na realidade.

No que tange à primeira situação, a avaliação deve ser concebida considerando a centralidade que possui no processo de ensino e aprendizagem (Freitas *et al.*, 2020; Sousa; Lopes, 2024). Avaliar pode se confundir com os momentos de atribuição de notas que permitirão, ou não, ao aluno o prosseguimento nos estudos, principalmente na educação superior. A avaliação deve ser formulada com a intenção de superar seu caráter meramente classificatório.

Lima e Silva (2019) propõem que a avaliação seja pensada desde o início, como parte indissociável do planejamento. Avaliar implica observar com atenção, dialogar com os estudantes, considerar múltiplas formas de expressão do conhecimento e, sobretudo, comprometer-se com a aprendizagem de todos. De acordo com Sousa e Lopes (2024), é preciso pensar uma avaliação com o estudante, e não do estudante. Essa noção vai ao encontro do apresentado por Freire (2019, p. 116, grifo das autoras) ao ressaltar que “[...] a educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A *com* B mediatizados pelo mundo”. Considerar o estudante como sujeito, e não objeto, da avaliação e, conseqüentemente, da aprendizagem pode estimular o engajamento deste em seu próprio processo formativo. A avaliação deve ter função diagnóstica, processual e formativa, promovendo ajustes contínuos e decisões pedagógicas mais conscientes.

Para que seja elaborada a avaliação do planejamento, é preciso executá-lo. A execução do planejamento exige relação dialógica entre professor e estudantes. Não se trata de aplicar um plano sobre os alunos, mas de construí-lo com eles, a partir de seus movimentos, perguntas, resistências e contribuições. Como afirma Freire (2011, p. 77), “[...] que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina”, mediados por um mundo que desafia e provoca a todos.

O diálogo e a escuta, nesse processo, são fundamentais. É importante que os educadores estejam abertos aos estudantes, seus anseios e suas buscas. “A razão ética da *abertura*, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo” (Freire, 2011, p. 153, grifo do autor). Assim, diálogo na obra de Paulo Freire pode ser entendido como exigência existencial e relação horizontal entre as pessoas, na busca por *ser mais* (Freire, 2019). O diálogo, para o autor, implica em pensar criticamente e não há diálogo sem esperança. Para ele, a chave para o diálogo é saber escutar. Apenas aqueles que ouvem, falam de modo democrático. Dessa forma, escutar, no sentido freireano, é mais do que ouvir: é dispor-se a perceber o outro em sua complexidade, em sua diferença, em sua singularidade. Isso permite

ao professor ajustar suas estratégias, acolher as necessidades do grupo, criar oportunidades de aprendizagem e fortalecer os vínculos que sustentam o processo educativo.

A partir da execução do que foi planejado, é possibilitado ao docente não apenas acompanhar o progresso dos estudantes, mas, também, avaliar sua própria prática, o que nos direciona à avaliação do planejamento. Esse movimento inclui perguntar: O que está dando certo? Por quê? O que não está funcionando? Como podemos melhorar? Essas perguntas devem ser feitas com regularidade, ao longo do semestre ou do ano e não apenas ao final. A avaliação periódica do planejamento permite ao professor aprimorar sua prática, tornar suas aulas mais significativas e garantir maior coerência entre intenções e ações. Como já citado neste capítulo, o ato de executar ações e refletir sobre o que foi realizado com o intuito de guiar novas ações melhores para uma educação transformadora, em movimento ininterrupto e cíclico, configura-se como práxis (Freire, 2019).

Essa avaliação também deve ser coletiva e participativa, envolvendo os estudantes na construção do percurso formativo. Ao convidá-los a refletir sobre as aulas, os conteúdos e as metodologias, o professor não apenas aprimora seu trabalho, mas também forma sujeitos críticos, capazes de participar ativamente do seu próprio processo de aprendizagem.

