



15 a 18 de outubro de 2025

Caderno de resumos



Núcleo de Estudos em Educação Latino-Americana e Caribenha
Instituto Mercosul de Estudos Avançados da UNILA



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

Congresso Internacional sobre Educação Inclusiva
no Mercosul (1. : 2025 : Foz do Iguaçu, PR)
Congresso Internacional sobre Educação Inclusiva
no Mercosul e II Congresso Internacional de Educação
e Currículos Latino-Americanos [livro eletrônico] :
Caderno de resumos. -- Foz do Iguaçu : Ed. dos
Autores, 2026. -- (CIEIM/CIEC 2025 ; 1)
PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-02-02356-3

1. Educação - Congressos 2. Educação -
Currículos 3. Educação inclusiva I. Título.
II. Série.

26-348672.0

CDD-370.6

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação : Congressos 370.6

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415



CONGRESSO INTERNACIONAL
EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MERCOSUL



II CONGRESSO INTERNACIONAL
EDUCAÇÃO E CURRÍCULOS
LATINO-AMERICANOS



COMITÉ CIENTÍFICO

Ms. ALISSON VINICIUS SILVA FERREIRA (UFSC/UNILA)

Dra. ANA PAULA ARAÚJO FONSECA (UNILA)

Dra. CATARINA COSTA FERNANDES (UNILA)

Dra. DINÉIA GHIZZO NETO FELLINI (UNILA)

Dra. ELSA MIDORI SHIMAZAKI (UEM)

Dra. LAURA JANAINA DIAS AMATO (UNILA)

Dra. LAURA MÁRCIA LUIZA FERREIRA (UFMG) Pr

Dra. MÁRCIA COSSETIN (UNILA)

Dr. MIGUEL ANTONIO AHUMADA CRISTI (UNILA)

Dra. JULIANA FRANZI (UNILA)

Dra. JULIANA FÁTIMA SERRAGLIO PASINI (UFRGS)

Dr. RONALDO ADRIANO RIBEIRO DA SILVA (UNILA)

Dra. SOLANGE RODRIGUES BONOMO ASSUMPÇÃO (UNILA)



A Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), por meio da Área de Educação, do Programa de Mestrado Profissional em Educação (PPGEDU) e do Núcleo de Estudos em Educação Latino-Americana e Caribenha (Neelac), teve a honra de organizar e realizar o **I Congresso Internacional sobre Educação Inclusiva no Mercosul e do II Congresso Internacional de Educação e Currículos Latino-Americanos**.

A trajetória que dá origem a este evento remonta a 2022, quando, no âmbito da UNILA, foi realizado o encontro “Currículo e Educação na América Latina”, vinculado ao projeto de extensão *Rede de Diálogo: a educação em debate*. Na ocasião, reuniram-se pesquisadoras e pesquisadores de diferentes países latino-americanos, com o propósito de identificar singularidades e convergências curriculares e de discutir estratégias para o fortalecimento das redes educativas em seus territórios, resistindo à padronização curricular e às investidas neoliberais na educação. Em 2023, reafirmando a relevância desse debate, realizou-se o **I Congresso Internacional de Educação e Currículos Latino-Americanos (I CIEC)**.

A área da Educação da UNILA vem buscando manter seu compromisso com a ampliação de debates sobre a educação latino-americana e em contexto latino-americano e uma constatação que vem sendo reafirmada em trabalhos desenvolvidos é a recorrente investida em currículos padronizados e em avaliações em larga escala — fenômeno muito fortalecido no Brasil, mas também presente em outros países da América Latina. Têm sido estudadas as possíveis consequências dessas políticas educacionais na efetivação do direito à Educação Inclusiva, para todas as pessoas, com destaque ao direito à escolarização de estudantes com



deficiência na escola comum. Parte-se do pressuposto de que a diferença deve ter espaço na diversidade, o que implica lutar contra todas as formas de padronização que esvaziam o sentido da educação ao reduzir a qualidade escolar a indicadores de desempenho performático. No contexto brasileiro, a padronização curricular via BNCC, as avaliações em larga escala nos âmbitos estadual e federal e a invisibilização de temáticas de grupos historicamente oprimidos têm configurado desafios significativos à construção de uma educação democrática e plural.

Para ampliar esse diálogo com outros países da América Latina, foi realizado de forma conjunta o **I Congresso Internacional sobre Educação Inclusiva no Mercosul e II Congresso Internacional de Educação e Currículos Latino-Americanos**, reconhecendo que a promoção da educação inclusiva demanda, entre outras ações, resistir à padronização curricular e às avaliações em larga escala que desconsideram a diversidade e a pluralidade econômica, social e cultural das comunidades escolares e de seus atores centrais: educadoras, educadores, educandas e educandos.

O evento ocorreu nos dias 15, 16, 17 e 18 de outubro de 2025, de forma presencial, na Unidade Jardim Universitário da UNILA, em Foz do Iguaçu (Paraná, Brasil), e contou com a possibilidade de apresentações de trabalhos em formato presencial e virtual. As inscrições ocorreram de modo gratuito.

A programação foi composta pelas seguintes atividades:



- ✓ ▪ 15/10 (Noite) – Conferência inaugural “*Modelos de educação em disputa no cenário contemporâneo*”, com Prof. Dr. Daniel Cara (USP - Brasil).
- ✓ ▪ 16/10 (Manhã e Tarde) – Sessões de apresentação oral dos trabalhos aprovados pelo Comitê Científico.
- ✓ ▪ 16/10 (Noite) – Mesa-redonda “*Educação Inclusiva no Mercosul: o caso da Argentina e do Paraguai*”.
- ✓ ▪ 17/10 (Tarde) – Relatos de experiências de professoras e professores da rede pública de ensino.
- ✓ ▪ 17/10 (Noite) – Palestra - “*Currículo e educação na América Latina e no Caribe*”, com o Prof. Dr. Angel Díaz-Barriga (UNAM - México).
- ✓ 18/10 (Manhã) – Palestra - Educação e Direitos Humanos: impactos para a educação inclusiva e para o currículo escolar, com a Profa. Dra. Susana Beatriz Sacavino.

Em relação à submissão de trabalhos, foram aceitos resumos expandidos.



Foi solicitado que os trabalhos guardassem relação direta com o campo da Educação Inclusiva e com o debate entorno dos currículos em contextos latino-americanos e temáticos, vinculando-se a um dos seguintes eixos temáticos:

1. Currículo: história, políticas, concepções e legislações;
2. Currículo contra-hegemônico, inclusão, diversidade e direitos humanos;
3. Currículos latino-americanos: práticas pedagógicas e múltiplas possibilidades de processos educativos;
4. Educação Inclusiva: desigualdades e interseccionalidades
5. Educação Inclusiva e o direito à escolarização de estudantes com deficiência;
6. Políticas de Educação Inclusiva: diversidade, interculturalidade e direito à educação.

As inscrições foram efetuadas exclusivamente por meio da página do evento <https://congressointernaci9.wixsite.com/international-cong-1>

Além dos ricos debates que ocorreram durante as apresentações dos trabalhos, também organizamos este documento como forma de registrá-los e dar



publicidade a questões tão importantes que merecem destaque no campo educacional. Desse modo, esperamos oportunizar que os trabalhos aqui reunidos nos fortaleça na luta incansável pela educação pública, gratuita, de qualidade e inclusiva! Desejamos que os(as) leitores(as) desfrutem das reflexões aqui aventadas!

CRONOGRAMA DE APRESENTAÇÕES

EIXO 1 - CURRÍCULO: HISTÓRIA, POLÍTICAS, CONCEPÇÕES E LEGISLAÇÕES

DIA 16/10/2025 - MANHÃ

SALA: C204-2

Moderadora: Profa. Dra. Regiane Cristina Tonatto

Monitor: Hilary Aidee Jiménez Cano

8h15	Dilane Cardoso de Azevedo e Mateus Marchesan Pires AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS IMPLICAÇÕES NO CURRÍCULO ESCOLAR
8h30	Francisca Teresita del Niño Jesús Silvera Yrala; Márcia Cossetin e Juliana Fatima Serraglio Pasini PROCESSOS DE PRIVATIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: Nicarágua, Venezuela e República Dominicana
8h45	Jaime Camilo Mejía Capote PEDAGOGIA HOSPITALAR COMO PRÁTICA INCLUSIVA: Contribuições, tensões e perspectivas no Brasil, Colômbia e Espanha
9h	Danielly Dos Santos Vieira; Mayara Cristina Dias; Dinéia Ghizzo Neto Fellini e Laura Márcia Luiza Ferreira O MODELO NEOLIBERAL DE EDUCAÇÃO NO PARANÁ: perpetuando a exclusão
9h15	Jennifer Rafaela Serafim Ferezin e Julia Malanchen BNC – FORMAÇÃO INICIAL: uma análise histórico-crítica
9h30	Joceli de Fatima Arruda Sousa; Luciane Klein e Andressa Vitória Castro da Rosa EDUCAÇÃO SOB PRESSÃO: Neoliberalismo e Adoecimento Psíquico
9h45	Milider Carmela Pino Moreno e Sergio Henrique De Oliveira Teixeira GEOGRAFIA POLÍTICA DA INFRAESTRUTURA ESCOLAR: privatização e educação popular no contexto da inclusão na América Latina
10h	Sheila Veloso Antunes ANÁLISE CRÍTICA DO MATERIAL DIDÁTICO APROVA BRASIL – LÍNGUA PORTUGUESA: Contribuições e limites para o ensino de Língua Portuguesa no 2º ano do Ensino Fundamental IV
10h15	Adriana Maria Alves Ferreira Menon CURRÍCULO QUE CURA: Mulheres Negras, Infâncias e Resistência à Padronização na Educação Infantil

EIXO 2 - CURRÍCULO CONTRA-HEGEMÔNICO, INCLUSÃO, DIVERSIDADE E DIREITOS HUMANOS

16/10/2025 – TARDE

SALA: C204-2

Moderador: Prof. Dr. Marcelo Augusto da Rocha

Monitor: Lucas de Paula Azevedo

14h15	Alejandro Andres e Rebolledo Flores PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: um documento de resistência curricular e inclusão migrante
14h30	Ana Luiza Minatti Attuy e Juliana Franzi NEOLIBERALISMO E O FEMINISMO PERFORMÁTICO NO INSTAGRAM: impactos para o currículo escolar
14h45	Carla Janaina Hirano e Valdiney da Costa Lobo AÇÕES QUE ACOLHEM O PIBID-Espanhol como ponte entre escola e diversidade linguística em contexto de fronteira
15h	Daniella Vale de Asnes Pedrozo e Dinéia Ghizzo Neto Fellini REFLEXÕES SOBRE O MODELO DE EDUCAÇÃO DO MOVIMENTO ZAPATISTA
15h15	Eliane da Silva CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CONTRA-HEGEMÔNICAS: A experiência da escola Maria Felipa como resistência à colonialidade do saber
15h30	Ingrid Nascimento Euclides VIOLÊNCIA, BULLYING E EDUCAÇÃO
15h45	Karina Feltraco da Silva e Sônia Regina de Freitas VIVÊNCIA NA PRÁTICA E TEORIA: LETRAMENTO E INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO- Inserção ao Projeto Político- Pedagógico
16h	Lito Ribeiro e Juliana Franzi O GÊNERO EM DOCUMENTOS EDUCACIONAIS NA AMÉRICA LATINA
16h15	Ana Karla Cornelius Woll e Miguel Ahumada Cristi A INTERCULTURALIDADE NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL, MUNICÍPIO DE FOZ DO IGUAÇU: autores da Tríplice Fronteira (Brasil, Paraguai e Argentina)
16h30	Paulo Fachin; Jane Flávia Esser e Vanessa Spinello Heydt A (NÃO) PRESENÇA DA LÍNGUA ESPANHOLA NOS CURRÍCULOS DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

EIXO 3 - CURRÍCULOS LATINO-AMERICANOS: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES DE PROCESSOS EDUCATIVOS

16/10/2025 – MANHÃ

SALA: C303 (Laboratório de Ensino de História)

Moderador: Prof. Dra. Catarina Costa Fernandes

Monitor: Matheus Teixeira de Siqueira

8h15	Welita Barbosa Silva e Clóvis Brighenti OS TERRITÓRIOS ETNOEDUCACIONAIS NO BRASIL: AVANÇOS LEGISLATIVOS
8h30	Adriane Franco Duarte, Ireni Marilene Zago Figueiredo e Márcia Cossetin AS PRODUÇÕES SOBRE A ASSESSORIA PEDAGÓGICA UNIVERSITÁRIA NO BRASIL
8h45	Bastian Carter Thuillier, Francisco Gallardo Fuentes e Cyntia del Río Soto INTERCULTURALIDAD, INMIGRACIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE: resultados preliminares de un estudio centrado em Educación Física
9h	Bruna Gattelli de Vargas e Mateus Marchesan Pires A sequência didática como estratégia metodológica no Ensino Fundamental: articulações com o currículo escolar nos anos iniciais em Foz do Iguaçu – PR
9h15	Isabella Giuliana Bruzual EDUCACIÓN INCLUSIVA EN VENEZUELA: retos de las instituciones de educación
9h30	Cristiane Bonfim, Fátima Tavares e Juliana F. Serraglio Pasini OS DESAFIOS DA INCLUSÃO LINGUÍSTICA DE ESTUDANTES MIGRANTES NAS ESCOLAS FRONTEIRIÇAS
9h45	Daniel Alejandro Guerrero Cubides INFANCIAS INTERNACIONALES NA TRÍPLICE FRONTEIRA: reflexiones a partir de las cartografías interculturales
10h	Lorena Silva Martins e Juliana Franzi AFETOS INSURGENTES: homoafetividade em livros destinados à infância - possibilidades para uma educação latino-americana mais diversa
10h15	Itaneem Celeste de Oliveira Santana e Juliana Franzi MAPEAMENTO DE OBRAS E MATERIAIS DIDÁTICOS CAPAZES DE FAVORECER UMA FILOSOFIA DECOLONIAL PARA CRIANÇAS
10h30	Stela Sleigman de Castilho O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA PARA ESTUDANTES INTERNACIONAIS DE LÍNGUA ESPANHOLA NA ESCOLA MUNICIPAL JOÃO ADÃO DA SILVA – FOZ DO IGUAÇU, PR

EIXO 3 - CURRÍCULOS LATINO-AMERICANOS: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES DE PROCESSOS EDUCATIVOS

16/10/2025 – TARDE

SALA: C303 (Laboratório de Ensino de História)

Moderador: Prof. Dr. Ronaldo Adriano Ribeiro da Silva

Monitor: Rodrigo Lenharo Perin

14h15	Adriane Franco Duarte; Ireni Marilene Zago Figueiredo e Márcia Cossetin AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A ASSESSORIA PEDAGÓGICA UNIVERSITÁRIA
14h30	Caroliny Natalia Machado, Jaqueline Lima e Luciane Klein ALÉM DA LÍNGUA MATERNA: (Re)pensando a Educação para um Mundo sem Fronteiras
14h45	Bruna Rafaela Tomé Saadaoui e Jorgelina Ivana Tallei A ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO COMO POSSIBILIDADE DE LEITURA CRÍTICA DOS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO DOCENTE EM CONTEXTO DE FRONTEIRA
15h	Jessica Bianca dos Santos Carvalho e Jaime Camilo Mejía Capote A PLATAFORMA MATIFIC: Uma Perspectiva Latino-Americana
15h15	Lorrana Eloísa Escoriça Candido ATENDIMENTO EDUCACIONAL À CRIANÇA MIGRANTE EM FOZ DO IGUAÇU: REFLEXÕES INICIAIS
15h30	Maria Victoria González Peña ¿PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS UNIVERSITARIAS (EX) INCLUSIVAS? CURRÍCULO, ANÁLISIS Y DESAFÍOS
15h45	Micaela Kohen, Magdalena Rohatsch, Cintia Levill, Gabriel Araujo da Costa, María Guadalupe Torres, Nadya Rutherford e Romina Behrens DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL PARA LAS PUBERTADES: aportes desde la Patagonia Austral
16h	Edson Pierre DESCARTE DE RESÍDUOS SÓLIDOS DO BAIRRO PORTO BELO: UM OLHAR AMBIENTAL E EDUCACIONAL
16h15	Silvio Borges da Silva Junior IDEB DO PARANÁ (2017-2023): uma análise dos números e de suas implicações no currículo e na prática pedagógica

EIXO 4 – EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESIGUALDADES E INTERSECCIONALIDADES**16/10/2025 – MANHÃ****SALA: C301****Moderadora: Profa. Dra. Solange Bonomo Assumpção****Monitor: Vitória de Sousa Calado**

8h15	Ana Carolina Pereira e Mayara Cristina Dias NEOLIBERALISMO, CAPACITISMO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: disputas políticas na escola pública
8h30	Ana Paula Rauber MODELO SOCIAL E MODELO MÉDICO DE DEFICIÊNCIA: debates sobre o livro “O que é deficiência” da autora Débora Diniz
8h45	Angela Ayala de Veja De la utoeficáci a la inclusión: políticas educativas para garantizar el derecho universal a la educación
9h	Carolina Martínez-Ángulo e Magela Costa-Ferrari Percepción de utoeficácia de estudantes de Educación Física de três universidades sudamericanas ante la presencia de estudantes com discapacidad uma el aula
9h15	Debora Cristine Trindade e Andriara Drielli de Oliveira A EDUCAÇÃO INCLUSIVA ENQUANTO DIREITO NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA
9h30	Jaqueline Siqueira dos Santos; Luize Caroline Winter e Rafael Faraum PRÁTICAS INCLUSIVAS NO ATENDIMENTO A ALUNOS COM PARALISIA CEREBRAL: UMA EXPERIÊNCIA À LUZ DE VIGOTSKY
9h45	Simone Meurer Brand Políticas de Educação Inclusiva e o Direito à Educação da Comunidade Surda no Brasil: Diversidade, Interculturalidade e Currículo Bilíngue
10h	Naine Soares Canola e Juliana Franzi MIGRAÇÃO E ADOLESCÊNCIAS EM FOZ DO IGUAÇU
10h15	Isaías Hernández Galeano e María Victoria Gonzales Peña MEMORIAS Y VIVENCIAS DE UN MIGRANTE CON DISCAPACIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN BRASIL
10H30	Clovis Antonio Brighenti AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA: Desafio e potencialidades na formação continuada de professores Guarani

EIXO 5 - EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O DIREITO À ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

16/10/2025 - TARDE

SALA: C301

Moderadora: Profa. Dra. Dinéia Ghizzo Neto Fellini

Monitor: Omar Matrigal

14h15	Adriana Indreli e Écheley Adriane Indreli dos Santos EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O DIREITO À ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: DESAFIOS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL
14h30	Eliane de Campos Machado O GÊNERO TEXTUAL NA EJA: PRÁTICA PEDAGÓGICA DE RECONHECIMENTO, PROTAGONISMO E INCLUSÃO
14h45	Fernando Ferro Pinto; Lucas Marobin e Vilmar Malacarne EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA E TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: desafios e possibilidades a partir de uma revisão narrativa
15h	Francielle de Souza Lopes e Ana Paula Araújo Fonseca EDUCAÇÃO INCLUSIVA, ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) E O DIREITO AO PROFISSIONAL DE APOIO NAS REDES PÚBLICAS DE ENSINO DO OESTE DO PARANÁ
15h15	Simone Meurer Brand e Carla Vergina Conrad DESAFIOS DE UM MUNDO SILENCIOSO: A importância do atendimento psicológico em Libras para pessoas surdas
15h30	Izabelle Cristina Gusmão da Silva; Alessandro Rodrigues de Lima Brandão; Daisson Felix Jacinto; Eloiza Cristiane Torres e Léia Aparecida Veiga PAISAGEM E LUGAR EM LIBRAS: uma proposta didática visual-espacial sobre bacias hidrográficas para alunos surdos do ensino fundamental do instituto londrinense de educação de surdos (ILES) em Londrina-PR
15h45	Maria Laura de Oliveira Machado CURRÍCULO, ARTE E INCLUSÃO: reflexões sobre a educação paranaense
16h	Josimar Ribeiro dos Santos; Lindomar Lindolfo Steffen e Jane Peruzo Lacono EDUCAÇÃO ESPECIAL E BNCC: omissões e o direito à educação das pessoas com deficiência
16h15	Rodolfo José T. Nunez RIZOMAS DE UMA PRÁTICA DE HERANÇA INDÍGENA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Da educação na selva à literatura comparada

**EIXO 6 - POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIVERSIDADE,
INTERCULTURALIDADE E DIREITO À EDUCAÇÃO**

16/10/2025 - TARDE

SALA: C109

Moderador: Prof. Dr. Valdiney da Costa Lobo

Monitor: Marcos Rian Saldanha Tenazor

14h15	Flávia Daiany Formaggi dos Santos, Josimar Ribeiro dos Santos e Nerli Nonato Ribeiro Mori EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PRÁTICAS SENSORIAIS: Contribuições da BNCC para a inclusão de crianças com TEA
14h30	Tânia Aparecida Martins; Valdenir de Souza Pinheiro e Thiago Rafael Mazzarollo INCLUSÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO: desafios e possibilidades a partir da reserva de vagas para Pessoas com Deficiência e do ingresso de estudantes surdos no Mestrado em Letras da Unioeste
14h45	Gerusa Graeff Hoteit ESTUDO DE CASO: Percentual de alunos com indicativos e diagnóstico de TDAH em uma escola privada de Foz do Iguaçu, Paraná-BR
15h	Jaqueline Becker e Julia Malanchen UMA REVISÃO CRÍTICA DA LITERATURA SOBRE A BNC-FORMAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA: Tendências e implicações para a formação docente (2019-2025)
15h15	Mirian Mayumi Takahashi e Ana Paula Araújo Fonseca O DIREITO À EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DO MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA E AS CONTRADIÇÕES DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PARANÁ
15h30	Olga Sosa Aquino; Mónica Ruoti Cosp; Rodolfo Elías e Eduardo Velázquez Romero CALIDAD Y PERTINENCIA CURRICULAR EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR LATINOAMERICANA percepciones de egresados en el marco de la inclusión, diversidad y derechos educativos
15h45	Ningrith Vertu; Dinéia Ghizzo Neto Fellini e Elsa Midori Shimazaki AS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS COMO FERRAMENTA DE APOIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
16h	Anyie Lorena Cajamarca Torres e Dineia Ghizzo Neto Fellini A ESTÉTICA VISUAL E AS ESCOLHAS LEXICAIS NA OBRA NEGRINHO E SOLIMÕES (2014)
16h15	Magela Costa Ferrari RECONOCIENDO CONCEPCIONES Y ESTRATEGIAS DOCENTES EM LA ESCUELA. Em mirada desde la educación inclusiva ante estudiantes em el espectro autista

SALA VIRTUAL DE APRESENTAÇÕES

16/10/2025 - TARDE

Link da sala virtual: <https://conferenciaweb.rnp.br/sala/laura-marcia-luiza-ferreira-2>

Moderadora: Profa. Dra. Laura Márcia Ferreira

Monitora: Lorena Silva Martins

14h15	Celso Augusto de Oliveira Cristofoli da Silva e Marcos Adriano Gabriel EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O DIREITO À ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL: AVANÇOS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES
14h30	Daniela De Maman e Isabela Flores Perin EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E INTERCULTURALIDADE: direito à aprendizagem e ao bem-estar
14h45	Eduardo Velázquez Romero e José María Castillo Veja Vulneraciones al derecho a la educación inclusiva en Paraguay: de la invisibilidad, a la exclusión y discriminación
15h	Marcela Aparecida Marques e Ana Beatriz Maia Garcia HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: da exclusão à educação inclusiva nas escolas regulares
15h15	Jesika Garcia Ramirez; Renesky Jean Mary; Izabelle Cristina Gusmão da Silva; Marcia Ap. Procopio da Silva Scheer; Léia Ap. Veiga Práticas Pedagógicas Inclusivas no Ensino da Geografia: A experiência do Projeto “Compreender os fenômenos da natureza com ênfase na educação inclusiva”
15h30	Guilherme Araújo Soares e Mônica de Oliveira Costa CURRÍCULO-DISPOSITIVO DE PODER NA MACROPOLÍTICA: linhas de fuga em Deleuze e Foucault
15h45	Laura Márcia Luiza Ferreira Brasil, Venezuela e a gestão do português e do espanhol no espaço regional e nacional entre 2017 e 2020

SALA VIRTUAL DE APRESENTAÇÕES

16/10/2025 - TARDE

- Link da sala virtual: <https://conferenciaweb.rnp.br/sala/franciele-maria-martiny>

Moderadora: Profa. Dra. Franciele Maria Martiny

14h15	Jussara Cristina Rodrigues da Silva e Débora Dainez EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: uma análise da articulação entre os Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNEs e a Política Nacional de Assistência Estudantil – PNAES
14h30	Sandy Teresa Arguello Villalba; Graciela Ferreira Guerrero e José María Castillo Veja COMPARATIVA DE POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA EN CUATRO PAÍSES DEL CONO SUR
14h45	Marta Carolina Franco EL DERECHO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR COMO ESTRATEGIA DE INCLUSIÓN Y DESARROLLO PERSONAL DE PERSONAS PRIVADAS DE LIBERTAD EN PARAGUAY
15h	Sheila Lopes de Barros; Débora Dainez e Washington César Shoiti Nozu O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA JUDICIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: os sentidos produzidos pelos professores
15h15	Melina R. Albornoz Primeras notas para pensar la inclusión: sentidos y prácticas em uma escola secundaria de Paraná
15h30	Welita Barbosa Silva; Paula Linhares Angerami e Clóvis Brighenti PARA ALÉM DA OBRIGATORIEDADE LEGAL: O DOCUMENTÁRIO COMO EXPERIÊNCIA INTERCULTURAL E DE VALORIZAÇÃO INDÍGENA

O MODELO NEOLIBERAL DE EDUCAÇÃO NO PARANÁ: perpetuando a exclusão

Danielly Dos Santos Vieira¹
Mayara Cristina Dias²
Dinéia Ghizzo Neto Fellini³
Laura Márcia Luiza Ferreira⁴

RESUMO

Historicamente, a educação se apresenta como a instância que mais tem sofrido interferências externas, sejam elas de cunho social, político, governamental, financeiro etc; ademais, observa-se a presença de organismos internacionais de cunho financeiro, delineando qual seria o modelo “ideal” de educação em diferentes países, como na América Latina. No Brasil, o estado do Paraná tem seguido esse modelo empresarial, que prima pelo produtivismo e alcance de resultados, implementando a militarização, o uso de plataformas digitais, investimento em avaliações de larga escala, apostilamento etc. Este trabalho, de abordagem qualitativa e natureza bibliográfica, dialoga acerca desse avanço neoliberal, a partir dos estudos de Libâneo (2008) e Oliveira e Araujo (2021), a fim de observar as consequências dessa lógica produtivista quando pensamos na educação inclusiva, na diversidade das salas de aula e na importância da autonomia curricular a partir de uma perspectiva intercultural.

Palavras-chave: Neoliberalismo; Militarização escolar; Capacitismo; Surdez; Educação inclusiva.

INTRODUÇÃO

A partir da década de 90, observa-se a participação incisiva de organismos internacionais de cunho financeiro (FMI, Banco Mundial, OMC, OCDE, entre outros), “interessados” na educação de diversos países. A tratativa, criar modelos de educação que ao mesmo tempo em que visa resultados, restringe o pensamento crítico, fragmenta o ensino, acentuando a exclusão no processo ensino-aprendizagem, tendo em vista que os currículos

¹ Mestranda em Educação; Universidade Federal da Integração Latino-Americana; ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-3092-9000>; E-mail: ds.vieira.2025@aluno.unila.edu.br.

² Mestranda em Educação; Universidade Federal da Integração Latino-Americana; ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-8937-8103>; E-mail: mc.dias.2016@aluno.unila.edu.br.

³ Doutora em Educação; Professora da Universidade Federal da Integração Latino-Americana; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9155-8370>; E-mail: dih.fellini1978@gmail.com.

⁴ Doutora em Estudos da Linguagem; Professora da Universidade Federal da Integração Latino-Americana; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7632-0834>; E-mail: ferreir.laura@gmail.com.

não estão preparados para atender as demandas linguísticas, cognitivas e culturais dos alunos, e é esse modelo que está sendo implementado no estado do Paraná, Brasil.

METODOLOGIA

A pesquisa de abordagem qualitativa, se constitui de caráter bibliográfico, propondo um diálogo acerca das questões que entrelaçam o modelo de educação implementado na América Latina, em especial no estado do Paraná, Brasil. Analisar o modelo inserido nas escolas paranaenses, é olhar para uma educação que prega a competição e o individualismo (Libâneo, 2008), e visa resultados a curto prazo, nesta seara, como podemos corroborar para um inclusão de fato, se as exigências desse modelo sobrecarregam os docentes e pregoam a exclusão no contexto educacional? A partir desta questão, levantaremos algumas reflexões pertinentes sobre a temática.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A crise estrutural, iniciada na década de 70, segundo Oliveira e Araujo (2021, p. 3) “[...] se estabeleceu nos países periféricos, como é o caso do Brasil, sobretudo a partir da década de 1990, quando tivemos uma conjuntura neoliberal que instituiu reformas na educação orientadas pelo Banco Mundial”. Ainda na década de 90, eclodiu as normativas com vistas a inclusão, e passamos a observar um alinhamento político contraditório, um movimento voltado a “inclusão”, com orientação para tal, mas, disputando espaço com prerrogativas de cunho liberal, voltada para o mercado de trabalho. Evidente que defendemos a importância dos diferentes saberes, culturas, línguas e especificidades distintas que constituem o espaço escolar, pois entendemos que é nas trocas dialógicas e de saberes, que produzimos conhecimento e nos apropriamos deles, com embasamento científico. Contudo, a inclusão tão defendida, mais parece uma “fachada”, a fim de disfarçar os reais interesses que se encontram intrínsecos no modelo de educação proposto, inclusive, o da militarização implementado no estado do Paraná.

Assevera Libâneo (2008), que individualmente, para gerar seus meios de vida, a pessoas são preparadas para a competição, logo, na perspectiva neoliberal, para fazer com que as pessoas sobrevivam com seus recursos, basta retirar seus direitos e garantias sociais,

e nesta linha de raciocínio, é possível constatar que a educação, é o espaço ideal para “podar” qualquer chance de melhores condições de vida e também moldar o profissional que desejam para o mercado de trabalho, “e, sendo o indivíduo a unidade para a qual se destinam os processos educativos, o modelo de educação em que se transmitem os conteúdos sistematizados historicamente não é suficiente para atender às demandas do mercado” (Oliveira; Araujo, 2021, p. 4) necessita-se de habilidades e competências.

Nesta linha de ação, o modelo econômico vai desenhando na educação, seus objetivos, a citar: professores sobrecarregados, tendo que abarcar diferentes conteúdos em pouco tempo de aula, sem maior aprofundamento teórico e prático; turmas super lotadas; aplicação de avaliações em larga escala para atender metas e índices, o que impacta nas verbas encaminhadas as escolas, logo torna-se uma cobrança indireta; plataformas digitais que exigem certo conhecimento de uso, mas que não é ofertada formação; cobranças que adoecem a classe docente, ao mesmo tempo em que qualquer tipo de falta, ocasiona descontos salariais; a cobrança por índices, não permite aos docentes a reprovação dos alunos, ocasionando a desvalorização do ensino etc. Com todas essas medidas, a meritocracia ganha palco e aqueles que não atendem as métricas estipuladas, vão sendo “empurrados” por um sistema, que não está preocupado com qualidade, com abstração, internalização, formação humana e desenvolvimento, mas com uma formação básica, mínima e restrita.

Nesta seara, aqueles alunos que apresentam alguma deficiência, são os mais afetados, pois além dos aspectos citados, os professores não possuem tempo hábil e formação para atendê-los de forma diferenciada, outrossim, não há investimentos em materiais pedagógicos, nem Tecnologias Assistivas que permitam a esses alunos acompanhar os conteúdos trabalhados, o que demonstra nenhuma preocupação com esse público, perpetuando assim, uma inclusão que não ao aluno, o direito de estar e ser incluído.

NOTAS FINAIS

A reflexão apresentada demonstra que o enfrentamento ao capacitismo na escola passa pela crítica ao neoliberalismo. Esse modelo de educação, intensifica a exclusão dos estudantes dissidentes, a começar pelo acesso, como ocorre nas escolas cívicos militares, onde a entrada, em alguns casos, ocorre por meio de avaliação. Logo, é urgente repensar a organização escolar para que ela deixe de ser uma engrenagem de metas, rankings e

performances disciplinares e se torne um espaço de convivência plural, de escuta e de valorização das singularidades de cada pessoa.

REFERÊNCIAS

LIBÂNEO, José Carlos. Uma escola para novos tempos. IN: Organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: MF Livros, pp.45-62, 2008. Disponível em: <https://ispcabn.org/wp-content/uploads/2024/02/LIBANEO-Jose-Carlos-CAP-2-Uma-escola-para-novos-tempos.pdf> Acesso em: 05 de set. de 2025.

OLIVEIRA, Francélio Ângelo de; ARAUJO, Adéle Cristina Braga. Inclusão escolar e neoliberalismo: a quem serve a lógica da normalização, performance e competição? **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 24, 2021, p. 1-15. DOI: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.24.18109.088>.

AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS IMPLICAÇÕES NO CURRÍCULO ESCOLAR

Dilane Cardoso de Azevedo¹
Prof. Dr. Mateus Marchesan Pires²

RESUMO

A realização e implementação das avaliações em larga escala no contexto educacional nas últimas décadas no Brasil tem se intensificado, tanto em níveis federais, como estaduais e municipais, e paulatinamente a partir de 2021 este processo se desencadeia também para a Educação Infantil. Neste resumo discorre-se sobre como a implementação e o desenvolvimento dessas avaliações impactam no currículo e no trabalho docente. Enfoca-se a pesquisa de mestrado que vem sendo desenvolvida na cidade de Foz do Iguaçu, o estudo qualitativo tem sido realizado com pesquisa bibliográfica, documental bem como o estudo de caso, com entrevistas semiestruturada com docentes que atuam na Educação Infantil. Como resultados preliminares da pesquisa indica-se como ocorreu o processo de implementação das avaliações diagnósticas em Foz do Iguaçu, e os impactos no processo de organização e planejamento da aprendizagem na Educação Infantil.

Palavras-chave: Testes em larga escala; Políticas educacionais; Avaliação da aprendizagem.

NOTAS INTRODUTÓRIAS

No atual cenário mundial de globalização e mundialização da economia, percebe-se os seus impactos também na organização e funcionamento das escolas. Uma dessas influências é a implementação das avaliações em larga escala na educação mundial e brasileira, que se referem estritamente a quantificação e ranqueamento.

¹ Mestranda em Ensino, UNIOESTE; <https://orcid.org/0009-0000-2945-7176>; dilane.azevedo@unioeste.br

² Doutor em Geografia, professor do Programa de Pós-graduação em Ensino – Unioeste; <https://orcid.org/0000-0002-9821-4271>; mateus.pires@unioeste.br.

Como modelo econômico dominante, o neoliberalismo, influencia a educação através de políticas educacionais, alterações no currículo, o que impacta a função da escola e dos professores. A educação passa a ser vista como uma mercadoria, e com isso parte do trabalho docente começa a ser terceirizado, aumento da educação a distância e incorporação das avaliações em larga escala, como o PISA, ENEM e o SAEB, que são usadas para medição da qualidade da educação nacional, baseando-se no resultado dos estudantes, o que acaba impactando na organização dos tempos e espaços escolares, nos conteúdos curriculares, e precarizando o trabalho docente.

É com a Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que corroboraram para o fortalecimento do Estado na gestão educacional. A partir dessas políticas educacionais o cenário educacional e curricular brasileiro vai se alterando, como indica Malanchen (2014) “os anos de 1990 foram marcados por reformas curriculares na educação básica brasileira. Essas mudanças visaram difundir e implantar uma suposta nova concepção do papel da escola, bem como dos conteúdos curriculares e dos métodos de ensino e aprendizagem” (Malanchen, 2014, p. 33).

A partir da década de 90, as avaliações em larga escala foram implementadas como desdobramento das reformas educacionais, que tinham como objetivo a eficiência e a prestação de contas, características da gestão pública neoliberal. As políticas educacionais no Brasil, sobre a influência de organismos internacionais, como o Banco Mundial, FMI e OCDE, passam a ter como foco a eficiência e a produtividade. Nos últimos anos, especificamente tem-se a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que elenca habilidades e competências direcionadas ao mercado de trabalho (Malanchen, 2014).

As avaliações em larga escala, desde a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em 1990, vem sendo discutida, pois o que se percebe é “a possibilidade de essa avaliação atender mais claramente às necessidades políticas de reforma tornou-a prioridade e modelo que passou a orientar a avaliação das aprendizagens, avaliação da escola e de currículo” (Souza; Ferreira, 2019, p. 15).

Nessa perspectiva, as avaliações em larga escala, acabam alterando o currículo de forma significativa, já que os docentes adaptam suas práticas pedagógicas para o treinamento das crianças com atividades similares com os da prova; em função do desempenho que precisa ser atingido e a pressão por resultados, tem-se a redução da qualidade do ensino.

METODOLOGIA

Para a presente pesquisa, em desenvolvimento, optou-se abordagem qualitativa, tendo como metodologia a pesquisa bibliográfica, documental e para facilitar a compreensão do objeto da pesquisa a ser estudado, será feito um estudo de caso, no referido município. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada com docentes que atuam na Educação Infantil, que ocorreu nos meses de julho e agosto de 2025. Optou-se por um docente de cada CMEI de Foz do Iguaçu, que atende o maior número de crianças em cada uma das doze regiões em que o município está dividido.

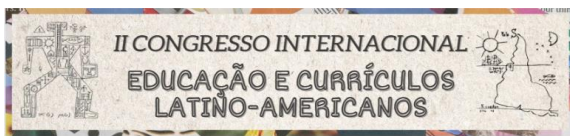
RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das entrevistas realizadas, com a análise das narrativas dos docentes, já foi possível constatar que os professores da Educação Infantil têm sentido os impactos dessa avaliação desenvolvida com as crianças; como indicam e relatam, a preparação forçada para os testes; as pressões externas para obtenção de notas; todas essas cobranças inserem-se em um cenário totalmente contrário do que se prevê para a Educação Infantil, que são as interações e brincadeiras.

É relevante que a criança tenha um ambiente que possibilite experiências para contribuir com o seu desenvolvimento, mas no momento da avaliação isso não é levado em consideração, porque é a mesma avaliação para todas as crianças matriculadas na rede municipal de educação, sem considerar as especificidades de cada criança.