Como nos lembra Marilena Chauí (2019), na epígrafe deste capítulo, nenhuma aula é igual a outra. Mesmo quando se trata do mesmo conteúdo, o que se vive em sala é sempre único, pois depende dos sujeitos que ali estão, de suas perguntas, do modo como reagem, se entreolham, se interessam ou se silenciam. Essa percepção reforça a ideia de que a aula não é *dada* pelo professor, mas feita coletivamente, num movimento de constante construção e reconstrução.

Planejar, executar e avaliar são, portanto, momentos interdependentes de prática viva, dialógica e comprometida com a formação de sujeitos autônomos. O planejamento ganha vida na execução, e a execução ganha sentido na avaliação. Quando bem articulados, esses momentos promovem prática educativa que não se fecha em si mesma, mas que se abre ao outro, ao novo, ao possível.

O PLANEJAMENTO DE ENSINO COMO FONTE PARA O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Propomos neste capítulo que o planejamento de ensino seja visto e praticado como algo vivo e em constante transformação, criado sobre o solo do PPP e elaborado em diálogo com os estudantes. Como ato dialógico, o planejamento não deve se findar em si mesmo, tampouco se restringir ao espaço das salas de aula.

Como defende Freire (2019), o diálogo, sendo o encontro entre sujeitos, torna-se ato de criação e recriação. Nesse sentido, o planejamento de ensino como materialização do diálogo, cunhado entre educador e educandos e tendo como pano de fundo a realidade que os cercam, permite a autenticidade do discurso presente nesse documento. Autêntico, na perspectiva de Paulo Freire, pois exprime a práxis por meio da indissociabilidade na interação entre ação e reflexão.

A partir da execução do planejamento, da avaliação com os estudantes e sobre as ações mobilizadas durante as aulas, é possibilitado o movimento de reflexão e reelaboração dessas ações. Essa recriação, como práxis, tem potencial de ultrapassar as paredes das salas de aula e alimentar a reconstrução do próprio PPP.

Entendendo o PPP como orientador ético, político e pedagógico das práticas educativas, esse deve ser elaborado considerando todas as vozes presentes nas instituições (Veiga, 2002). Construindo paralelo com o abordado por Freire (2019) ao descrever ações antidialógicas, o PPP não deve ser ferramenta para convencer e conquistar docentes e estudantes a seguirem certa forma de constituir suas aulas. Tal qual o planejamento de ensino, o PPP pode ser compreendido como documento vivo e mutável, para que se torne cada vez mais um instrumento de transformação das realidades.

Para que o PPP não perca de vista os cotidianos das salas de aula, propomos que o diálogo presente na elaboração e execução dos planejamentos de ensino seja extrapolado para alcançar a constituição do PPP. Os movimentos de ação-reflexão (Freire, 2019) mobilizados a partir do planejamento de ensino, ao serem compartilhados com o coletivo das instituições, podem ser potencializadores para a criação de reflexões sobre o PPP. Assim, a ação-reflexão para elaboração de novas ações que buscam a transformação pode se fazer presente, também, na construção do PPP.

Desse modo, podemos elaborar a noção de diálogo inquebrável e mobilizador de ação-reflexão, da práxis, entre o PPP, a elaboração do planejamento de ensino, a execução e avaliação deste e de volta ao PPP. A partir desse diálogo ininterrupto entre PPP, planejamento de ensino e sujeitos das instituições, há a possibilidade de criação e recriação desses documentos, considerando os cotidianos dos cursos, tornando-os mais próximos das realidades que descrevem e promovendo caminhos que guiam para a formação de sujeitos mais democráticos, participativos e críticos. Entendemos, assim, que do mesmo modo como o PPP é o solo sobre o qual floresce o planejamento de ensino, este pode ser visto como a árvore que, ao derrubar suas folhas e frutos, alimenta o solo e torna-o mais fértil à transformação do mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste capítulo, buscamos refletir sobre o planejamento de ensino como prática que transcende os limites da técnica e da formalidade burocrática. Partindo da articulação entre o PPP e as decisões pedagógicas cotidianas, evidenciamos que planejar é comprometer-se com um projeto de educação e, portanto, com um projeto de sociedade. É prática que exige escuta, sensibilidade, criticidade e, acima de tudo, coerência ética com os sujeitos e contextos envolvidos no processo educativo. Dessa forma, entendemos o planejamento do ensino como ato dialógico, a partir do legado de Paulo Freire.