NOTAS FINAIS

A pesquisa em desenvolvimento procura contribuir para a compreensão da implementação das avaliações diagnósticas na Educação Infantil no município de Foz do Iguaçu, enfatizando os impactos no planejamento pedagógico e na prática docente. Ao confrontar os fundamentos teóricos com a realidade dos CMEIs, pretende-se fortalecer a reflexão crítica sobre a avaliação, como também discutir políticas educacionais voltadas à infância e suas implicações na primeira etapa da educação básica.



Referências:

MALANCHEN, Julia. **A Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo:** para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais. 2014. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, 2014.

SOUZA, Clarilza Prado de; FERREIRA, Sandra Lúcia. Avaliação de larga escala e da aprendizagem na escola: um diálogo necessário. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 48, n. 1, p. 13-23, 1º sem. 2019. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752019000100003
Acesso em 01 jul. 2024.

PROCESSOS DE PRIVATIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: Nicarágua, Venezuela e República Dominicana

Francisca Teresita del Niño Jesús Silvera Yrala¹
Márcia Cossetin²
Juliana Fatima Serraglio Pasini³

RESUMO

Nesta pesquisa, analisa-se a intervenção de atores privados básica da Nicarágua, Venezuela e República Dominicana entre 2020 e 2024, a partir de notícias digitais. A partir de um enfoque qualitativo e a análise de conteúdo das Constituições de cada país, leis gerais de educação e notícias se examinam de que maneira a privatização e os acordos com as empresas se configuram no campo educativo. Enquanto na Nicarágua e Venezuela a participação privada se encontra limitada pela crise política e econômica, na República Dominicana observa-se uma presença consolidada dos atores privados e legitimada discursivamente. Esses achados mostram como a participação privada tensiona a educação como um direito universal e gratuito.

Palavras-chave: Educação, Privatização, Nicarágua, Venezuela, República Dominicana.

NOTAS INTRODUTÓRIAS

A educação básica na América Latina enfrenta desafios crescentes devido à participação do setor privado em sistemas tradicionalmente públicos. Esta pesquisa⁴ examina como a interação entre Estado e empresas na Nicarágua, Venezuela e República Dominicana influencia a provisão educacional e a equidade de acesso. Foram analisadas constituições, leis gerais de educação e notícias para assim poder identificar os mecanismos de privatização direta, indireta ou de facto, bem como os discursos que os legitimam.

¹ Graduanda em Ciências políticas e sociologia; Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). ORCID><https://orcid.org/0009-0009-4386-016X>. E-mail: ftd.yrala.2021@aluno.unila.edu.br.

² Doutora em Educação. Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). ORCID><https://orcid.org/0000-0002-5005-7756>. E-mail: marcia.cossetin@unila.edu.br.

³ Doutora em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). ORCID><https://orcid.org/0000-0002-7854-4038>. E-mail: jfserraglio@gmail.com.

⁴ Este estudo faz parte das atividades desenvolvidas no projeto de pesquisa “As políticas educacionais da educação básica nos países latino-americanos e os processos de privatização da educação (PIA 3127-2022-2025)”, registrado na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Em que a aluna Francisca Yrala atua como bolsista da Iniciação Científica cujo título é “Organização e Privatização da Educação Básica na América Latina: Venezuela, Nicarágua e República Dominicana”.

METODOLOGIA

Utilizou-se uma abordagem qualitativa, empregando análise de conteúdo de Constituições de cada país, leis gerais de educação e notícias digitais publicadas entre 2020 e 2024 (e algumas de 2025, conforme disponibilidade). A unidade de análise consistiu em notícias de portais oficiais e meios relevantes de cada país: no caso de Venezuela *La Verdad*, *El Diario*, *El País*, República Dominicana *Diario Libre* e Nicarágua *El 19 Digital*, *Expediente Público*. Em questão as constituições e leis gerais de educação no caso da Venezuela, foram analisadas a Constituição da República Bolivariana (1999) e a Lei Orgânica da Educação (2009), na Nicarágua a Constituição Política da República da Nicarágua (2014) e a Lei nº 582 ou Lei Geral da Educação (2006), e na República Dominicana a Constituição da República Dominicana (2010) juntamente com a Lei Geral da Educação nº 66-97 (1997). Para análise das notícias foram definidos critérios de inclusão e exclusão como o conteúdo das notícias deviam abordar acordos ou formas de privatização, deveria refletir a realidade política e educacional e nas notícias se devia identificar os atores envolvidos já sejam empresas, Ministérios de Educação, governos vigentes, alunos e professores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Venezuela

Na Venezuela, a Constituição da República Bolivariana da Venezuela, de 1999, estabelece que a educação é um direito universal, gratuito e obrigatório, ainda que permita a existência de instituições privadas sob supervisão estatal (Art. 106), o que deixa uma brecha legal para a privatização. Entre 2022 e 2025, reportagens documentam deterioração da infraestrutura, evasão docente e falta de recursos, motivando iniciativas como “Apadrinhar uma Escola” e subsídios a famílias para acesso a escolas privadas. Essas ações configuram uma privatização, delegando funções estatais a atores privados, consolidando desigualdades no acesso à educação.

República Dominicana

Na República Dominicana, a privatização ocorre de forma aberta e explícita por meio de parcerias público-privadas e do financiamento direto a atores privados. A Constituição e a Lei Geral de Educação reconhecem incentivos para investimento privado. Notícias analisadas evidenciam parcerias público-privadas, programas de bolsas e financiamento de infraestrutura. Exemplos incluem o programa *PASE*, que beneficiou 4.800 estudantes devido à falta de vagas, e o convênio MINERD e Fundação Puntacana.

Apesar de garantirem cobertura imediata, essas iniciativas reforçam a dependência estrutural do Estado em relação ao setor privado, transferindo responsabilidades públicas e gerando desigualdade nas condições educacionais.

Nicarágua

Na Nicarágua, antes de 2007, a Lei n. 413/2002 promovia a chamada “autonomia escolar”, permitindo a cobrança de taxas em escolas públicas e facilitando a privatização por meio de pagamentos diretos. A partir de 2021, o governo revogou essa lei e proclamou a gratuidade do ensino, eliminando as cobranças e limitando a participação empresarial direta. Entretanto, a baixa inversão estatal 4% do PIB em educação de acordo com o portal de notícias Expediente Público e a desigualdade de infraestrutura geram condições para privatização indireta. Já que as comunidades e famílias devem suprir carências básicas, evidenciando que a gratuidade formal não garante equidade nem qualidade educacional.

NOTAS FINAIS

O estudo comparativo revela que a participação do setor privado na educação básica varia conforme o contexto legal e a situação do sistema educacional. Na Venezuela, a privatização é vista como uma solução perante as crises estrutural e da insuficiência de investimento estatal. Na República Dominicana, parcerias público-privadas, que se configuram como privatização, consolidam o papel do setor privado. Na Nicarágua, a privatização indireta resulta do déficit de investimento público, mantendo riscos de mercantilização. Embora a educação seja reconhecida como direito, a presença do setor privado faz que o Estado delegue seu papel, condicionando a educação a lógicas de mercado e aprofundando desigualdades.

REFERÊNCIAS

DENUNCIAN que el 70% de las escuelas del país están en pésimas condiciones. *La Verdad*, Maracaibo, 10 ago. 2022. Disponible en: <https://laverdad.com/denuncian-que-el-70-de-las-escuelas-del-pais-estan-en-pesimas-condiciones/>. Acceso en: 26 mayo 2025

FUNDACIÓN PUNTACANA y el MINERD firman acuerdo para construir centro educativo en Higüey. *Diario Libre*, Santo Domingo, 23 mayo 2023. Disponível em: <https://www.diariolibre.com>. Acesso em: 26 mayo 2024.

GUTIÉRREZ, Julio. Proponen privatizar las escuelas en el país. *La Verdad*, Maracaibo, 6 dic. 2022. Disponível em: <https://laverdad.com/proponen-privatizar-las-escuelas-en-el-pais/>. Acesso em: 26 mayo 2025.

NICARÁGUA. *Constitución Política de la República de Nicaragua de 1893*. Disponível em: https://www.oas.org/juridico/spanish/mesicic3_nic_const.pdf. Acesso em: 12 mar. 2025.

NICARÁGUA. Ley n.º 582, de 22 de marzo de 2006. *Ley General de Educación*. La Gaceta: Diario Oficial, n.º 2006, 22 mar. 2006. Disponível em: [http://legislacion.asamblea.gob.ni/normaweb.nsf/\(\\$All\)/B2FBC86E5FD975420625755B00765A99](http://legislacion.asamblea.gob.ni/normaweb.nsf/($All)/B2FBC86E5FD975420625755B00765A99). Acesso em: 12 mar. 2025.

RAMIREZ, Ortega Pedro. Asamblea Nacional deroga ley que promovió la privatización del sistema educativo. *El 19 Digital*, Nicaragua, 09 sep. 2021. Disponível em: <https://www.el19digital.com/articulos/ver/titulo:120404-asamblea-nacional-deroga-ley-que-promovio-la-privatizacion-del-sistema-educativo>. Acesso em: 10 ago. 2025.

REYES, Iván. El colapso del sistema educativo venezolano: autonomía de una caída. *El País*, Guayana, 23 jul. 2025. Disponível em: <https://elpais.com/america-futura/2025-07-23/el-colapso-del-sistema-educativo-venezolano-anatomia-de-una-caida.html>. Acesso em: 11 ago. 2025.

RIVERA, Claudia. Proponen al sector privado apadrinar escuelas públicas. *El Diario*, Venezuela, 23 sep. 2023. Disponível em: <https://eldiario.com/2023/09/23/proponen-al-sector-privado-apadrinar-escuelas-publicas/>. Acesso em: 26 may. 2025.

SECTOR educación en Nicaragua vuelve a ser castigado en su presupuesto. *Expediente Público*, Nicaragua, 10 may. 2021. Disponível em: <https://www.expedientepublico.org/sector-educacion-en-nicaragua-vuelve-a-ser-castigado-en-su-presupuesto/>. Acesso em: 25 mayo 2025.

REPÚBLICA DOMINICANA. *Constitución de la República Dominicana de 2010*. La Gaceta Oficial n.º 10561. Disponível em: <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2010/7328.pdf>. Acesso em: 25 feb. 2025.

REPÚBLICA DOMINICANA. Ley n.º 66-97, de 15 de abril de 1997. *Ley General de Educación*. Ministerio de Educación de la República Dominicana, 1997. Disponível em: https://www.oas.org/juridico/spanish/mesicic2_reptom_sc_anexo_7_sp.pdf. Acesso em: 25 feb. 2025.

VENEZUELA. *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela de 1999*. Disponible en: <https://venezuela.justia.com/federales/constitucion-de-la-republica-bolivariana-de-venezuela/>. Acesso em: 27 feb. 2025.

VENEZUELA. *Ley Orgánica de la Educación*. La Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela, La Gaceta Oficial n.º 5.929, 15 ago. 2009. Disponível em: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/ley_organica_de_educacion.pdf. Acesso em: 27 feb. 2025

PEDAGOGIA HOSPITALAR COMO PRÁTICA INCLUSIVA: Contribuições, tensões e perspectivas no Brasil, Colômbia e Espanha

Jaime Camilo Mejía Capote¹

RESUMO

A hospitalização prolongada representa uma ruptura significativa na trajetória escolar de crianças e adolescentes. Frente a esse desafio, a pedagogia hospitalar se apresenta como prática inclusiva capaz de garantir o direito à educação em contextos de vulnerabilidade. Este artigo parte da questão norteadora: de que maneira a pedagogia hospitalar tem se consolidado em Brasil, Colômbia e Espanha como expressão da educação inclusiva? O objetivo foi discutir avanços, tensões e perspectivas dessa modalidade a partir de uma revisão seletiva da literatura recente. A metodologia empregada é de caráter comparativo, apoiada no campo da educação comparada (Bray, Adamson & Mason, 2014; Schriewer, 2000), que permite identificar convergências e divergências entre os contextos analisados. Os resultados apontam três desafios comuns: cobertura desigual e fragmentada, ausência de formação docente sistemática em pedagogia hospitalar e políticas públicas pouco sustentáveis. Tais achados evidenciam a necessidade de maior institucionalização e coordenação intersetorial para consolidar a inclusão escolar em ambientes hospitalares.

Palavras-chave: Pedagogia hospitalar; educação inclusiva; políticas públicas; formação docente.

INTRODUÇÃO E REFERENCIAL TEÓRICO

A permanência prolongada de menores em ambientes hospitalares representa uma séria interrupção em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento pessoal. Nesse contexto, a educação hospitalar se consolida como uma estratégia essencial para garantir o direito à educação em situações de alta vulnerabilidade. Essa abordagem está diretamente ligada aos princípios da educação inclusiva, entendida não apenas como o atendimento à deficiência, mas também como a capacidade dos sistemas educacionais de eliminar barreiras e responder à diversidade em todas as suas formas, incluindo condições de saúde que afetam o progresso acadêmico.

De uma perspectiva teórica, autores importantes concordam que a escolarização em hospitais não deve ser um recurso voluntário ou isolado, mas sim uma política institucionalizada. No Brasil, a institucionalização das aulas em hospitais está historicamente

¹ Mestrando em Educação; Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA); ORCID; E-mail: jcm.capote.2025@aluno.unila.edu.br

ligada ao reconhecimento dos direitos da criança e do adolescente. Na Espanha, enfatiza-se que essa prática requer uma coordenação efetiva entre os sistemas de saúde e educação para garantir sua estabilidade. Já na Colômbia, destaca-se a necessidade de reconhecer os hospitais como ambientes educacionais não tradicionais, onde o aluno é um sujeito com plenos direitos.

Apesar dos avanços regulatórios no Brasil, na Colômbia e na Espanha, a literatura identifica desafios persistentes em sua implementação, particularmente em termos de cobertura desigual, deficiências na formação de professores e falta de políticas públicas sustentáveis. Nesse contexto, este artigo visa discutir as contribuições e os desafios da pedagogia hospitalar nesses três países, identificando elementos comuns e projeções que fortalecerão sua consolidação como uma prática inclusiva eficaz.

METODOLOGIA

Esta pesquisa se insere no campo da educação comparada, seguindo os referenciais metodológicos de Bray, Adamson e Mason (2014) e Schriewer (2000). Essa abordagem permite a identificação de convergências e divergências entre os contextos do Brasil, da Colômbia e da Espanha, reconhecendo que as políticas educacionais não ocorrem isoladamente, mas são influenciadas por fatores históricos, sociais e culturais específicos. O procedimento consistiu em uma revisão seletiva da literatura recente, partindo da premissa de que princípios globais, como o direito à educação hospitalar, são "traduzidos" e adaptados de maneiras singulares às realidades locais (Cowen, 2009). Por meio dessa comparação, três categorias fundamentais foram analisadas: abrangência, formação docente e marcos regulatórios.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise comparativa revela que, embora os três países reconheçam legalmente o direito à formação hospitalar, sua implementação efetiva é condicionada por fatores territoriais, educacionais e políticos.

Cobertura e Tensão Territorial

A cobertura hospitalar não é um direito universal na prática, mas sim mediada pela localização geográfica e pela infraestrutura disponível.

Brasil: Possui um marco legal pioneiro, mas a formação hospitalar está concentrada na região Sudeste e nas áreas metropolitanas. Isso demonstra uma "utilização territorial" desigual, onde as regiões Norte e Centro-Oeste são subatendidas devido à falta de infraestrutura especializada.

Colômbia: O serviço é fragmentado e depende de iniciativas locais em hospitais de referência. Enquanto cidades como Bogotá e Medellín possuem programas estáveis, em áreas rurais e periféricas o direito é praticamente inexistente.

Espanha: Possui o maior nível de institucionalização em hospitais públicos. No entanto, a sua descentralização em comunidades autónomas gera contrastes: as regiões com elevada capacidade financeira mantêm programas sólidos, enquanto outras oferecem uma cobertura parcial.

A Lacuna na Formação de Professores

Um desafio comum é a ausência da pedagogia hospitalar nos currículos de formação inicial de professores nas universidades.

No Brasil, os professores adquirem habilidades principalmente por meio da experiência prática ou de cursos de especialização voluntária, o que perpetua a desigualdade na qualidade do serviço.

Na Colômbia, a formação depende de ONGs ou programas locais sem padrões nacionais, limitando a capacidade dos professores de responder às necessidades socioemocionais dos alunos.

Na Espanha, embora existam programas de mestrado específicos em universidades como Murcia e Granada, a formação continua sendo um complemento opcional e não um requisito estrutural da profissão docente.

Políticas Públicas e Sustentabilidade

A comparação sugere que o reconhecimento legal por si só não garante o acesso.

O Brasil demonstra que leis robustas carecem de impacto uniforme sem sistemas nacionais de monitoramento e financiamento estável.

A Colômbia enfrenta uma dispersão de responsabilidades devido à falta de regulamentações nacionais vinculativas, deixando o direito de acesso à saúde à mercê da vontade política local.

A Espanha mostra o potencial da institucionalização regional, mas também o risco da falta de coordenação efetiva entre os setores de saúde e educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa conclui que o reconhecimento formal do direito à educação hospitalar no Brasil, na Colômbia e na Espanha não se traduz automaticamente em uma prática eficaz e consistente. Constatou-se que a cobertura do serviço permanece fragmentada e fortemente concentrada em grandes centros urbanos ou áreas de alta complexidade médica, tornando invisíveis as populações em regiões periféricas e rurais.

Na área de formação de professores, os três países apresentam lacunas estruturais, evidenciadas pela ausência de conteúdo específico nos currículos de formação inicial e pela dependência de programas de educação continuada com alcance limitado em âmbito nacional. Além disso, a mera existência de marcos regulatórios é insuficiente para garantir a estabilidade do serviço sem mecanismos de monitoramento e financiamento contínuo.

Por fim, a consolidação da pedagogia hospitalar como uma prática verdadeiramente inclusiva requer uma profunda integração intersetorial entre saúde e educação. É imprescindível passar de iniciativas locais isoladas para políticas estaduais robustas que garantam formação especializada de professores e estratégias de cuidado flexíveis que respondam à diversidade territorial de cada país.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 16 jul. 1990.

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

BRASIL. **Lei nº 13.716, de 24 de setembro de 2018**. Altera a Lei nº 9.394/1996 para assegurar atendimento educacional ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 25 set. 2018.

BRAY, Mark; ADAMSON, Bob; MASON, Mark. **Comparative Education Research: Approaches and Methods**. 2. ed. Dordrecht: Springer, 2014.

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional – MEN. **Lineamientos de política para la atención educativa en salud: orientaciones para el servicio de aulas hospitalarias**. Bogotá: MEN, 2017.

COWEN, Robert. **The transfer, translation and transformation of educational processes: and their shape-shifting?** *Comparative Education*, v. 45, n. 3, p. 315-327, 2009.

DÍAZ, Diego; GUERRERO, Claudia; PÉREZ, Laura. Inclusión educativa en contextos hospitalarios: retos y perspectivas en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, n. 79, p. 203-225, 2020.

FONSECA, Eneida Simões da. **Classe hospitalar: uma modalidade de atendimento pedagógico educacional**. Campinas: Autores Associados, 1999.

LIMA, Silvia; PLETSCHE, Márcia. Formação docente para a educação inclusiva e hospitalar: limites e possibilidades. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 30, n. 58, p. 789-804, 2017.

MEJÍA, Camilo. **A educação hospitalar no Brasil e na Colômbia: análise comparativa dos marcos legislativos**. In: CONGRESSO EPEMI, 2025, Cascavel. *Anais...* Cascavel: UNIOESTE, 2025.

OLIVEIRA, Luciana; FUMES, Neide. A prática docente em contextos hospitalares: desafios e aprendizagens. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 46, p. 1-20, 2020.