Inspiradas pela concepção freireana de práxis, defendemos que o planejamento deve ser construído a partir da realidade concreta da sala de aula e em diálogo constante com os estudantes. Isso requer superar a clássica dicotomia entre teoria e prática e assumir o planejamento como

processo formativo permanente, em que refletir sobre o que se faz é condição para fazer melhor. Freire (2011, p. 31) lembra-nos que

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

É nesse movimento de pensar criticamente sobre a prática que o planejamento ganha sentido como instrumento de transformação. Planejar não é ato solitário, mas coletivo; não é um fim em si mesmo, mas um meio para alcançar experiências significativas de aprendizagem. Para tanto, o diálogo é fundamental.

A execução do planejamento, como vimos, não deve estar atrelada a uma lógica rígida, mas aberta à escuta e ao imprevisível. A aula acontece no encontro, na presença, nas perguntas inesperadas, nas pausas, nos olhares. É nesse campo do vivido que o planejamento precisa ser constantemente recriado - como defende Chauí (2019) – porque cada aula é única, ainda que os objetivos estejam escritos.

A avaliação, por sua vez, deve ser pensada como parte do próprio planejamento, e não como etapa final ou mero instrumento de controle, e como peça fundamental para a reflexão da prática. Avaliar é acompanhar processos, promover reflexões, realizar ajustes e convidar os estudantes a participarem ativamente da construção de seu próprio conhecimento. Nesse sentido, avaliar é, também, planejar novamente.

Por fim, reafirmamos que o planejamento é mais do que exigência institucional: é postura ética, política e pedagógica. É a forma como o professor organiza suas intenções, dá corpo às suas escolhas e expressa sua concepção de educação. Planejar com boniteza – no sentido freireano da palavra – é construir, com os estudantes, espaços de diálogo, criação e emancipação. É reconhecer que ensinar é ato de amor, de esperança e de luta.

REFERÊNCIAS

- CHAUÍ, M. Marilena Chauí. *In.*: CORDEIRO, D. S.; FURTADO, J. P. **Arte da aula**. São Paulo, SP: Edições Sesc São Paulo, 2019. p. 141-154.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 39. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, P. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2020.
- FREITAS, L. C. *et al.* **Avaliação educacional**: caminhando na contramão. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.
- GADOTTI, M. Trinta anos depois. *In.* GADOTTI, M.; FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Pedagogia**: diálogo e conflito. 9. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2015. Prefácio da 9. ed.
- GIL, A. C. **Didática do ensino superior**. São Paulo, SP: Atlas, 2012.
- LIMA, F. R.; SILVA, J. Planejamento de ensino e aprendizagem na educação superior: um ato dialógico de articulação entre a teoria e a prática docente. **Debates em Educação**, Maceió, AL, v. 11, n. 25, p. 36-55, 2019.
- LIMA, P. C. **Imaginação pedagógica e educação inclusiva**: possibilidades para a formação de professores de Matemática. 2022. 242 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/b7865abe-a4c5-4471-9df1-831bb49e35a2/content>. Acesso em: 29 set. 2025.
- MASETTO, M. T. **Didática**: a aula como centro. São Paulo, SP: FTD, 1997.
- SAUL, A. M.; SAUL, A. Mudar é difícil, mas é possível e urgente: um novo sentido para o projeto político pedagógico da escola. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, RJ, v. 14, n. 33, p. 102-120, 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24367/17345>. Acesso em: 29 set. 2025.
- SKOVSMOSE, O. Pesquisando o que não é, mas poderia ser. *In.* D'AMBROSIO, B. S.; LOPES, C. E. (org.). **Vertentes da subversão na produção científica em educação matemática**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 63-90.
- SOUSA, S. Z.; LOPES, V. V. **Avaliação educacional**: de aprendizagem, institucional, em larga escala. São Paulo, SP: Contexto, 2024. (Coleção educação na universidade).
- VEIGA, I. P. A. (org.) **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 14. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

SOBRE OS AUTORES

[Alessandra David](#)

Graduada em História pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) (1993). Graduada em Pedagogia (1997). Mestre em História pela Unesp, Câmpus de Franca (1997), com bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp). Doutora em Educação Escolar pela Unesp, Câmpus de Araraquara (2004). Atualmente é professora assistente doutora na Unesp, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Educação, Ciências Sociais e Políticas Públicas, e no Mestrado Profissional em Planejamento e Análise de Políticas Públicas da Unesp, Câmpus de Franca, na linha de pesquisa Políticas, Gestão e Formação na Educação. E-mail: alessandra.david@unesp.br

[Amanda Rezende Costa Xavier](#)

Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Câmpus de Rio Claro, com período sanduíche (Bolsista Capes – bolsa financiada com recursos do PDSE/Capes) na Universidade do Porto, Portugal, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (FPCEUP). Realizou pós-doutoramento em Pedagogia Universitária, no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia Universitária (Geppu) da Unesp, Câmpus de Rio Claro, e do grupo de pesquisa “Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias Educativas” (CAFTe) do CIIE/FPCEUP, Portugal. Coordenadora do Grupo de Estudos sobre Assessoria Pedagógica Universitária (Geapu), registrado como Projeto de Extensão da Universidade Federal de Alfenas (Unifal). Pedagoga na Unifal, Câmpus de Poços de Caldas, com experiência em assessoramento pedagógico universitário. E-mail: amanda.xavier@unifal-mg.edu.br

[Ana Maria Klein](#)

Graduada em Pedagogia e Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre e doutora em Educação pela USP. Professora na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Câmpus de São José do Rio Preto, e no Programa de Pós-Graduação Ensino e Processos Formativos. Assessora técnica da Coordenadoria de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade da Unesp. Líder do grupo de pesquisa “Direitos Humanos, educação e diversidades”, registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil do CNPq. Atuou como consultora de Educação em Direitos Humanos na ONU/Pnud Unesco e no programa Ética e Cidadania do Ministério da Educação. Foi membro da Comissão Relatora das Diretrizes Nacionais junto ao Conselho Nacional de Educação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em formação docente, atuando principalmente na educação em direitos humanos. E-mail: ana.klein@unesp.br

Ana Paula dos Santos Malheiros

Professora Livre-Docente na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Departamento de Matemática e Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Câmpus de Rio Claro. Graduada em Licenciatura em Matemática pela Unesp, Câmpus de Rio Claro (2000), mestre (2004), doutora (2008) e livre-docente (2019) em Educação Matemática pela mesma instituição. Tem experiência na área de Educação, mais especificamente, Educação Matemática e suas pesquisas com foco, prioritariamente, em Modelagem Matemática e Formação de Professores. É coordenadora do grupo de pesquisa “Diálogos e Indagações sobre Escolas e Educação Matemática (DIEEM)”, registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil do CNPq e certificado pela Unesp. Atualmente é Editora Associada da revista Bolema. E-mail: paula.malheiros@unesp.br