OLIVEIRA, Vera. Educação hospitalar no Brasil: trajetória e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, p. 435-452, 2013.

PALOMARES-RUIZ, Alfonso; SÁNCHEZ-NAVALÓN, Sergio; GARROTE-ROJAS, Jorge. La pedagogía hospitalaria en España: situación y perspectivas. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, v. 9, n. 1, p. 63-78, 2016.

PELEGRÍN, José; FERNÁNDEZ, María. Formación docente para la pedagogía hospitalaria en España: avances y retos. *Revista de Educación Inclusiva*, Granada, v. 11, n. 2, p. 45-60, 2018.

PHILLIPS, David; SCHWEISFURTH, Michele. **Comparative and International Education: an introduction to theory, method, and practice**. 2. ed. London: Bloomsbury, 2014.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.

SCHRIEWER, Jürgen. Comparative Education Methodology in Transition: towards a science of complexity? In: SCHRIEWER, Jürgen (Ed.). **Discourse Formation in Comparative Education**. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2000. p. 3-52.

TEIXEIRA, Luciana; GARCIA, Maria; ARAÚJO, Renata. A educação hospitalar no Brasil: mapeamento e perspectivas. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 37, n. 101, p. 189-205, 2017.

TINÓS, Luciana M. R.; MAZER-GONÇALVES, Sônia M. Formação docente e o atendimento educacional hospitalar: limites e possibilidades. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 30, n. 58, p. 789-804, set./dez. 2017.



UNESCO. **Directrices sobre políticas de inclusión en la educación**. Paris: UNESCO, 2009.

XAVIER, Antônio; NASCIMENTO, Daniela; FREITAS, José. Educação hospitalar no Brasil: limites e possibilidades. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 45, p. 239-256, 2013.

BNC – FORMAÇÃO INICIAL: uma análise histórico-crítica

Jennifer Rafaela Serafim Ferezin¹
Julia Malanchen²

RESUMO

A pesquisa insere-se no debate sobre as reformas educacionais no Brasil, tensionadas entre a Pedagogia das Competências, de orientação neoliberal, e a defesa de uma formação crítica e emancipadora. Partindo da questão: como a BNC-Formação Inicial e a padronização das licenciaturas contribuem para a reprodução do sistema capitalista na formação docente? O estudo teve como objetivo analisar a Resolução CNE/CP nº 02/2019 e seus impactos nos cursos de Pedagogia das Universidades Estaduais do Paraná, à luz da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Metodologicamente, adotou-se uma abordagem qualitativa, com análise documental e entrevistas com coordenadores de cinco universidades. O referencial teórico baseou-se no Materialismo Histórico-Dialético, em autores centrais da PHC e estudiosos da formação de professores. Os resultados apontam que a BNC-Formação Inicial representa retrocesso ao privilegiar competências técnicas em detrimento da formação crítica, reafirmando a necessidade de resistência acadêmica e da valorização das universidades públicas na formação de professores.

Palavras-chave: BNC-Formação Inicial; Formação de professores; Pedagogia Histórico-Crítica.

NOTAS INTRODUTÓRIAS

A BNC-Formação Inicial orienta a reformulação dos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de licenciatura, direcionando a formação docente para os conteúdos, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento definidos pela Base Nacional Comum Curricular. Essa orientação reduz o espaço destinado às disciplinas voltadas à formação crítica, histórica e política, priorizando práticas baseadas em habilidades demandadas pelo mercado de trabalho, em consonância com a lógica da Pedagogia das Competências. Em contraposição, a Pedagogia Histórico-Crítica defende o acesso ao

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino - PPGEn; Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE/Campus Foz do Iguaçu; <https://orcid.org/0009-0007-9069-2213>; jenniferferezin@gmail.com

² Doutora em Educação Escolar pela UNESP/Araraquara; Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE/Campus Foz do Iguaçu; <https://orcid.org/0000-0003-0921-0699>; juliamalanchen@gmail.com

conhecimento historicamente sistematizado como instrumento de leitura crítica e transformadora da realidade. Para o debate, autores como: Evangelista (2019), Frigotto (2010), Freitas (2002), Malanchen e Santos (2010), Malanchen (2016), Duarte (2001, 2010), Saviani (2005, 2009, 2013), Scheibe (2007, 2008), entre outros, fizeram parte do aporte teórico.

METODOLOGIA

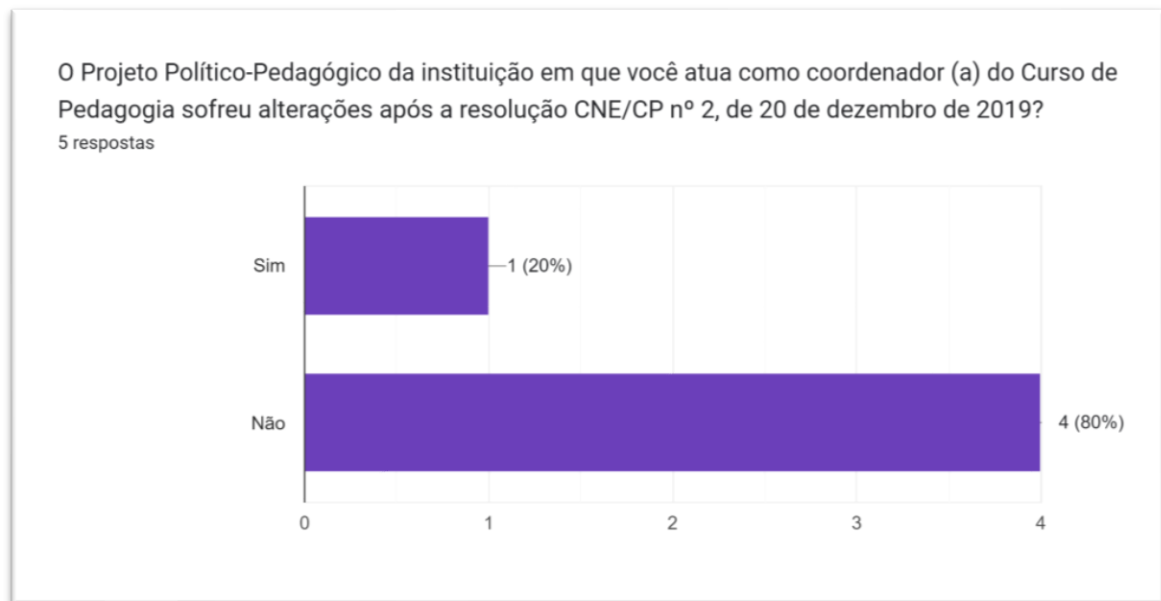
Esta pesquisa, de caráter bibliográfico e documental, com abordagem descritiva e analítica, teve como objetivo analisar os impactos da BNC-Formação Inicial na formação docente e na reconfiguração do trabalho educativo sob a lógica do capital.

Foram selecionados os cursos de Pedagogia das sete universidades estaduais do Paraná, considerando a relevância histórica e política dessas instituições e, nos casos multicampi, a inclusão de apenas um campus representativo. A coleta de dados incluiu entrevistas estruturadas com coordenadores dos cursos, realizadas via Google Forms após contato institucional e a aprovação pelos Comitês de Ética em Pesquisa.

Das sete universidades previstas, seis participaram do processo ético, mas apenas cinco efetivamente responderam à entrevista. As informações obtidas possibilitaram triangulação entre dados documentais e empíricos, evidenciando como os cursos vêm sendo reconfigurados em função das diretrizes da Resolução CNE/CP nº 02/2019. As perguntas elaboradas foram:

1. O Projeto Político-Pedagógico da instituição em que você atua como coordenador(a) do Curso de Pedagogia sofreu alterações após a Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019?
2. Se a resposta anterior for sim, responda quais foram as alterações realizadas?

Gráfico 1: Dados coletados através das respostas das entrevistas



Fonte: autora (2024)

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados foi orientada pelos princípios do Materialismo Histórico-Dialético, com base na totalidade concreta e nas contradições entre a proposta da BNC-Formação Inicial e os pressupostos da PHC. O compromisso assumido foi produzir conhecimento voltado à emancipação da classe trabalhadora, denunciando o esvaziamento curricular e a padronização que atendem aos interesses do capital.

As entrevistas realizadas com coordenadores de cinco cursos de Pedagogia das universidades estaduais do Paraná revelaram uma forte resistência política e pedagógica à lógica de competências. Segundo um dos entrevistados, os colegiados são “altamente politizados e resistentes às políticas de desmonte das licenciaturas” (Entrevistado 1). Essa posição encontra respaldo na crítica de Almeida e Sousa (2023), para quem a formação docente sob a lógica instrumental descaracteriza décadas de lutas por uma formação filosófica e histórica.

Outro aspecto destacado foi a crítica à fragmentação entre teoria e prática promovida pela Resolução CNE/CP nº 02/2019, considerada promotora de uma formação desarticulada e subordinada ao mercado (Silva, 2020). As universidades, em sua maioria, não alteraram os PPPs, seja porque já haviam passado por atualizações anteriores, seja porque decidiram

coletivamente não aderir às diretrizes, entendendo que sua aplicação comprometeria a viabilidade dos cursos.

A única mudança implementada referiu-se à obrigatoriedade da extensão universitária, compreendida, sob a ótica da PHC, como parte orgânica do processo formativo, e não mera exigência legal. Assim, os dados evidenciam que a Resolução nº 02/2019, embora tenha caráter normativo, enfrenta resistências concretas nos cursos de Pedagogia, reafirmando a defesa de uma formação crítica, teórica e comprometida com a emancipação humana.

NOTAS FINAIS

As reformas educacionais recentes, orientadas pela lógica da Pedagogia das Competências, expressam a hegemonia do pensamento neoliberal na formação docente, reforçando a padronização, e a instrumentalização do trabalho educativo.

Os resultados indicaram que a BNC-Formação Inicial representa um retrocesso em relação a diretrizes anteriores, como a de 02/2015, por priorizar competências e habilidades operacionais em detrimento de uma formação crítica, interdisciplinar e fundamentada teoricamente. Essa lógica conduz a um esvaziamento curricular, no qual disciplinas voltadas aos fundamentos da educação são substituídas por práticas instrumentais e tecnicistas.

A partir da Pedagogia Histórico-Crítica, reafirma-se a necessidade de compreender a formação docente como prática social, histórica e contraditória, vinculada às lutas de classes e às disputas de projetos societários.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Janaina. Aparecida. de Mattos.; SOUSA, Joceli. de Fatima. Arruda. A precarização do trabalho docente na pandemia e a BNC-Formação: algumas considerações. **Temas & Matizes**, [S. l.], v. 16, n. 27, p. 126-143, 2023. DOI: <https://doi.org/10.48075/rtm.v16i27.30299>. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/temasmatizes/article/view/30299>. Acesso em: 21 set. 2025.

SILVA, K. A. C. P. C. A (de) Formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular. *In*: UCHOA, A. M. da C.; LIMA, Á. de M.; SENA, I. P. F. de S. (org.). **Reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública?** Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p. 102-122. (Diálogos Críticos). v. 2.

EDUCAÇÃO SOB PRESSÃO: Neoliberalismo e Adoecimento Psíquico

Joceli de Fatima Arruda Sousa ¹

Luciane Klein ²

Andressa Vitória Castro da Rosa ³

RESUMO: A partir da década de 1990, sobretudo após os debates que culminaram na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o espaço educacional brasileiro passou a ser permeado por preceitos neoliberais. Sob essa racionalidade, a educação deixou de atuar apenas como instância ideológica para assumir função instrumental ao sistema capitalista, voltada à formação e qualificação da força de trabalho. Este estudo objetiva compreender as relações sociais e as formas de manifestação do sofrimento psíquico no contexto universitário brasileiro, analisando como a lógica neoliberal transformou as instituições de Ensino Superior e a experiência formativa, contribuindo para ambientes que intensificam e reproduzem sintomas de adoecimento. Adotou-se abordagem qualitativa, de cunho documental e bibliográfico, fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica e no Materialismo Histórico-Dialético. Os resultados indicam que as transformações na organização do trabalho, impuseram novas exigências e precarizaram as condições laborais, impactando a saúde dos docentes.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas neoliberais, adoecimento psíquico, Educação

NOTAS INTRODUTÓRIAS: OS ASPECTOS NEOLIBERAIS NA EDUCAÇÃO

A partir de 1990, o espaço educacional brasileiro passou a ser fortemente permeado por preceitos neoliberais de organização política. Um marco desse processo foram os debates que culminaram na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Nesse contexto, a educação deixa de atuar apenas como instância ideológica e passa a desempenhar também uma função instrumental ao sistema capitalista, sobretudo por seu papel na formação e qualificação da força de trabalho (Saviani, 2009).

Tem-se que “o neoliberalismo é a realização máxima do capitalismo: transformar tudo em mercadoria.” (SADER, 2010). Essa assertiva revela a lógica pela qual o sistema neoliberal

¹ Doutora em Políticas Públicas e Formação Humana pela UERJ. Professora Associada da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Foz do Iguaçu, Paraná.

² Pedagoga pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino - PPGEn pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Foz do Iguaçu, Paraná.

³ Pedagoga pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino - PPGEn pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Foz do Iguaçu, Paraná.

opera, submetendo todas as esferas da vida humana à dinâmica mercantil. A educação, por sua vez, não escapa a esse processo, sendo reconfigurada como um produto a ser consumido, em que instituições, práticas pedagógicas e até mesmo os sujeitos envolvidos passam a ser avaliados sob critérios de produtividade, eficiência e rentabilidade, em detrimento de seu papel formativo e emancipador.

O estudo objetiva compreender as relações sociais e as formas de manifestação do sofrimento psíquico no contexto universitário brasileiro, examinando de que modo a lógica neoliberal transformou profundamente as instituições de Ensino Superior e a própria experiência formativa. Tal processo contribui para a consolidação de ambientes que não apenas intensificam, mas também reproduzem sintomas de adoecimento psíquico. À luz desse panorama, torna-se possível identificar os impactos dos preceitos mercadológicos sobre a saúde mental dos sujeitos inseridos no espaço educacional.

METODOLOGIA

A metodologia se baseia em uma pesquisa qualitativa, de cunho documental e bibliográfico, “feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas[...]”. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto (Fonseca, 2002, p. 32), pautado na pedagogia Histórico-Crítica, alicerçado no Materialismo Histórico- Dialético.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As transformações na produção e na organização do trabalho, sobretudo no setor educacional, impõem novas exigências e precarizam as condições laborais dos docentes. Desde o capitalismo industrial, já se observavam impactos profundos na saúde dos trabalhadores, decorrentes das condições precárias e da omissão do Estado, que ampliaram desigualdades sociais (Maia, 2022).

Como aponta Marx, a lógica capitalista buscou controlar o ritmo e a qualidade do trabalho para prolongar a parte da jornada dedicada ao capital, sendo o assalariado submetido ao capitalista e consolidando a mercantilização da força de trabalho. Esse processo constituiu também uma tecnologia de controle social, voltada a aumentar a produtividade e reduzir os impactos políticos da classe trabalhadora. Embora os sujeitos façam sua história, não a fazem

como querem e sim sob condições herdadas, o que evidencia a tensão entre agência e restrições objetivas (Marx, 2013).

No contexto, o neoliberalismo não se reduz ao “Estado mínimo”; ele retrai a atuação estatal para os trabalhadores ao mesmo tempo que a intensifica para os interesses do capital. Ao adotar lógica empresarial, de produtividade, competitividade, privatização, molda profundamente as relações sociais, o tempo e as subjetividades, produzindo sofrimento psíquico. O próprio ser humano é fabricado para e pelo neoliberalismo, que funda uma nova gramática do sofrimento (Maia, 2022).

Para Maia (2022), a constituição do ser social ocorre na interação entre família, Estado e sociedade civil, esferas interdependentes que formam normas e direitos. Não há, porém, uma relação causal única entre sofrimento e relações sociais; essa vinculação é mediada por múltiplos fatores e exige análise contextualizada para evitar naturalizações (Maia, 2022).

Nas instituições de Ensino Superior, a lógica neoliberal impõe metas inatingíveis e redução de custos, precarizando as condições de trabalho docente e contribuindo para seu adoecimento psíquico (Antunes, 2018).

O sofrimento, embora faça parte da experiência humana, é historicamente e socialmente construído, moldando-se pelas dinâmicas de poder e pelas condições do contexto em que o sujeito está inserido. Para Maia (2022), o sofrimento carrega uma dimensão política e pode impulsionar tanto a crítica social quanto a ação coletiva, constituindo um motor de transformação. A Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020) entende a saúde mental como um direito fundamental e não apenas a ausência de doença, mas a possibilidade de bem-estar, produtividade e participação comunitária.

Maia (2022) classifica o sofrimento humano em três dimensões: subjetivação; sociabilidades; e sofrimento social, relacionado às desigualdades, e destaca que o conflito, longe de ser apenas negativo, pode abrir horizontes para a crítica e a emancipação (Maia, 2022).

Dados da OMS (2020) e levantamentos recentes no Brasil (CNN Brasil, 2023) mostram crescimento expressivo desses transtornos psíquicos, pois entre 2005-2015, 18,6 milhões de brasileiros foram diagnosticados com ansiedade e 11,5 milhões com depressão; e em 2023, 26,8% da população tem diagnóstico de ansiedade e 12,7% com depressão. No âmbito universitário, a adoção de modelos neoliberais de gestão intensifica pressões e contribui para o sofrimento psíquico dos sujeitos, embora os principais documentos educacionais ainda não reconheçam plenamente esse papel (Maia, 2022). Assim, é urgente



que as instituições de ensino examinem seus próprios processos e dinâmicas, compreendendo como impactam a saúde mental de sua comunidade acadêmica (Oliveira; Prestes, 2021).

NOTAS FINAIS

Conclui-se, portanto, que as instituições de ensino superior precisam reconhecer seu papel na produção e na prevenção do adoecimento psíquico, implementando políticas e práticas que valorizem as condições de trabalho, a saúde mental e a participação coletiva. Somente assim será possível lutar contra a lógica mercadológica vigente e construir ambientes educacionais mais democráticos, inclusivos e promotores de bem-estar para toda a comunidade acadêmica.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 9. ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

MAIA, Heribaldo. **Neoliberalismo e sofrimento psíquico: o mal-estar nas universidades**. Recife: Ruptura, 2022.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro I – O processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

OLIVEIRA, Myrla Alves de; PRESTES, Tamyllle Kellen Arruda. **Saúde mental e a produção do sofrimento psíquico na educação**. In ALBUQUERQUE, Cynthia Studart, *et. al.* **Educação, Subjetividade e Saúde Mental na Realidade Brasileira**. Fortaleza, CE: Editora da UECE, 2021.

OMS. World Health Organization. **Mental health**. Jun. 2022. Disponível em: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>. Acesso em: 10 jun. 2024.

SADER, Emir. **Esfera Pública x Esfera Mercantil**. Síntese. 2010. Disponível em: <https://sintese.org.br/panorama/cultural/emir-sader-esfera-publica-vs-esfera-mercantil/> > Acesso em: 06 set. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **A educação como eixo do desenvolvimento nacional**. Princípios, n. 103, p. 32-35, set/out., 2009.

GEOGRAFIA POLÍTICA DA INFRAESTRUTURA ESCOLAR: privatização e educação popular no contexto da inclusão na América Latina

Eixo 6. Políticas de Educação Inclusiva: diversidade, interculturalidade e direito à educação.