Anna Augusta Sampaio de Oliveira

Bolsista Produtividade no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), nível 1D. Professora associada na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Departamento de Didática e Programa de Pós-Graduação em Educação, Câmpus de Marília. Realizou pós-doutoramento em Educação (USP). Livre-docente em Educação Especial (Unesp). Doutora em Educação (Unesp). Mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Pedagoga com habilitação em Educação Especial, área da deficiência visual (USP). Vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp (2013-2017). Coordenadora adjunta do Mestrado Profissional de Educação Inclusiva em Rede Nacional (Profei/Capes) de 2019 a 2023. Coordenadora do curso Especialização em Educação Especial (Capes/Unesp e SME-SP/Unesp). Membro titular da Comissão Permanente de Avaliação da Unesp (CPA/Unesp) e do Grupo de Avaliação Docente (Grad/CPA/Unesp). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão Social (Gepis\CNPq). Assessora, consultora e coordenadora de cursos de Especialização na Divisão de Educação Especial, da Secretaria Municipal de Educação do município de São Paulo (SME/SP) de 2008 a 2020. Atua em educação especial, educação inclusiva, educação infantil. Estudiosa do Enfoque Histórico-Cultural. E-mail: anna.augusta@unesp.br

Ari Fernando Maia

Mestre em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP). Doutor em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP/SP). Professor na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Faculdade de Ciências, Departamento de Psicologia, Câmpus de Bauru, e no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, Câmpus de Araraquara. Líder do grupo de pesquisa “Ética, Direitos Humanos e Educação”. Coordenador do Observatório de Educação em Direitos Humanos da Unesp. E-mail: ari.maia@unesp.br

[Brena Cristina Sturion](#)

Doutoranda em Educação Matemática pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEM) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Câmpus de Rio Claro. Mestre em Educação Matemática pela mesma instituição (2023). Licenciada em Matemática (Unesp/Rio Claro, 2021). Tem experiência na área de Educação, mais especificamente, em Educação Matemática, e suas pesquisas têm foco em Avaliação Educacional, com ênfase em Avaliação Externa e em Larga Escala. Membro do grupo de pesquisa “Diálogos e Indagações sobre Escolas e Educação Matemática (DIEEM)”. E-mail: brena.sturion@unesp.br

[Ellan Eduardo da Silva](#)

Graduado em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo (Unicid) e licenciado em História pela Faculdade Dom Bosco. Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos da Unesp. Membro associado do Instituto Nacional de Pesquisa e Promoção em Direitos Humanos (INPPDH). Exerceu o cargo de professor efetivo de História na rede pública do estado de São Paulo. Atualmente é coordenador pedagógico na rede municipal de educação da cidade de São José do Rio Preto. E-mail: ellan.silva@unesp.br

[Giovana Leticia de Souza](#)

Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Câmpus de São José do Rio Preto. Possui experiência na área de Educação Inclusiva. Realizou monitoria com estudantes com necessidades educativas especiais pela Prefeitura Municipal de Ibiporã, PR. E-mail: giovana.leticia-souza@unesp.br

[Hilda Maria Gonçalves da Silva](#)

Graduada em História pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Câmpus de Franca (2001). Mestre (2006) e doutora (2011) em Educação Escolar pela Unesp. Livre-docente em Política e Gestão da Educação pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais pela Unesp, Câmpus de Franca. Atualmente é professora associada do Departamento de Educação, Ciências Sociais e Políticas Públicas e dos cursos de Pós-Graduação em Educação Escolar da Unesp, Câmpus de Araraquara, e em Planejamento e Análise de Políticas Públicas da Unesp, Câmpus de Franca. E-mail: hilda.silva@unesp.br

[Juarez Tadeu de Paula Xavier](#)

Homem negro, ativista antirracista e destacado acadêmico com trajetória focada em comunicação, diversidade e justiça social. Graduado em Jornalismo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Mestre e doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina da Universidade de São Paulo (Prolam/USP). Possui pós-doutoramento pela Universidade

Estadual de Campinas (Unicamp, 2023-2024). Atualmente, exerce liderança institucional na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), onde é diretor da Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design (Faac) para a gestão 2024-2028, tendo sido anteriormente vice-diretor e presidente do Fórum de Vice-Diretores da Unesp. Sua atuação enquanto docente e pesquisador concentra-se nos Fundamentos do Jornalismo e em temas críticos, como racismo sistêmico, economia criativa e educação para a diversidade. Desempenha papéis estratégicos em órgãos colegiados, como a presidência da Comissão de Heteroidentificação da Unesp e do Núcleo de Estudos NeoCriativa. Integrou grupos de pesquisa de prestígio, incluindo a Cátedra Otávio Frias Filho (IEA/USP) e contribuiu para a gestão cultural como representante no Conselho Municipal de Cultura de Bauru. Sua carreira une rigor acadêmico e compromisso social no enfrentamento ao aniquilamento racial. E-mail: juarez.xavier@unesp.br

[Julio Cesar Torres](#)

Livre-docente em Política Educacional pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp). Bacharel em Administração Pública e licenciado em Pedagogia, com especialização em Educação Inclusiva e em Psicopedagogia. Pós-graduado em Educação a Distância. Mestre e doutor em Sociologia, tendo também realizado pós-graduação *lato sensu* em Gerência de Cidades (Gestão Pública). É docente na Unesp, Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas (Ibilce), Departamento de Educação, Câmpus de São José do Rio Preto, e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp, Câmpus de Marília. Líder do grupo de pesquisa “História e Política Educacional Brasileira” (CNPq). Atualmente, é assessor técnico de gabinete junto ao gabinete do vice-reitor da Unesp. Responde como coordenador geral da Universidade Aberta do Brasil (UAB) da Unesp junto à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). É vice-coordenador do curso de Especialização em Gestão Pública Municipal em parceria com a Capes/UAB. Integra a Câmara de EaD/UAB e Tecnologias Educacionais da Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (Abruem). Participou como docente do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Capes). Coordenou a Coordenadoria de Desenvolvimento Profissional e Práticas Pedagógicas da Unesp (CDeP3), vinculada à Vice-Reitoria da Unesp, 2023-2025. Foi diretor do Ibilce, Unesp, Câmpus de São José do Rio Preto, 2019 a 2023. E-mail: julio.torres@unesp.br

[Maria Antonia Ramos de Azevedo](#)

Doutora em Educação (2009) pela Universidade de São Paulo (USP). Realizou pós-doutoramento em Pedagogia Universitária (2011) na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Livre-docente em Pedagogia Universitária (2022) pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp). Foi vice-presidente do Fórum de Vice-Diretores da Unesp em 2017 e presidente do Fórum de Vice-Diretores em 2018. Vice-diretora do Instituto de Biociências da Unesp, no período de 2015 a 2019, Câmpus de Rio Claro, onde é professora na área de Didática. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia Universitária (Geppu/Unesp) registrado no CNPq. É credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp, Câmpus de Rio Claro, na linha de pesquisa Linguagem – Experiência – Memória – Formação. E-mail: maria.antonio@unesp.br

[Maria Candida Soares Del-Masso](#)

Bolsista do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB/Capes). Professora sênior na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp). Docente do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) e do Mestrado Profissional Educação Física em Rede Nacional (PROEF). Docente formadora do curso de Graduação em Pedagogia a Distância (UAB/Ibilce/Unesp). Doutora em Educação (2000) pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Educação Especial (1993) pela Universidade Federal de São Carlos (UFS-Car). *Master of Science – Rehabilitation Administration Services Program Rehabilitation Institute Southern Illinois, University at Carbondale/USA* (1984). Graduada em Serviço Social (1980) pela Faculdade de Serviço Social da Instituição Toledo de Ensino de Bauru. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão Social (Gepis). Editora-chefe da Revista InFor, coordenadora editorial na Coordenadoria de Desenvolvimento Profissional e Práticas Pedagógicas da Unesp (CDeP3). Diretora e vice-diretora da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Câmpus de Marília (2003-2008). Assessora da Pró-Reitoria de Extensão Universitária da Unesp (2009-2012). Assessora da Presidência da Fundação Editora da Unesp e responsável pela implantação do Projeto Livraria Unesp Móvel (2013-2016). Coordenadora adjunta do Programa de Mestrado Profissional de Educação Física em Rede Nacional (PROEF) (2018-2024). Vice-coordenadora do PROEF (2018-2024). Docente aposentada do Departamento de Educação Especial da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Câmpus de Marília. E-mail: del.masso@unesp.br