Milider Carmela Pino Moreno¹
Sergio Henrique De Oliveira Teixeira²

RESUMO

O presente estudo discute a infraestrutura escolar como categoria política e territorial, articulando os debates em torno da educação inclusiva, da diversidade e do direito universal à educação. Parte-se do entendimento de que a escola, enquanto infraestrutura social, não se limita a prédios e equipamentos, mas envolve também fluxos humanos e sociais que lhe conferem vida. A análise revela a disputa entre projetos de mercantilização da escola, representados pela privatização e pela lógica empresarial, e projetos contra-hegemônicos de educação popular, inspirados em Paulo Freire e Dermeval Saviani. Defende-se que a escola, compreendida como direito territorial, é espaço em disputa que pode tanto reforçar desigualdades quanto constituir práticas emancipatórias. O fortalecimento da educação popular e de políticas inclusivas e interculturais mostra-se fundamental para a democratização efetiva do acesso à educação no Brasil e no resto de Latinoamérica.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Infraestrutura Escolar; Privatização; Educação Popular; Direito à Educação.

NOTAS INTRODUTÓRIAS

A compreensão da escola como infraestrutura política e territorial é fundamental para analisar os rumos da educação pública brasileira. A escola deve ser considerada direito territorial, isto é, uma infraestrutura social essencial que articula dimensões materiais e humanas (Giordani; Giroto; Soares, 2022). Nesse sentido, não basta observar a escola como espaço físico composto por salas de aula, laboratórios e equipamentos; é necessário incluir também os fluxos sociais que a constituem professores, estudantes e trabalhadores da educação. A partir desse enfoque, torna-se evidente que a escola é um espaço em disputa. De um lado, observa-se o avanço de projetos de privatização e mercantilização, que transformam a educação em mercadoria e a infraestrutura escolar em ativo corporativo (Ball, 2014; Laval, 2019). De outro, emergem experiências de educação popular, ancoradas em

¹ Especialista; UNILA; <https://orcid.org/0009-0001-1645-9639>; m.pino.2021@aluno.unila.edu.br.

² Doutor; UNILA; <https://orcid.org/0000-0001-8044-7854>; sergio.teixeira@unila.edu.br.

Paulo Freire e Dermeval Saviani, que defendem a escola como espaço de emancipação, participação democrática e luta contra o colonial.

Na continuação serão abordados os seguintes elementos teóricos: Infraestrutura escolar no Brasil: expansão territorial significativa, mas marcada pela desigualdade entre escolas de ricos e pobres. Política educacional: universalização parcial após a Constituição/1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB/1996; avanços no ensino básico, mas permanência da elitização no ensino superior. Privatização: a escola se torna vetor de espoliação e mercantilização; casos recentes em SP e PR. Modelos empresariais: escola de tempo integral e cívico-militar preparam a estrutura escolar para lógica corporativa, gerando exclusão e disciplinamento social. Educação Popular: inspirada em Saviani e Freire, propõe resistir à lógica mercantil por meio de práticas emancipatórias: cursinhos populares, cozinhas solidárias e universidades livres. Inclusão e diversidade: a educação popular articula direito à educação, diversidade social e interculturalidade, transformando o território escolar em espaço de luta contra o colonial.

A investigação adota como eixo metodológico a análise crítica da política educacional brasileira, em especial a Constituição Federal de 1988 e a (LDB, 1996). Esses marcos normativos representaram avanços significativos ao reconhecer a educação como direito social, mas também expressam limites e contradições na sua implementação. Saviani (1993), destaca que a universalização do ensino fundamental suavizou desigualdades, mas não eliminou a histórica seletividade do sistema educacional, especialmente no acesso ao ensino superior. Assim, a metodologia busca compreender os efeitos concretos desses dispositivos legais na configuração da infraestrutura escolar brasileira e na distribuição desigual do direito à educação no território nacional.

METODOLOGIA

A abordagem metodológica articula análise documental (legislação, políticas públicas e relatórios educacionais), referenciais teóricos da Geografia Política e estudos críticos da educação, permitindo compreender a escola como território em disputa. A opção metodológica, portanto, não é neutra: parte do pressuposto de que a produção do conhecimento deve estar comprometida com a defesa da escola pública como infraestrutura de direitos sociais e com a construção de políticas de educação inclusiva, intercultural e democrática (Freire, 1993; Santos, 2000).

A pesquisa organiza-se em torno da comparação entre dois vetores principais de políticas educacionais. O primeiro vetor corresponde ao projeto de privatização e expropriação da escola pública, evidenciado por iniciativas como a expansão das escolas de tempo integral e a implementação de colégios cívico-militares. O segundo vetor refere-se ao projeto contra hegemônico da educação popular, inspirado nos referenciais de Paulo Freire e Dermeval Saviani. Freire (1987; 1993) sustenta que a educação substantivamente democrática deve articular a aprendizagem de conteúdos ao desvelamento da realidade, estimulando a participação crítica e a organização das classes populares.

Nesse sentido, a metodologia valoriza a análise de práticas concretas da educação popular, como cursinhos populares e universidades livres, entendendo-as como expressões de resistência que tensionam a infraestrutura escolar e ampliam o direito à educação. A continuação no quadro 1 mostra as dimensões analisadas em relação ao tema.

Quadro 1. Comparação entre Projetos de Privatização e Educação Popular

Dimensão	Privatização (Expropriação da Escola)	Educação Popular (Contrahegemônica)
Lógica organizativa	Gestão empresarial, disciplina e padronização	Gestão democrática, participação comunitária
Infraestrutura Escolar	Escolas de tempo integral e cívico militares	Infraestrutura flexível, cursinhos populares
Valores e Finalidades	Eficiência, Controle, Meritocracia	Emancipação, consciência crítica e solidariedade
Impactos sobre inclusão	Reforça desigualdade, exclusão territorial e sociedade	Promove inclusão, diversidade e interculturalidade
Principais referências	Bali (2014), Laval (2019), Foucault (2001)	Freire (1987-1993), Saviani (1983-2008)

Fonte: Elaborado pelo autores (2025)

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da Geografia Política, tomando território e infraestrutura como categorias centrais, permite compreender a escola para além do espaço físico, como infraestrutura social atravessada por relações de poder. Para Santos [1996] (2020), o território é “território usado”, produzido pelas práticas sociais, enquanto Raffestin (1993), o define como materialização do poder no espaço. Mann (1984), acrescenta o conceito de poder infraestrutural, destacando a capacidade do Estado de organizar o território por meio de sua logística, o que situa a escola como mediadora entre Estado, sociedade e corporações. Nesse sentido, a infraestrutura escolar deve ser pensada como direito territorial, articulando política, espaço e sociedade, envolvendo tanto condições materiais quanto fluxos humanos (Giordani; Giroto; Soares, 2022).

Os marcos legais, como a Constituição de 1988 e a LDB de 1996, ampliaram o acesso, mas não eliminaram a seletividade estrutural do sistema (Saviani, 1993). A desigualdade é evidente na distribuição territorial da infraestrutura escolar e nas taxas de analfabetismo, segundo IBGE (2023), o índice nacional foi de 5,4%, mas chegou a 11,2% no Nordeste e 14,7% nas áreas rurais. Entre brancos a taxa foi de 3,2%, contra 7,1% entre pretos e pardos, expressando desigualdades raciais. Como lembra Santos (2000), o território brasileiro é marcado pela concentração de recursos e oportunidades, e Raffestin (1993) reforça que a privatização tende a ampliar desigualdades de acesso.

Diante disso, a escola brasileira se vê tensionada entre dois projetos. O primeiro é o da privatização e mercantilização, materializado em iniciativas como escolas de tempo integral e colégios cívico-militares, que inserem a lógica empresarial na educação e transformam a escola em espaço de controle e disciplina (Ball, 2014; Laval, 2019; Foucault, 2001; Althusser, 1992). O segundo é o da educação popular, inspirado em Freire (1987; 1993) e na pedagogia histórico-crítica de Saviani (1983; 2008), que propõem uma educação democrática, crítica e emancipatória, capaz de formar sujeitos históricos e disputar hegemonia. Essas experiências contra-hegemônicas, presentes em práticas como cursinhos populares e universidades livres, revelam a periferia como centro de produção de saberes e resistência à colonialidade do poder (Gramsci, 2002).

O reconhecimento da infraestrutura escolar como território em disputa evidencia que políticas educacionais não são apenas normativas, mas formas de organização social e espacial que podem reforçar exclusões ou abrir caminhos para sociedades mais democráticas. Assim, a defesa da escola pública como infraestrutura de direitos sociais implica fortalecer políticas inclusivas que contemplem diversidade, interculturalidade e justiça social (Freire, 1987; Santos, 2000).

NOTAS FINAIS

A análise da escola enquanto infraestrutura política e territorial permite compreender que as políticas educacionais não se restringem a normas e regulamentos, mas expressam disputas sociais profundas. A escola deve ser compreendida como infraestrutura social em disputa. O fortalecimento da educação popular é essencial para a construção de um projeto democrático e inclusivo. A periferia deve ser reconhecida como centro de atuação e inovação educacional.

Quando é capturada pela lógica privatista, a escola reforça desigualdades históricas; quando vinculada à educação popular, torna-se espaço de resistência, inclusão e emancipação. Defender a escola pública como infraestrutura de direitos sociais é, portanto, inseparável da luta por educação inclusiva, intercultural e democrática, capaz de garantir a diversidade social e cultural do Brasil.

A importância de práticas pedagógicas emancipatórias, ancoradas na freireana e saviniana, para consolidar o direito universal à educação. As práticas de cursinhos populares, cozinhas solidárias e universidades livres demonstram como a periferia pode tornar-se centro de produção de saberes (Gramsci, 1999). Essas iniciativas não apenas complementam a escola formal, também criam espaços de interculturalidade, diversidade e emancipação social, colocando pedagogia inclusiva e radicalmente democrática.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. Aparelhos ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- BALL, Stephen J. Educação Global S. A. Novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. Política e educação. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- GIORDANI, A.; GIROTTO, E. D.; SOARES, M. de O. Produzir a política a partir da escola: geografia da educação, docências e espacialidades escolares. Revista da ANPEGE, v. 18, n. 36, 2022.
- GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: 2º trimestre de 2023. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 21 set. 2025.
- LAVAL, Christian. A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.
- SANTOS, Milton. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1983.
- SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. 27. ed. Campinas: Autores Associados, 1993.
- SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008.

ANÁLISE CRÍTICA DO MATERIAL DIDÁTICO APROVA BRASIL – LÍNGUA PORTUGUESA: Contribuições e limites para o ensino de Língua Portuguesa no 2º ano do Ensino Fundamental I

Sheila Veloso Antunes¹

RESUMO

O presente trabalho analisa o material didático Aprova Brasil – Língua Portuguesa (2º ano/Ensino Fundamental I), produzido pela Editora Moderna e adotado pela rede pública de Foz do Iguaçu. O objetivo foi identificar potencialidades e limitações do material a partir de referenciais teóricos como Freire (1970; 1989), Rojo (2017) e Mulico e Lobo (2020). A análise centrou-se na Lição 1 (“Convite”), observando que o material prioriza exercícios mecânicos de leitura e escrita em detrimento de práticas críticas e contextualizadas. Evidenciaram-se limitações quanto à valorização dos saberes prévios dos estudantes, à representatividade sociocultural e ao uso de multiletramentos. Conclui-se que cabe ao professor assumir postura crítica, ressignificando o uso do material para promover uma aprendizagem significativa e transformadora. Esta análise foi desenvolvida no âmbito da disciplina Análise e Produção de Material Didático, do Mestrado Profissional em Educação, ministrada pelos docentes Dr. Valdiney Lobo e Dra. Júlia Granetto.

Palavras-chave: material didático; ensino de língua portuguesa; multiletramentos; educação crítica; Paulo Freire.

NOTAS INTRODUTÓRIAS

A adoção obrigatória do material Aprova Brasil em Foz do Iguaçu tem gerado debates no contexto escolar. Professores e gestores apontam que o livro tende a servir como treinamento para avaliações externas, em detrimento de práticas pedagógicas mais significativas. Este trabalho apresenta uma análise crítica da Lição 1 (“Convite”), considerando a ausência de contextualização sociocultural, a ênfase em exercícios gramaticais e a limitação no uso de múltiplas linguagens. Apoio-me em Freire (1970; 1989), que ressalta a importância da leitura de mundo, e em autores como Rojo (2017) e Mulico e Lobo (2020), que defendem multiletramentos e práticas pedagógicas transformadoras.

METODOLOGIA

¹ Licenciatura em Letras; Mestrado Profissional em Educação (em andamento); Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA); <https://orcid.org/0009-0008-1537-4087>; sheilavelosoantunes@gmail.com.

A pesquisa caracteriza-se como uma análise documental de natureza qualitativa. O corpus foi o livro Aprova Brasil – Língua Portuguesa (2º ano), com foco na Lição 1. A investigação fundamentou-se em referenciais da educação crítica e dos estudos sobre gêneros discursivos e multiletramentos. O procedimento envolveu leitura atenta do material, identificação de pontos fortes e fragilidades e discussão à luz dos autores escolhidos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise realizada evidenciou que o material utilizado prioriza atividades de caráter estrutural e mecânico, o que acaba por reduzir as possibilidades de reflexão crítica dos estudantes. Observou-se, ainda, que o gênero convite é abordado de maneira descontextualizada, sem estabelecer relações diretas com as experiências reais vivenciadas pelos alunos. Outro ponto identificado refere-se à baixa representatividade cultural e social, uma vez que predominam imagens estereotipadas e artificiais que pouco contribuem para a valorização da diversidade. Além disso, percebe-se que o foco do material se concentra no treino voltado para avaliações de fluência, em detrimento da formação de leitores críticos e reflexivos. Também se constatou a ausência de propostas consistentes relacionadas aos multiletramentos e às produções autorais dos estudantes, restringindo o potencial criativo e participativo em sala de aula.

Essas características aproximam-se da concepção de “educação bancária” criticada por Freire (1970), na qual os alunos assumem uma posição passiva diante do conhecimento. Como alternativa, sugere-se a resignificação das atividades pedagógicas, de modo que partam da realidade concreta dos estudantes e possibilitem maior engajamento e sentido no processo de aprendizagem. A título de exemplo, pode-se propor a produção de convites reais para eventos escolares, além da ampliação dos recursos didáticos empregados, incorporando músicas, vídeos, tirinhas e outras linguagens, como defendem Rojo (2017) e Mulico e Lobo (2020).

NOTAS FINAIS

A análise permitiu constatar que o material didático “Aprova Brasil – Língua Portuguesa (2º ano)” tem como foco principal o treino dos estudantes para avaliações

externas de larga escala. As atividades propostas concentram-se em exercícios mecânicos de leitura, escrita e reconhecimento estrutural de gêneros, deixando em segundo plano a formação crítica, a autoria e a valorização das experiências socioculturais dos alunos.

Também se evidenciou a pouca representatividade cultural e social, bem como a ausência de propostas que incorporem multiletramentos ou produções autorais consistentes. As imagens e ilustrações utilizadas, em sua maioria artificiais e estereotipadas, reforçam a distância entre o material e a realidade concreta dos discentes.

Assim, conclui-se que o material analisado cumpre uma função restrita e instrumental, voltada quase exclusivamente para o treinamento em provas padronizadas, não promovendo, de forma efetiva, aprendizagens significativas ou reflexivas.

REFERÊNCIAS

FISCARELLI, Rosilene Batista de Oliveira. Material didático e prática docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 2, n. 1, p. 31-39, dez. 2007. DOI: 10.21723/riaee.v2i1.454. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/454>. Acesso em: 8 set. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

MULICO, Lesliê Vieira; LOBO, Valdiney da Costa. Resignificando o material didático para o ensino de línguas estrangeiras na escola pública a partir da Linguística Aplicada Indisciplinar. **Raído**, Dourados, MS, v. 14, n. 36, p. 103-120, set./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.30612/raido.v14i36.11692>.

ROJO, Roxane. Entre plataformas, ODAs e protótipos: novos multiletramentos em tempos de WEB2. **The ESPECIALIST**, São Paulo, v. 38, n. 1, 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/32219>. Acesso em: 8 set. 2025. DOI: 10.23925/2318-7115.2017v38i1a2

A INTERCULTURALIDADE NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL, MUNICÍPIO DE FOZ DO IGUAÇU: autores da Tríplice Fronteira (Brasil, Paraguai e Argentina)

Ana Karla Cornelius Woll¹
Miguel Ahumada Cristi²

RESUMO

Este estudo investiga como a interculturalidade é abordada nos currículos da Educação Infantil em Foz do Iguaçu. Analisa o modelo curricular pré-estabelecido pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) e a valorização da diversidade cultural por meio de narrativas locais. A análise será feita nos livros de literatura adquiridos por edital no ano de 2025. A pesquisa avalia quais obras contemplam efetivamente a interculturalidade regional e podem ser ferramentas úteis para os professores.

Palavras-chave: interculturalidade; educação infantil; currículo; literatura; tríplice fronteira.

NOTAS INTRODUTÓRIAS

Este estudo objetiva analisar os conteúdos interculturais integrados ao currículo da Tríplice Fronteira (Brasil, Paraguai e Argentina), em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Na Educação Infantil, tais conteúdos são abordados de forma lúdica, através de brincadeiras, jogos e contação de histórias, alinhados aos referenciais teórico-práticos da educação básica (BRASIL, 2018, p. 36-37).

A Proposta Pedagógica Curricular (PPC) do Município de Foz do Iguaçu (SMED, 2025) incorpora diretrizes que privilegiam o contato com diversidade cultural, afirmando ser

¹ Formada em Pedagogia; Pós-graduação em Ed. Infantil; Pós-graduação em Ed. Especial com ênfase em Transtorno Espectro Autista, Pós-graduanda do Programa Profissional em Educação pela UNILA; Professora de Ed. Infantil do Município de Foz do Iguaçu.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-2848-8456>; E-mail: anakarlamka@gmail.com

² Pedagogo, Doutor em Filosofia; Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE; Doutor em Educação e Sociedade; Universitat de Barcelona, UB, Espanha; Mestre em Filosofia. Universidad Jesuita Alberto Hurtado, UAH, Chile; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5572211146401263>; E-mail: miguel.cristi@unila.edu.br

importante "oportunar que as crianças entrem em contato com diferentes grupos sociais e culturais, conhecendo outros modos de vida, costumes e manifestações culturais" (SMED, 2025, p. 28). Um dos objetivos de aprendizagem é "Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida" (código EI03EO06), o que inclui a participação em eventos e conhecimentos sobre outras culturas (SMED, 2025).

A região fronteiriça evidencia uma interculturalidade privilegiada, com trocas culturais e linguísticas horizontais entre brasileiros, paraguaios e argentinos. Caracteriza-se pelo consumo mútuo de produtos midiáticos e pela prática doportunhol, resultando em um perfil multilíngue distintivo, sem sotaque próprio característico – traço que merece valorização.

A pesquisa focaliza, assim, o uso da literatura infantil como ferramenta para o trabalho intercultural, analisando aquisições de materiais didáticos literários que contemplem a diversidade cultural desde a primeira infância.

METODOLOGIA

Para compreender se a interculturalidade Fronteiriça é inserida na educação infantil, por meio da literatura, analisamos a compra realizada pela SMED no ano de 2025, por meio da chamada pública. Essa chamada pública teve abertura na data do dia 25 de Fevereiro de 2025, através do Edital de chamamento n.01/2025 SMED, o qual teve autorização pela portaria n.80804 de 17 de Fevereiro de 2025².

Esse edital de chamamento foi feito para que livros infantis fossem escolhidos por uma Comissão de análise, para que contemplasse a rede de Ensino básica. Nesse documento a abertura para envio dos livros foi feito seguindo alguns critérios como título, autor, editora, valor de mercado e quantidade disponível para compra, diante desse primeiro chamado, no diário oficial do Município publicado no dia 19 de Maio de 2025, os livros para a rede básica enviados e aprovados em primeira etapa pela comissão, foi de 1070 obras.

Foi realizada uma análise geral das obras selecionadas, e a partir dessa análise verificamos os títulos que contemplam a interculturalidade fronteiriça.

² Portaria n.80804/2025 – Comissão Especial de Análise e Seleção de títulos/obras literárias. Disponível em: www5.pmf.pr.gov.br/pdf-6264&diario. Acesso em 05 Setembro de 2025.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

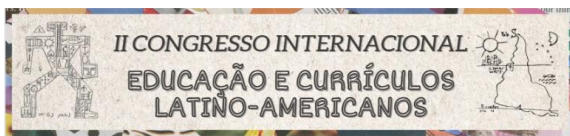
As obras disponibilizadas no edital foram analisadas individualmente, conforme a sequência nele disposta. A pesquisa constatou uma ampla variedade de títulos, incluindo editoras de reconhecida qualidade e autores renomados. Entre as aquisições, observam-se obras bilíngues — atendendo, contudo, predominantemente à língua inglesa —, poemas húngaros e de outras nacionalidades, os clássicos da literatura europeia, bem como os clássicos brasileiros, a exemplo dos contos de Monteiro Lobato. Nota-se também uma valorização de livros afros, com narrativas específicas da cultura africana.

Diante de tal diversidade, identificaram-se apenas duas obras que tratam especificamente da região de Foz do Iguaçu: *Quindinho, o Quati*, de Vera Neuza Stachelski (Editora Becalete), que aparentemente narra a história de um quati na região, destacando as belezas das Cataratas do Iguaçu e abordando a temática ambiental; e *A menina que falava portunhol*, de Jorgelina Tallei (Editora Telha), uma das únicas obras encontradas com produção local e que tematiza diretamente a interculturalidade característica da fronteira.

NOTAS FINAIS

Esta análise das obras aprovadas evidencia a necessidade de maior diálogo entre as peculiaridades regionais e as ações pedagógicas. Embora o acervo adquirido seja amplo e diversificado, incluindo autores indígenas, africanos e temáticas contemporâneas relevantes — como destacam obras como *As fabulosas fábulas de Iauaretê*, de Kaká Werá Jecupé (Editora Peirópolis), *Grande assim*, de Mhlobo Jadezweni (Editora Petrópolis), que aborda uma história em língua africana, *Adnan*, de Mark Arrigo e Steven Chatterton (Editora Mostarda), que trata da experiência de uma família refugiada, e *Tâmaras e Quibes*, de Isa Colli (Editora Colli Books), sobre imigração árabe —, percebe-se a carência de narrativas que explorem a identidade local para além dos aspectos turísticos. Faz-se necessário incorporar mais obras que reflitam a realidade linguística e imigratória, traços marcantes e constitutivos da região, enriquecendo assim o tratamento intercultural no currículo infantil.

REFERÊNCIAS



BRASIL. Ministério da 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: 18 de Agosto de 2025.

SMED (FOZ DO IGUAÇU). **Proposta Pedagógica Curricular: Educação Infantil**. Foz do Iguaçu: Secretaria Municipal de Educação, 2025. Disponível em: https://ead-ntm.itaipuparquetec.org.br/ntm/pluginfile.php/73450/mod_resource/content/1/PPC%20INFANTIL%20DE%20FOZ%20%281%29.docx.pdf. Acesso em: 02 de Setembro de 2025.

FOZ DO IGUAÇU. **Diário Oficial do Município de Foz do Iguaçu**, n. 5225, 19 maio 2025. Disponível em: www5.pmfi.pr.gov.br/pdf-6327&diario. Acesso em: 28 de Agosto de 2025.

VIVÊNCIA NA PRÁTICA E TEORIA: LETRAMENTO E INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO- Inserção ao Projeto Político- Pedagógico

Karina Feltraco da Silva¹
Sônia Regina de Freitas²

RESUMO

Este relato de experiência apresenta a implementação do projeto “Letramento e interdisciplinaridade na Educação do Campo” no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Municipal do Campo Brigadeiro Antônio Sampaio, única do município de Foz do Iguaçu com essa designação. Partindo da realidade dos estudantes, buscou-se legitimar no PPP uma proposta de formação continuada que incorporasse as vivências e saberes do campo ao processo de ensino-aprendizagem. A metodologia foi qualitativa, com pesquisa bibliográfica e reuniões com docentes e comunidade escolar. A ação resultou na inclusão do projeto no PPP, fortalecendo a perspectiva de uma educação contextualizada e emancipadora.

Palavras-chave: Educação; Campo; Letramento; Interdisciplinaridade

NOTAS INTRODUTÓRIAS

A educação do campo enfrenta desafios históricos que evidenciam as contradições entre capital e trabalho, manifestas na precariedade de infraestrutura, na ausência de políticas específicas e na carência de formação docente. Inspirados na perspectiva crítica de Paulo Freire e no materialismo histórico-dialético, defendemos que a formação continuada deve ser compreendida como direito dos trabalhadores da educação e instrumento de luta pela transformação social. Quando institucionalizada no Projeto Político-Pedagógico (PPP), fortalece a autonomia pedagógica e a resistência à lógica hegemônica que busca homogeneizar a educação, desconsiderando as especificidades do campo.

¹ Pedagoga; UNIOESTE; ORCID: 0000-0002-3395-8114; kahhfeltraco@hotmail.com.

² Pedagoga; UNIOESTE; ORCID: 0009-0003-7391-1948 ; sohfreitas@gmail.com.

Legalizar essa formação no PPP contribui para a valorização profissional, a qualificação do ensino e a garantia de que as práticas pedagógicas dialoguem com as realidades dos sujeitos do campo. Trata-se de um movimento contra-hegemônico que pressiona o Estado a assumir responsabilidades históricas com a educação do campo, superando ações meramente compensatórias e tecnicistas que reforçam desigualdades.

O objetivo geral deste estudo é apresentar como a pós-graduação em Educação do Campo permitiu legalizar a formação continuada no PPP, ampliando o acesso à formação para profissionais dessa área e contribuindo para uma educação contextualizada às realidades camponesas.

Como objetivos específicos:

- Regular o projeto de letramento e interdisciplinaridade na educação do campo no PPP, garantindo sua continuidade e ampliação;
- Analisar como a inserção da pós-graduação fortalece a institucionalização da formação continuada e a valorização dos educadores do campo.

METODOLOGIA

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, fundamentada no materialismo histórico-dialético e orientada pela práxis freireana, buscando compreender a realidade concreta para transformá-la. Para atender ao objetivo de regulamentar o projeto de letramento e interdisciplinaridade no PPP da Escola Municipal do Campo Brigadeiro Antônio Sampaio, realizaram-se reuniões sistemáticas com o corpo docente e com a comunidade escolar, a fim de identificar demandas, negociar sentidos e legitimar coletivamente a proposta.

De modo articulado, para analisar como a pós-graduação em Educação do Campo fortaleceu a institucionalização da formação continuada, recorreu-se à pesquisa bibliográfica e à análise documental, examinando legislações, produções acadêmicas e registros escolares. Esses procedimentos permitiram confrontar referenciais teóricos críticos com as práticas vividas, evidenciando tanto potencialidades quanto limites da inserção do projeto no PPP.

A escolha por uma metodologia participativa e dialógica responde ao compromisso político de construir conhecimento junto aos sujeitos do campo, superando a lógica verticalizada das políticas educacionais. Ainda assim, reconhece-se que o estudo se

restringe a uma única escola, o que limita a generalização dos resultados, mas oferece pistas significativas para a compreensão das contradições e possibilidades da educação do campo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O letramento e a interdisciplinaridade são concebidos como práticas sociais e políticas, não meramente técnicas, que devem emergir do cotidiano dos sujeitos do campo. Conforme Paulo Freire (1989), a leitura do mundo precede a leitura da palavra e somente a partir da realidade concreta é possível desenvolver uma consciência crítica e transformadora. A interdisciplinaridade, segundo o Dicionário da Educação do Campo (2012), busca superar a fragmentação do saber, articulando trabalho, cultura e educação, reconhecendo a diversidade e a complexidade das experiências camponesas.

A ausência de formação continuada específica fragiliza o trabalho docente e limita a capacidade de enfrentamento das desigualdades estruturais que marcam o campo. Miguel Gonzalez Arroyo, Roseli Salette Caldart e Mônica Molina (2011) defendem que a escola do campo deve ser um espaço de produção de conhecimento, cultura e identidade, conectando os saberes escolares aos saberes da vida camponesa. Para Arroyo (2011), os processos educativos acontecem no trabalho, na produção e nas lutas sociais, e a escola deve organizá-los pedagogicamente, socializando saberes e instrumentos para a leitura crítica da realidade e a intervenção transformadora.

Essa perspectiva é reforçada por Silvana Peres Gonzalez e Eliane Aparecida Galvão dos Santos (2023), que defendem formações continuadas capazes de estimular o posicionamento crítico e o compartilhamento de experiências, superando ações pontuais e descontextualizadas. Embora haja avanços em políticas de formação, persistem lacunas que comprometem o direito à educação do campo e perpetuam desigualdades entre campo e cidade.

A incorporação do projeto de letramento interdisciplinar no Projeto Político-Pedagógico (PPP) criou condições objetivas para práticas pedagógicas críticas, enraizadas na realidade dos estudantes e voltadas à superação das desigualdades sociais — fruto da atuação coletiva da gestão escolar e do engajamento comunitário, evidenciando que mudanças estruturais dependem da organização e da luta dos sujeitos do campo.

NOTAS FINAIS

A experiência demonstrou que a pós-graduação em Educação do Campo foi decisiva para instrumentalizar o trabalho da equipe escolar, ampliando a compreensão crítica sobre a educação do campo e fornecendo ferramentas para planejar ações pedagógicas contextualizadas. A inclusão do projeto no PPP consolidou a formação continuada como política interna da escola, rompendo com a lógica fragmentada e episódica que historicamente marca a formação de professores do campo. Nessa perspectiva, reafirma-se que a formação continuada deve ser compreendida como parte da luta de classes: um direito conquistado e não uma concessão. Sua institucionalização no PPP fortalece o projeto histórico de uma educação do campo emancipadora, crítica e voltada à transformação social, em oposição à lógica capitalista que subordina o campo aos interesses do agronegócio e do capital.

Entretanto, reconhece-se como limitações do trabalho o recorte espacial, centrado em uma única escola, que não contempla a diversidade de realidades do campo brasileiro, a ausência de acompanhamento longitudinal, que permitiria avaliar os impactos do projeto ao longo do tempo, e a carência de indicadores comparativos com outras experiências semelhantes. Ainda assim, o estudo oferece pistas importantes para compreender as contradições e potencialidades da institucionalização da formação continuada na escola do campo.

Sugere-se, portanto, que pesquisas futuras ampliem a investigação para diferentes regiões do país, de modo a possibilitar análises comparativas e mais abrangentes, bem como que se realizem estudos longitudinais que avaliem os efeitos da formação continuada sobre a prática docente e os resultados de aprendizagem. Além disso, torna-se necessário analisar de forma crítica como as políticas públicas de formação dialogam, ou não, com as demandas concretas dos educadores do campo, evidenciando suas contradições estruturais. Também é fundamental explorar o papel da comunidade camponesa como sujeito ativo na construção curricular e na resistência às imposições hegemônicas do agronegócio.

Assim, a experiência relatada não deve ser entendida como um ponto de chegada, mas como um ponto de partida para aprofundar investigações que fortaleçam a luta por uma educação do campo crítica, emancipadora e socialmente referenciada.



REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica. **Por uma educação do campo**. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

CARMO, R. M. A construção sociológica do espaço rural: da oposição à apropriação. In: FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 215-221.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

GONZALEZ, Silvana Peres; SANTOS, Eliane Aparecida Galvão dos. A formação continuada de professores dos anos iniciais nas escolas do campo. **Revista Teias vol.24 nº .74**. Rio de Janeiro jul./set 2023.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: um documento de resistência curricular e inclusão migrante

Alejandro Andres Rebolledo Flores ¹

RESUMO

Este estudo analisa uma experiência de formação continuada em uma escola de periferia de Foz do Iguaçu, realizada em parceria com a Unioeste, voltada para a construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP). A partir de uma abordagem qualitativa, apresento reflexões sobre como o processo formativo contribuiu para a compreensão docente do PPP, o fortalecimento da autonomia profissional e a valorização da identidade escolar. Os resultados indicam que a formação possibilitou resistir às imposições curriculares hegemônicas, contemplar estudantes migrantes e reafirmar o PPP como instrumento de democratização e organização escolar.

Palavras-chave: Projeto Político-Pedagógico; formação continuada; autonomia docente; currículo; migração.

NOTAS INTRODUTÓRIAS

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é um documento central na organização das práticas pedagógicas e administrativas das escolas, pois reflete identidade, intencionalidade educativa, autonomia e compromisso com a democratização do ensino e gestão democrática. Previsto na Constituição de 1988 e regulamentado pela LDB (Lei nº 9.394/1996), deve ser construído coletivamente, com a participação de gestores, docentes, estudantes e comunidade. No entanto, sua elaboração e implementação ainda enfrentam entraves, como a falta de formação específica, a sobrecarga de trabalho docente e as demandas burocráticas que desviam do ato de refletir e construir coletivamente sobre os princípios políticos e pedagógicos que constituem a instituição escolar. Soma-se a isso o impacto das políticas recentes, que, ao enfatizarem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017),

¹ Mestrando do programa de Pós-graduação em letras (PPGL Unioeste-Cascavel) Linha de pesquisa “linguagem: práticas linguísticas, culturais e de ensino”; Universidade Estadual do Oeste de Paraná; 0009-0004-1928-5971; aareboledof@gmail.com

reduziram a centralidade do PPP e fragilizaram a autonomia escolar na definição de suas diretrizes.

No município de Foz do Iguaçu, a Secretaria Municipal de Educação não prevê no calendário escolar tempo e tão pouco oferece formações voltadas à construção coletiva do PPP, o que amplia os desafios de sua consolidação. Diante desse contexto, analiso aqui uma experiência de formação continuada realizada em parceria entre uma escola de periferia de Foz do Iguaçu e a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). O objetivo foi ampliar a compreensão docente sobre o PPP e incentivar a participação ativa no processo. Fundamentado em autores como Gadotti (2016), Gandin (2022) e Veiga (2009; 2023), além das normativas vigentes, mostro como a formação pode contribuir para a democratização da gestão, para a resistência ao currículo hegemônico, para a inclusão de estudantes migrantes e para a valorização do PPP como instrumento de identidade pedagógica e de defesa da autonomia escolar.

METODOLOGIA

Adoto neste estudo uma abordagem qualitativa, fundamentada nas minhas reflexões como professor orientador em uma formação continuada voltada para a construção do PPP. A formação contou com 14 encontros de duas horas cada, nos quais foram discutidos temas como: o professor reflexivo na escola contemporânea; a relação entre o escolar e o extraescolar; integração curricular e interdisciplinaridade; história da escola e identidade institucional, entre outros.

Ao longo do texto, sistematizo percepções adquiridas e analiso os avanços alcançados durante o processo, em diálogo com referenciais teóricos da formação docente continuada. O objetivo é refletir sobre como a formação fortalece a autonomia intelectual e profissional dos professores, resguarda a identidade pedagógica da escola e oferece subsídios críticos diante dos ataques políticos e sociais que ameaçam a educação pública.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As conversas iniciais entre professores e organizadores permitiram construir uma trilha de formação continuada. As interações e apontamentos dos docentes (Rebolledo Flores

e Rocha, no prelo) orientaram a organização de atividades que fugiam dos modelos padronizados de PPP disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação.

Nessas interações, destacou-se a importância de discutir um currículo local, considerando o contexto em que a escola está inserida, bem como a necessidade de contemplar os estudantes migrantes atendidos pela unidade.

A partir de pressupostos de autores como Gadotti (2016) e Veiga (2009; 2023), que defendem a organização da escola a partir do coletivo, observei que os professores conseguiram refletir, com apoio das orientações, sobre a ausência de metas no IDEB, considerando as particularidades da escola. Refletiram também sobre a carência de conteúdos curriculares adequados para atender ao público-alvo, especialmente o crescente número de matrículas de estudantes oriundos de outros países.

NOTAS FINAIS

A atualização do PPP no interior das escolas constitui oportunidade de revisão e reflexão sobre diferentes aspectos do cotidiano escolar. Entretanto, os documentos normativos da educação brasileira, em especial a BNCC, têm consolidado no imaginário escolar a noção de obsolescência desse instrumento, reduzindo sua relevância como referência de identidade e organização institucional.

Nesse cenário, a formação continuada de professores apresenta-se como estratégia capaz de desmistificar crenças equivocadas sobre o currículo escolar e as formas de inclusão de todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar. O trabalho realizado evidenciou que a apropriação do PPP a partir das necessidades concretas da escola, e em sintonia com as demandas de professores e gestores, fortalece sua função democrática e formativa.

As reflexões e aprendizados decorrentes dos encaminhamentos teóricos, ancorados em perspectivas críticas, possibilitaram que os debates fossem incorporados ao documento final. O PPP resultante privilegiou o contexto da escola, os saberes necessários para uma comunidade periférica e a representatividade de uma coletividade heterogênea, diversa cultural e linguisticamente.

REFERÊNCIAS

BRASIL, M. da E. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 2018.



BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: 1988. Disponível em: Acesso em: 29 jan. 2024.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.**: Brasília, n. 9.394, 1996.

FOZ DO IGUAÇU. Lei 2.547 de 17 de abril de 2023. **Dispõe sobre a criação do Sistema Municipal de Ensino – SME –, do Município de Foz do Iguaçu**: Foz do Iguaçu, n. 2.547, 2023.

GANDIN, L. A. Projeto Político-Pedagógico: construção coletiva do rumo da escola. *In*:

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada De Professores**. Tradução: Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2015.

LUCE, M. B.; MEDEIROS, I. L. P. de (org.). **Gestão Escolar Democrática: Concepções E Vivências**. [S. l.]: Editora da UFRGS, 2022.

REBOLLEDO FLORES. A. ROCHA, M. **Projeto político-pedagógico e gestão democrática**: impressões de uma experiência de formação continuada. No Prelo.

SAVIANI, D. **Escola E Democracia**. Edição Comemorativa. ed. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SOUZA, D. T. R. D. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**, [s. l.], v. 32, n. 3, p. 477–492, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução: Francisco Pereira. 16. eded. Petropolis: Vozes, 2014.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In*: VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível**. 10. ed. [S. l.]: Papirus Editora, 2023. p. 192.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática**. [s. l.], 2009. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/109/298/623>.