[Maria Cristina Pereira Lima](#)

Médica psiquiatra pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp). Psicodramatista pelo Instituto Sedes Sapientiae e formada em Gestão Empresarial pela Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo (Fatec). É professora titular de Psiquiatria na Unesp, Faculdade de Medicina, Câmpus de Botucatu e assessora da Pró-Reitoria de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade da Unesp (Proade). E-mail: maria.cristina@unesp.br

[Neusa Maria Dal Ri](#)

Professora associada na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Departamento de Administração e Supervisão Escolar, Câmpus de Marília, e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), em 1997. Livre-Docente III pela Unesp, em 2004. Realizou Pós-Doutorado em Educação na Universidade do Minho, Portugal, em 2008, e na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em 2018. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2013-2017. Coordenadora do Doutorado Interinstitucional (Dinter Unesp/IFCE), 2013-2017. Pesquisadora bolsista PQ do CNPq, nível 1. Líder do grupo de pesquisa “Organizações e Democracia”. Editora do periódico científico ORG&DEMO. Membro do Comitê Acadêmico Procoas da Asociación de Universidades Grupo Montevideo, desde 2005. Integrante da Red de Investigadores y Organizaciones Sociales de Latinoamérica, RIOSAL/CLACSO, Argentina, desde 2011. Integrante da Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente, Argentina,

desde 2011. Professora visitante na Universidad de Buenos Aires, Argentina, em 2007 e 2009; e na Universidad Nacional de Rosario, Argentina, em 2011. Membro do Conselho Consultivo do Instituto Caio Prado Júnior, desde 2011. Membro do Instituto de Políticas Públicas de Marília, desde 2010. Atua nas temáticas: política educacional, gestão, trabalho, educação e movimentos sociais. E-mail: dalri@unesp.br

Ricardo Alves de Almeida

Graduado em Psicologia pelo Centro Universitário de Votuporanga (Unifev). Especialista em Psicologia Educacional pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (Faveni). Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Ibilce/Unesp), Câmpus de São José do Rio Preto. Atualmente é trabalhador do Sistema Único de Saúde (SUS), no atendimento a crianças e adolescentes com queixas escolares, transtorno neurodivergente e desenvolvimento atípico. Docente do curso de Psicologia no Instituto Municipal de Ensino Superior, Catanduva, SP. Membro do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, 2022-2024. Possui experiência com medidas socioeducativas, serviço de convivência e acolhimento institucional para crianças e adolescentes. E-mail: ricardoalves_psi-co@hotmail.com

Vânia de Fátima Martino

Livre-docente em Didática do Ensino de História pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp). Professora Associada III (MS5-3) na Unesp, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Educação, Ciências Sociais e Políticas Públicas, Câmpus de Franca (2000). Graduada em História pela Unesp (1986), Câmpus de Franca. Mestre em História do Brasil Colonial (1993) e doutora em Serviço Social pela Unesp (1999). Docente e orientadora de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas da Unesp, Câmpus de Franca. E-mail: vania.martino@unesp.br

Vera Lucia Messias Fialho Capellini

Professora titular na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Faculdade de Ciências, Departamento de Educação, Câmpus de Bauru. Atualmente, coordena a Comissão Permanente de Acessibilidade e Inclusão e o Núcleo Técnico de Atenção Psicossocial. Pesquisadora Bolsista Produtividade do CNPq. Graduada em Pedagogia pela Universidade Metodista de Piracicaba (1991). Mestre (2001) e doutora (2004) em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Livre-docência e pós-doutoramento na Universidade de Alcalá, Espanha. Docente credenciada no Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Faculdade de Ciências, Unesp, Câmpus de Bauru. Diretora da Faculdade de Ciências, Unesp, Câmpus de Bauru (2021-2025). Possui experiência na área de Educação, com ênfase em formação inicial e continuada de professores, prática de ensino, inclusão escolar e avaliação educacional. E-mail: vera.capellini@unesp.br