NEOLIBERALISMO E O FEMINISMO PERFORMÁTICO NO INSTAGRAM: impactos para o currículo escolar

Ana Luiza Minatti Attuy
Juliana Franzi

RESUMO

Esse resumo tem como intuito apresentar um trabalho em desenvolvimento que se propõe a investigar as intersecções entre o feminismo performático no Instagram, o neoliberalismo e a psicopolítica. Fundamentando-se a partir Byung-Chul Han e da sua perspectiva acerca da psicopolítica e do sujeito neoliberal, pretende-se analisar de que maneira a exposição da vida cotidiana de influenciadoras digitais femininas, mostram um retorno idealizado da mulher tradicional como mãe e dona de casa, ao mesmo tempo que essas imagens são transformadas em conteúdo midiático como mercadoria. Utilizando a metodologia qualitativa de pesquisa bibliográfica exploratória, para se analisar os objetivos e a compreensão teórica que explica esse fenômeno social em estudo. O trabalho se dedicará a analisar alguns perfis do Instagram, sem nomes citados para preservar a identidade das mulheres, mas que tem como característica essencial valorizar a mulher que se dedica ao cuidado dos filhos, da casa e da comida. Será realizada uma leitura de redes sociais, que aqui são entendidas como documentos não oficiais. Finalizamos com a análise sobre os impactos dessa discussão para o campo do currículo escolar.

Palavras-chave: feminismo performático; neoliberalismo; psicopolítica; currículo.

NOTAS INTRODUTÓRIAS

Apesar dos avanços concretamente registrados proporcionados pelo acesso à tecnologia pela população, algumas questões reacionárias têm aflorado com o alcance que a tecnologia proporcionou. Com a abrangência das mídias digitais, como o Instagram, o Movimento Feminista é uma dessas questões que, em determinados contextos, tem suas bases distorcidas para manter estruturas de dominação sobre as mulheres, sob aparência de

liberdade e empoderamento individual. Essas mudanças, evidenciaram que o avanço do conhecimento, por si só, não garante transformações sociais igualitárias.

O neoliberalismo não é só um sistema econômico, ele molda valores, formas de experienciar a vida e até o jeito como nós nos percebemos e nos relacionamos com o outro. Atualmente podemos perceber como o sistema neoliberal se utiliza dessa nova forma de contato para manter comportamentos e padrões, inclusive na maneira como mulheres constroem e performam sua identidade. Como pontua Medeiros (2017), as mudanças geradas por essas técnicas de governo possuem profundas repercussões para os movimentos sociais e para o entendimento do indivíduo sobre si mesmo e a sociedade, produzindo cidadãos e padrões de comportamentos ligados à *rationale* neoliberal de competição, empreendedorismo e responsabilidade pelo próprio bem-estar.

O feminismo performático que se vê atualmente, no Instagram especificamente, atua a partir de uma dinâmica moderna do poder sutil neoliberal, onde a liberdade e a subjetividade é usada, e incentivada. Como argumenta Chun Han (2023) “muito mais eficiente é a técnica de poder que faz com que as pessoas se submetam ao contexto de dominação por si mesmas.” Assim, a autoexposição que o Instagram proporciona como estética e performance, funciona como um mecanismo desse poder, onde mulheres, com boas condições econômicas, são seduzidas em se expor, e, em determinados contextos, acabam reforçando normas e padrões de sucesso individual, consumo e autopromoção. Essa dinâmica cria a sensação de liberdade e empoderamento, e revela como esse poder contemporâneo opera silenciosamente na psique dos indivíduos.

METODOLOGIA

Para se alcançar os objetivos propostos, a pesquisa abordará uma abordagem metodológica qualitativa com foco na análise crítica do discurso sobre maternidade, feminilidade e vida doméstica. Essas falas serão analisadas pela perspectiva da psicopolítica de Byung-Chul Han para se compreender a influência do neoliberalismo sob a performatividade feminina nas redes sociais, que contribui para distorção da luta feminista e a manutenção de padrões machistas. Para Minayo (2009) a pesquisa qualitativa trabalha com um universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondendo a um espaço mais profundo das relações. Ainda, a pesquisa bibliográfica exploratória será fundamental para se analisar os objetivos do estudo. A

pesquisa documental, como afirma Lima Junior et al. (2021), apresenta que essa metodologia qualitativa busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse, utilizando o documento como objeto de estudo. A análise dessas informações permitirá estudar o impacto dessa influência da lógica neoliberal na distorção dos princípios feministas e manutenção do patriarcado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Até o presente momento, a pesquisa ainda se encontra na parte de levantamento bibliográfico e de análise dos objetivos. Os resultados iniciais mostram que a exposição da vida cotidiana de algumas mulheres no Instagram apela para uma estética de autenticidade, simplicidade e maternidade com atributos considerados universais e, por isso, idealizados. No caso, os perfis analisados remetem à vida de mulheres que contam com uma condição econômica e social favorável. Assim, essas pautas identitárias são sequestradas pelo capital como mercadoria, desconsiderando a estrutura desigual e injusta que permeia a vida das mulheres em distintos contextos.

A discussão do trabalho será orientada pela perspectiva da psicopolítica de Byung-Chul Han, que permite a leitura das situações sob a lógica do controle neoliberal que atua sutilmente na exploração da liberdade feminina para reforçar mecanismos de dominação. Espera-se que, com o aprofundamento do trabalho, compreendam de que forma esses discursos se apresentam como um empoderamento performático onde, na prática, reforçam papéis tradicionais impostos às mulheres, funcionando como um dispositivo do patriarcado sob roupagem moderna.

NOTAS FINAIS

Até o momento, a pesquisa aponta que o conteúdo analisado reforça os papéis tradicionais de gênero sob aparência de empoderamento. Espera-se que com a continuação do trabalho, as análises confirmem a presença de estratégias neoliberais de controle psicopolítico, que capturam as pautas feministas e os ressignificam em benefício da lógica de mercado.

A base teórica desse trabalho vai se apoiar em autores que discutem o neoliberalismo como lógica de captura da subjetividade e mercantilização da vida, se

apoiando no trabalho de Byung-Chul Han. Também terá análises de autoras que discutem o feminismo atual e a apropriação do discurso feminista para o digital. Essa fundamentação permitirá analisar de que forma essa estética de empoderamento veiculada em perfis do Instagram contribuem para a manutenção dos padrões patriarcais e a naturalização da exploração feminina sob a ótica do neoliberalismo.

Entendemos que embora este trabalho não tenha como escopo específico discutir a educação escolar, ele traz impactos para repensar a configuração do currículo escolar, indicando a urgência de um debate em torno das relações sociais de gênero. No entanto, cabe sinalizar que o tema do gênero foi negligenciado na última reforma curricular brasileira que aprovou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017 e 2018), conforme atentaram Silva *et al.* (2020), revelando um retrocesso para um trabalho pedagógico em torno dessa temática.

REFERÊNCIAS

Han, B.-C. (2018). *No exame: Perspectivas do digital* (L. Machado, Trad.). Vozes. ISBN 9788532658517.

Han, B.-C. (2018). *Psicopolítica: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder* (M. Liesen, Trad.). Âyiné. ISBN 9788592649395.

LIMA JUNIOR, Eduardo Brandão; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SANTOS, Adriana Cristina Omena dos; SCHNEKENBERG, Guilherme Fernando. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. *Cadernos da FUCAMP*, v. 20, n. 44, p. 1-16, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356>. Acesso em: 30 ago. 2025.

Medeiros, F. L. S. (2017). Feminismo e neoliberalismo na contemporaneidade: uma “nova razão” para o movimento de liberação das mulheres? *Teoria & Pesquisa*, 26(2), 146–167.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

SILVA, J. C. ; MARASCHIN, A. A. ; FUNARI, C. A. ; MELLO, Elena M^a Billig ; **JUNQUEIRA, S. M. S.** . GÊNERO E SEXUALIDADE NA BNCC: UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA FREIREANA. *REVISTA DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO*, v. 8, p. 152-176, 2021.

ACÇÕES QUE ACOLHEM

O PIBID-Espanhol como ponte entre escola e diversidade linguística em contexto de fronteira

Carla Janaina Hirano
Valdiney da Costa Lobo

RESUMO

Este trabalho apresenta as ações iniciais do projeto PIBID-Espanhol da UNILA, desenvolvidas na Escola Municipal Érico Veríssimo, em Foz do Iguaçu. O objetivo central do projeto é articular o ensino de espanhol já existente com as experiências teóricas do curso de Letras-Espanhol da Unila, de modo a promover práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade linguística e cultural presente no contexto escolar. Dessa forma, busca-se contribuir com futuras práticas na rede municipal, marcada por um cenário migratório em constante transformação, especialmente pela presença de alunos hispanofalantes.

A metodologia adotada é a pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011), por possibilitar a integração entre teoria e prática. As primeiras intervenções pedagógicas tomaram como referência a teoria da paisagem linguística (LOURENÇO; MELO-PFEIFER, 2022), mobilizando recursos visuais, discursivos e culturais no espaço escolar. Os resultados evidenciaram impactos relevantes na valorização das identidades, no acolhimento de alunos e da comunidade imigrante, no fortalecimento dos vínculos e na ampliação do repertório linguístico dos estudantes.

Palavras-chave: espanhol; paisagem linguística; educação intercultural

NOTAS INTRODUTÓRIAS

O ensino de línguas em contextos de fronteira, como o de Foz do Iguaçu, é marcado por dinâmicas migratórias e pela coexistência de múltiplos repertórios culturais. Nesse cenário, o PIBID-Espanhol da UNILA se constitui como espaço de formação docente e de intervenção pedagógica. Considerando a obrigatoriedade do ensino de espanhol nas escolas municipais (FOZ DO IGUAÇU, 2023), o projeto busca responder às demandas da comunidade escolar por meio de práticas que valorizem o multilinguismo e promovam a integração cultural, alinhando ao objetivo primeiro que é o ensino da língua espanhola.

METODOLOGIA

As ações foram fundamentadas nos procedimentos da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011), favorecendo a articulação entre universidade e escola em um processo participativo e colaborativo. O lócus da investigação foi a Escola Municipal Érico Veríssimo, situada em região periférica de Foz do Iguaçu, com duas turmas do 3º ano do Ensino Fundamental I. A escola em questão apresenta significativo número de crianças migrantes, cenário que até então não tem sido relevante para o ensino do espanhol, o que demonstra a urgência de ações desse porte.

O desenvolvimento do projeto iniciou-se com encontros entre coordenador, supervisora e, posteriormente, com os bolsistas do curso de Letras da UNILA. As práticas iniciais foram planejadas a partir da teoria da paisagem linguística (LOURENÇO; MELO-PFEIFER, 2022), que orientou o reconhecimento do espaço escolar e possibilitou a elaboração de intervenções significativas e viáveis.

As ações, realizadas no primeiro trimestre, incluíram observações, rodas de conversa, registros fotográficos e produções dos estudantes, constituindo-se como etapas iniciais de um processo formativo e investigativo contínuo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As intervenções realizadas revelaram o potencial do espanhol como língua de integração em um espaço marcado por trajetórias migratórias. Mais do que uma simples inserção

visual, a paisagem linguística construída coletivamente passou a funcionar como prática pedagógica crítica, favorecendo a circulação de repertórios multiculturais e o fortalecimento dos vínculos entre estudantes e comunidade escolar. O uso de recursos como indicadores bilíngues, painéis culturais e produções criativas possibilitou que os alunos ressignificassem os espaços cotidianos da escola, percebendo neles marcas de pertencimento e reconhecimento identitário.

Além disso, a interação entre estudantes brasileiros e migrantes, estimulada por rodas de conversa e atividades colaborativas, contribuiu para a formação de subjetividades positivas ligadas à identidade latino-americana. Esse processo evidencia que a valorização do multilinguismo ultrapassa a dimensão instrumental do ensino de língua e se insere em uma perspectiva decolonial, capaz de problematizar relações de poder e a centralidade histórica do monolinguismo (QUIJANO, 2005). Assim, a experiência mostrou que a paisagem linguística não apenas amplia o repertório linguístico, mas também atua como ferramenta para a educação intercultural e cidadã.

NOTAS FINAIS

A experiência desenvolvida no PIBID-Espanhol aponta que o trabalho com a paisagem linguística pode se consolidar como estratégia de ensino-aprendizagem significativa em contextos multilíngues e de fronteira. Os resultados não se restringem à aprendizagem do espanhol, mas envolvem processos mais amplos de acolhimento, de pertencimento e de reflexão crítica sobre diversidade cultural e linguística. Nesse sentido, o projeto assume um papel formativo duplo: contribui para a formação docente inicial dos pibidianos e para a transformação das práticas pedagógicas na escola básica, especificamente a rede municipal de Foz do Iguaçu.

Ao reconhecer as vozes e culturas presentes na comunidade escolar, o PIBID reafirma o compromisso de uma educação que valoriza o plurilinguismo e que busca formar sujeitos críticos, capazes de compreender sua inserção em um cenário latino-americano diverso. Desse modo, evidencia-se que a articulação entre universidade e escola não apenas fortalece o ensino de línguas, mas também abre caminhos para a construção de uma educação mais justa, inclusiva e intercultural.

REFERÊNCIAS

FOZ DO IGUAÇU. Lei nº 5.215, de 14 de março de 2023. Dispõe sobre a obrigatoriedade da implantação do inglês e do espanhol nas escolas municipais.

LOURENÇO, M.; MELO-PFEIFER, S. *Paisagem linguística e educação linguística*. Lisboa: Edições Colibri, 2022.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

REFLEXÕES SOBRE O MODELO DE EDUCAÇÃO DO MOVIMENTO ZAPATISTA

Daniella Vale de Asnes Pedrozo 1¹
Dinéia Ghizzo Neto Fellini 2²

RESUMO

O Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN) de Chiapas no México, conhecido como Movimento Zapatista, eclodiu em 1º de janeiro de 1994, a partir da junção de forças dos povos indígenas contra as formas de dominação governamental. O movimento desde então, se mantém ativo e preserva uma forma de existência pautada na autogestão, bem como, no anticolonialismo e anticapitalismo, consolidando ao longo dos anos, normas e leis próprias, desvinculadas da política do estado. Entre os princípios defendidos, tem-se como pilar central, a indigenização da educação popular, mais precisamente, o ensino é pautado na preservação dos saberes indígenas, da cultura e da língua, com foco na descolonização e na construção de uma vida autônoma, contrapondo-se ao paradigma hegemônico. A pesquisa de abordagem qualitativa e de cunho bibliográfico, objetiva apresentar brevemente como esse modelo e currículo educacional pode contribuir para pensarmos numa educação que atenda as especificidades das comunidades indígenas brasileiras.

Palavras-chave: Currículo; Educação indígena; Zapatismo.

Introdução

O surgimento do Movimento Zapatista, em Chiapas no México, se justifica pela sucessão de governos que privilegiavam os latifundiários, desapropriando povos indígenas de suas terras, extinguindo a liberdade democrática, tradições e línguas. A luta dos camponeses, composta por diferentes etnias Maya (Tzeltales, Tzotziles, Choles, Tojolabales e Lacandones), sob liderança de Emiliano Zapata, se opunham as promessas não cumpridas dos governos quanto a reforma agrária, mas, o estopim da revolta armada, foi a

¹ Mestranda em Educação; Universidade Federal da Integração Latino-Americana; ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-1825-3467>; E-mail: daniellapedrozo93@gmail.com

² Doutora em Educação; Professora da Universidade Federal da Integração Latino-Americana; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9155-8370>; E-mail: dih.fellini1978@gmail.com.

implementação do Tratado Norte-Americano de Livre Comércio (NAFTA) (Schimidt, 2022).

A revolta somente ocorreu, segundo Oliveira (2017), pela chegada em Selva Lacandona, do grupo revolucionário EZLN, que era constituído por líderes das comunidades, liderados por Zapata em 1983. O intuito, conscientizar as comunidades e treina-las para que optassem por uma luta popular armada, que ocorreu em janeiro de 1994, obrigando o governo a assinar o *Acuerdos de San Andrés sobre Derechos y Cultura Indígena*, reforma constitucional que reconhecia os direitos dos camponeses, sua cultura, língua e organização social, política e econômica própria (Pinto, 2020 *apud* Schmidt, 2022), cuja base central, era educação.

Metodologia

Esta pesquisa se caracteriza de natureza teórica, de cunho bibliográfico, tendo a abordagem qualitativa como ferramenta de debate. O objetivo, descrever brevemente o modelo de educação Zapatista, sua organização e princípios, logo, o aporte teórico se constitui em torno dos estudos desenvolvidos por Morel (2018; 2023) e Schmidt (2022).

Resultados e discussão

A organização interna do movimento é composta por Cinco Caracóis, que representam os centros administrativos zapatistas³, são nesses centros que as escolas se concentram. Conforme ressalta Morel (2023), o modelo de educação autônoma construída pelos indígenas, é voltado para eles, mas abrange também aos apoiadores não indígenas. Os professores, são pessoas da própria comunidade, que durante assembleias comunitárias, são nomeados por ela, recebendo formação contínua, não deixando de lado, sua essência, ainda trabalhando com a terra. O termo “professor” não é utilizado pelo movimento, mas, promotores de educação, que na tradução tzotzil, quer dizer, “aquele que move” (Morel, 2018).

A educação divide-se entre nível primário, médio superior e superior e quanto as disciplinas, destacam-se: as línguas, a matemática, a vida, o meio ambiente, histórias e integração (abrange outras áreas) (Santos, 2008), todas sempre relacionadas as onze

³ De acordo com Morel (2023, p. 17) “[...] a palavra caracol (to’t) significa que vão comunicar algo para muita gente. É uma maneira de dizer que não há princípio nem fim, pois é um espaço aberto para muitos tempos e formas de viver diferentes.

demandas zapatistas (terra, trabalho, moradia, saúde, educação, alimentação, independência, democracia, liberdade, justiça e paz).

Enquanto educação autônoma, o princípio pedagógico é “educar para ser livre”, não se vinculando a um passado intocado, colonizado, voltado a essa essência em si, mas sim, contemporâneo, na coexistência de diferentes mundos, não implicando numa fusão harmônica, mas reflexiva e dialógica, segundo temas geradores, a partir da dimensão do caracol, sem abandonar, a criticidade quanto aos processos de opressão e dominação (Morel, 2023). A organização das escolas zapatistas depende dos recursos e das prioridades que são decididas na comunidade (Santos, 2008), outrossim, o trabalho coletivo é um dos fundamentos da organização da vida zapatista, portanto, ensina-se desde cedo nas escolas, aliás, como ressalta Schimidt (2022), sendo a educação, peça chave no processo de conscientização, logo, preza-se pela interculturalidade e autonomia, ou seja, aprender caminhando.

Conclusão

O modelo de educação Zapatista, nos permite reconhecer que, diante do avanço neoliberal, a autonomia indígena, precisa ser preservada e a escola, tem esse poder. Nela, culturas, línguas e subjetividades, podem ser mantidas e afirmadas, garantindo o não apagamento de suas histórias, mas pensar de forma crítica sobre o presente e o futuro. Um currículo específico, que atenda às necessidades locais, favorecendo formas de se pensar e viver sem opressão e dominação, sempre considerando o contexto sócio histórico. No Brasil, demandamos ainda de políticas públicas mais assertivas, a formação de professores indígenas pode ser um caminho, mas, seu currículo precisa estar alinhado as especificidades locais das comunidades, suas culturas e línguas, sem interferência do estado.

Referências

MOREL, Ana Paula Massadar. Caminhar perguntando: a educação autônoma zapatista. **RevistALEPH**, n. 31, dez. 2018.

_____. “O movimento zapatista e a indigenização da educação popular”. **Caderno CRH**, n. 36, 2023. DOI: <https://doi.org/10.9771/ccrh.v36i0.52255>.

_____. “Um mundo onde caibam muitos mundos”: as palavras verdadeiras de educadores zapatistas. **Rev. Antropologia**, São Paulo, USP, 2023. DOI: <https://doi.org/10.11606/1678-9857.ra.2022.210610>.

OLIVEIRA, Amanda de. **Por uma escola rebelde - viagem ao território Zapatista de Chiapas**. ANPED, março de 2017. Disponível em: <https://legado.anped.org.br/news/por-uma-escola-rebelde-viagem-ao-territorio-zapatista-de-chiapas>.

SANTOS, Juliana Silva dos. **O movimento zapatista e a educação: direitos humanos, igualdade e diferença**. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008.

SCHIMIDT, Nilvana Scalco. **Os pilares conceituais que unificam a educação das Escuelitas Autônomas do Exército Zapatista de Libertação Nacional – EZLN**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2022.

CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CONTRA-HEGEMÔNICAS: A experiência da escola Maria Felipa como resistência à colonialidade do saber

Eliane da Silva¹

RESUMO

A educação brasileira ainda é fortemente marcada pela colonialidade do saber e pelo racismo epistêmico, evidenciados na centralidade das epistemologias eurocêntricas e na exclusão dos saberes indígenas, afro-brasileiros e populares. Este artigo analisa a experiência da Escola Maria Felipa (Salvador/BA) como prática concreta de resistência a essa lógica, propondo um currículo afrocentrado e antirracista. Com base em revisão bibliográfica crítica e diálogo com autores como Aníbal Quijano (2005), Ramón Grosfoguel (2016) e Bárbara Pinheiro (2023), fica evidente como currículo e práticas pedagógicas contra-hegemônicas podem contribuir para a construção de uma educação pluriepistêmica, socialmente justa e comprometida com a superação das estruturas coloniais ainda presentes nas políticas educacionais.

Palavras-chave: Colonialidade do saber; currículo contra-hegemônico; Escola Maria Felipa.

NOTAS INTRODUTÓRIAS

A educação brasileira segue marcada pela colonialidade do saber, conceito de Aníbal Quijano (2005) que descreve a persistência de padrões coloniais na produção e legitimação do conhecimento. Essa lógica se reflete na centralidade das epistemologias eurocêntricas, em detrimento dos saberes indígenas, afro-brasileiros e populares. Ramón Grosfoguel (2016), ao tratar do racismo epistêmico, mostra como os saberes não brancos são sistematicamente desqualificados em uma hierarquia global.

Apesar de avanços legais, como as Leis 10.639/03 e 11.645/08, a efetivação de uma educação antirracista enfrenta barreiras estruturais, simbólicas e epistemológicas. Nilma Lino Gomes (2007) aponta a presença de uma "monocultura do saber" que exclui outras

¹. Doutoranda em Integração Contemporânea da América Latina pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), sendo bolsista pelo Programa de Demanda Social da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior — Brasil (CAPES/DS).
<https://orcid.org/0009-0006-1662-3327> E-mail: elirodriguesedu@gmail.com.

formas de conhecimento no ambiente escolar. O trabalho em questão analisa como a Escola Maria Felipa, localizada na cidade de Salvador/BA rompe com essas estruturas ao propor um currículo afrocentrado e antirracista como alternativa concreta à lógica monocultural. A escola é apresentada como exemplo de resistência epistêmica e construção de uma educação crítica, plural e contra-hegemônica.

METODOLOGIA

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com base em revisão bibliográfica crítica de autores e autoras do campo da decolonialidade, educação antirracista e epistemologias do Sul. Para a discussão a partir da base teórica apresentada, é realizada uma análise do projeto político pedagógico da Escola Maria Felipa, fundada pela Prof.^a Dra. Bárbara Carine Pinheiro, em Salvador/BA. A escola propõe um currículo afrocentrado e se insere no movimento de descolonização do saber no Brasil. A análise da experiência da escola também utiliza fontes secundárias, como publicações da fundadora nas redes sociais e materiais institucionais disponíveis no site da escola.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa conclui que o currículo escolar brasileiro foi historicamente construído sob uma lógica de exclusão epistêmica. Quijano (2005) e Grosfoguel (2016) evidenciam como a colonialidade do saber e o racismo epistêmico mantêm a hierarquização dos conhecimentos, apagando identidades não alinhadas ao paradigma branco-ocidental. Gomes (2007) destaca que essa monocultura curricular começa na infância e compromete toda a trajetória escolar.

Como contraponto, a Escola Maria Felipa propõe um currículo afrocentrado e crítico, que valoriza saberes ancestrais e enfrenta o racismo estrutural. Segundo Pinheiro (2023), trata-se de uma proposta estrutural, que reorganiza conteúdos e práticas a partir de uma matriz afroindígena, o que representa uma ruptura com a lógica colonial, alinhando-se às “práticas de reexistência” descritas por Walsh (2009), e promovendo justiça epistêmica e social.

NOTAS FINAIS

Através da análise realizada, fica evidente a urgência de romper com a lógica eurocêntrica e monocultural que ainda estrutura a educação brasileira. A colonialidade do saber e o racismo epistêmico não são vestígios do passado, mas forças ativas que mantêm desigualdades e exclusões. Superar esse cenário exige a construção de um currículo anti-hegemônico, que valorize epistemologias indígenas, afro-brasileiras e populares, aliado a uma formação docente crítica e comprometida. A educação antirracista e pluriépistêmica deve ser eixo central das políticas públicas. A experiência da Escola Maria Felipa mostra que outra educação é possível — uma proposta que recusa a reprodução de violências coloniais e que afirma os saberes silenciados.

REFERÊNCIAS

CUSICANQUI, Silvia Rivera. **Ch'ixinakax utxiwa**: Uma reflexão sobre práticas e discursos descolonizadores. São Paulo: n-1 edições, 2021.

ESCOLA MARIA FELIPA. **Projeto político-pedagógico**. Salvador, BA, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GOMES, Nilma Lino. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Revista de Filosofia Aurora**, v. 33, n. 59, p. [informe as páginas], 2021. Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

_____. Diversidade e Currículo. In: **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 25–49, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100003>. Acesso em: 16 abr. 2025.

MUNANGA, Kabengele (org.) *Superando o Racismo na Escola*. 2ª edição. Ministério da Educação, Secretaria da Educação e Diversidade, 2005.

PERES, Alcineis Aicate. **Práticas e saberes indígenas na tríplice fronteira amazônica: a expressão sociocultural na Escola Municipal Indígena Antiri Awanari Tsamia**. 2024. 120 f. Dissertação de mestrado em Estudos Latino-Americanos – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História, Foz do Iguaçu, 2024.



PINHEIRO, Barbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. 1. ed. São Paulo: Planeta, 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. **Ecuador Debate**, Quito: CAAP, n. 44, p. 227–238, ago. 1998. Disponível em <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/6042>. Acesso em 10 abr. 2025.

RAMALHO, B.; ALVAREZ LEITE, L. H. Colonialidade da educação escolar: aproximação teórica e análise de práticas. **Revista Educação em Questão**, v. 58, n. 58, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/22412>. Acesso em: 11 jun. 2025.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e colonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. **Revista UFPel**, v. 5, n. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/revistadireito/article/view/15002>. Acesso em 16 abr. 2025.

VIOLÊNCIA, BULLYING E EDUCAÇÃO

Ingrid Nascimento Euclides¹

RESUMO

Este ensaio tem como objetivo refletir sobre violência na sociedade e como reflete no bullying e violência escolar, baseado em leituras de Adorno, Žižek e outros autores que trabalharam com a temática. A violência enquanto fenômeno estrutural e cultural que influencia na formação social dos seres humanos, considerando as relações de poder entre dominante-dominado, como reflete em ações como o bullying como reflexo da sociedade violenta em que vivemos e qual o papel formador da educação nestas situações.

Palavras-chave: Violência; Bullying; Violência escolar; Educação.

NOTAS INTRODUTÓRIAS

Necessário iniciar com uma breve contextualização do que se entende como violência para ditar os rumos desta reflexão, por mais que não se exista um consenso compreende-se como um fenômeno estrutural e cultural, ressalto que na América Latina o processo de colonização foi um pilar a mais na estruturação de determinadas violências, como o racismo.

A sociedade capitalista é sempre uma sociedade de classes, onde uma classe se apresenta como dominante e outra como dominado, estabelecendo uma relação de poder e dominação. A classe dominante sendo resguardada pela organização social-estatal estabelecem um padrão na função política de dispersar e atomizar as classes dominadas, este exercício conta com aliados da própria classe dominada com função de vigia e estabelecimento de violência para que nada saia do status quo (Ósorio, 2014)

Os dominantes além de deter o poder na sociedade de classes, monopoliza a formação cultural numa sociedade formalmente vazia, onde a desumanização implantada pelo capitalismo nega aos dominados todos os pressupostos para terem autonomia de formação, a

¹ Sanitarista e Especialista em Direitos Humanos na América Latina pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Mestre em ciências pelo PPG Educação e Saúde na Infância e na Adolescência da Universidade Federal de São Paulo; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5798-386X> E-mail: ingrid.euclides@gmail.com

educação popular nutriu uma ilusão de que a formação por si mesma e isolada poderia revogar a exclusão da classe proletária ou dominada, mas dentro do exercício de poder de uma classe para outra, essa saída pedagógica sai como medida paliativa sem mudanças efetivas, porque modificar uma estrutura e cultura requer “quebrar” com pilares sociais, que não serão derrubados, por agora (Adorno, 1996).

Žižek (2014) expõe que os sinais mais evidentes de violência que nos vêm à mente são atos que se configuram como criminosos, confrontos civis, conflitos internacionais, mas para a compreensão do que seria a violência, teríamos que ter um outro olhar diante do que seria a violência “subjativa” (aquela que é visível) e perceber quais são os cenários que propõem explosões para que ocorram estes eventos. O outro olhar, ou passo para trás, nos permite identificar uma violência que subjaz nossos próprios esforços que visam combater a violência e promover a tolerância.

Adorno (1995) enfatiza a importância de definir a barbárie, por mais incomodo que seja, por ela existir em toda parte em que há regressão à violência física primitiva vinculada com os objetivos racionais na sociedade, onde existe a identificação com a erupção da violência física, que pode trazer circunstâncias em que a violência conduz a situações bem constrangedoras em contextos transparentes para gerar condições humanas dignas.

O bullying podendo ser caracterizado como comportamento físico ou verbal, assumindo diversas formas de ataque, podendo ser físico ou velado, com piadas e apelidos, tendo o potencial de causar danos físicos e psicológicos em suas vítimas, necessita da repetição e constância para ser caracterizado como evento (Leme,2009)

Partindo destes conceitos apresentados acima, pode-se pensar a violência escolar e bullying como um reflexo da formação violenta da sociedade e exercício de poder, respectivamente. Exemplifico com um clássico, pelo menos dentro de um contexto periférico como o meu, onde muitos pais ensinavam que se apanhar na escola, apanha o dobro em casa, dentro de uma logica de revidar quando se é atacado, impossibilitando o dialogo como solução ou outra saída sem ser a violência física, e a opção de não revidar acaba sendo punida com violência física, gerando assim um trauma e talvez a continuação deste circulo de violência.

METODOLOGIA

Este ensaio utilizou-se de uma revisão de literatura sistemática, com base na bibliografia da disciplina “Tópicos Especiais em Educação I : Formas de violência escolar, bullying e preconceito”, que foi cursado pela autora em 2021 , enquanto estava no mestrado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Se tratando da temática de violência em suas diversas frentes, não existe uma definição concreta para definir o fenômeno em si, juntamente com o questionamento de como enfrentamos a violência, principalmente no ambiente escolar? A educação tem um papel primordial contra a barbárie e todas as formas de violência, no sentido de que o sujeito está no impulso de agressividade em decorrência do processo de formação da vida em sociedade, o processo educativo surge como possibilidade de pode fazer com que a criança ou adolescente adquira estes hábitos e veja como algo comum e transforma em forma de exercício de poder. (FERREIRA e TAVARES, 2009)

O convívio escolar sofre consequências pelo clima criado pelo bullying, para as vítimas o medo e para demais membros que convivem no espaço o questionamento do que fazer, a violência em forma de tumultos, gritos, insultos dificulta a atividade pedagógica de muitos professores em função da indisciplina em sala de aula, o que pode sugerir que os próprios estudantes apresentem sugestões para a manutenção da ordem e convívio social escolar, como a criação de regras claras, evitando o caráter excessivamente repressivo, dependendo do contexto onde se encontra tais medidas podem ocasionar em mais violência (LEME, 2009) Importante ressaltar o papel da cultura na qual se pertence pois ela influencia o nosso comportamento, o que pode influenciar nas agressões relatadas pelas vítimas de bullying.(FERREIRA e TAVARES, 2009)

A educação tendo sempre um papel de resistência a processos de competências globais e negligencia de saberes vitais, deve repensar os comportamentos de indiferença aos atos que geram mal-estar, aflições, violências, ansiedades e insensibilidade humana, buscando a ruptura com repressões sociais e interesses escolares mercadológicos do capitalismo, por isso a necessidade de reconhecer a potencialidade da instituição escolar na transformação sociocultural, repensando ações e situação de perigo e assombro da humanidade, proporcionando um processo educativo de sentir-pensar, agir pela conversação

dialógica e respeito a diversidade. As mudanças surgem de bases autônomas sejam elas escolas, crianças ou um espaço público (HABOWSKI, CONTE e FLORES, 2018)

Por esta razão, a escola pode atuar de forma preventiva ao bullying e como formadora de educação que gere comportamentos contrários à conduta cultural da violência, uma vez que violência gera violência, a resolução de conflitos de forma pacífica é uma das melhores soluções, e pelo ambiente escolar ter um vínculo constante tanto com as vítimas quanto agressores, se tem um olhar e observação à uma realidade sociocultural que pode-se adequar para aquela realidade e realizar um processo educativo adequado. (FERREIRA e TAVARES, 2009)

NOTAS FINAIS

A violência sendo parte do processo educativo de formação para o convívio social, parte da estrutura de dominação e relação de poder por meio da sociedade de classes capitalista onde vivemos, o bullying e violência escolar são reflexo desta estrutura e sociocultural.

O papel da educação para modificação social é a forma de impedir a semicultura e meio de prevenção à violência, podendo atuar no processo educativo que pregue o respeito e tolerância no ambiente escolar e fora dele.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.W. A educação contra a barbárie. In: _____. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p.155-168.

ADORNO, T. W. Teoria da semicultura. *Educação & Sociedade*. **Revista Quadrimestral de Ciência da Educação**, v. XVII, n. 56, p. 388-411, 1996.

FERREIRA, Juliana Martins; TAVARES, Helenice Maria. BULLYING NO AMBIENTE ESCOLAR. **Revista da Católica**, Uberlândia, v. 1, n. 2, p. 187-197, 2009.

HABOWSKI, Adilson Cristiano; CONTE, Elaine; FLORES, Helen Rose Flores de. EDUCAÇÃO E VIOLÊNCIA NA TEORIA CRÍTICA DE ADORNO. **FRAGMENTOS DE CULTURA**, Goiânia, v. 28, n. 2, p. 231-245, jan./mar. 2018. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/6440>

LEME, Maria Isabel da Silva. A GESTÃO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 541-555, set./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/3322/3232>. Acesso em jan 2022

ÓSORIO, Jaime. **O ESTADO NO CENTRO DA MUNDIALIZAÇÃO: A sociedade civil e o tema do poder**. Tradução Fernando Correa Prado. 1ª edição. Editora Outras Expressões. São Paulo – 2014



PEREIRA DOS SANTOS, D. . Civilização, violência e educação: uma leitura a partir de Freud e Adorno . **Revista Inter Ação**, [S. l.], v. 43, n. 2, p. 529–548, 2018. DOI: 10.5216/ia.v43i2.52261. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/52261>. Acesso em: 2 jan. 2022.

ŽIŽEK, Slavoj. **Violência.: Seis reflexões laterais**. Tradução: Miguel Serras Pereira. Boitempo Editorial. 2014

O GÊNERO EM DOCUMENTOS EDUCACIONAIS NA AMÉRICA LATINA

Lito Ribeiro¹
Juliana Franzi²

RESUMO

Esse trabalho tem como objetivo realizar um levantamento bibliográfico documental sobre a presença do gênero em documentos educacionais em países da América Latina, especificamente no Brasil, Bolívia e Chile. A pesquisa toma como ponto de partida o cenário brasileiro no qual, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular, houve um retrocesso na abordagem pedagógica do tema, sendo o mesmo negligenciado na última reforma curricular. Diante desse fato, a pesquisa se questiona sobre a presença ou ausência do gênero em documentos educacionais de distintos países da América Latina. A investigação encontra-se em desenvolvimento e embora não tenha respostas conclusivas, considera que a abordagem deste tema pressiona por alterações fundamentais no currículo escolar.

Palavras-chave: gênero; educação; América Latina.

NOTAS INTRODUTÓRIAS

A garantia de uma educação para todos é um desafio, ainda mais em contexto de sociedades profundamente atravessadas por processos coloniais e avanço dos valores do neoliberalismo com a reformulação do papel do Estado como assinala Libâneo (2008) e Gentili (1996) ao analisarem as políticas de educação brasileira. Com efeito, em contexto latino-americano observa-se a mercantilização dos direitos sociais Harvey (1973) e elaboração de políticas públicas da educação com o objetivo de atender as expectativas do mercado internacional Giroto (2018).

Tais mudanças impactam diretamente na elaboração de políticas públicas e de currículos pois a educação nesse contexto é compreendida enquanto um serviço e não como

¹ Mestrando no Programa de Pós Graduação Profissional em Educação (UNILA), especialista em Ensino de História e América Latina e Gênero e Diversidade na Educação (UNILA), licenciado em Ciências Sociais (UFGD), <https://orcid.org/0009-0006-1346-5052> ; ll.ribeiro.2020@aluno.unila.edu.br

² Docente no Programa de Pós Graduação Profissional em Educação (UNILA) e das Licenciaturas da UNILA, <https://orcid.org/0000-0001-5840-9982>, juliana.franzi@unil.edu.br

um direito social garantido a partir de reivindicações de atores sociais. A elaboração dos currículos por especialistas que apresentam perspectiva de maneira impositiva (de cima pra baixo) aos trabalhadores da educação reflete uma visão simplista da escola. Se por um lado afirmam a necessidade de abordar as desigualdades por outro se esquivam da responsabilidade de nomear marcadores para a interpretação da realidade social, como é o caso da ausência dos estudos de gênero na última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como identificado por Araujo (2022).

A temática de gênero está definida no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos tendo como objetivo de

Fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação para lidar criticamente com esses temas. Brasil, (2018).

No cenário de mercantilização do direito à educação e ausência dos estudos de gênero, a educação fica condicionada ao tecnicismo e o repasse de conteúdos com objetivo no desempenho de avaliações de larga escala promovida por organismos internacionais, enquanto que os currículos tornam-se instrumentos de propagação da ideologia neoliberal e homogeneização das identidades e subjetividades.

Diante dessa realidade a pesquisa surge para compreender como a perspectiva de gênero tem sido abordada em documentos educacionais nos seguintes países: Brasil, Chile e Bolívia. A escolha dos países acontece por serem situados na América Latina, no entanto possuem formas diferentes de elaboração de políticas públicas da educação.

METODOLOGIA

A metodologia para o desenvolvimento da pesquisa será de caráter qualitativo, a escolha desse método se dá pela natureza exploratória e descritiva da pesquisa. A pesquisa qualitativa tem sido comumente usada em estudos de educação. Esse método exige do(a) pesquisador(a) um olhar sensível para os dados coletados, de acordo com Bueno (2018), por ser de natureza exploratória e descritiva, a pesquisa qualitativa permite a identificação e aprofundamento de elementos que as vezes não estão em evidência, mas que serão considerados conforme a subjetividade do(a) pesquisador(a) e o seu interesse diante do documento. Os dados da pesquisa serão coletados em documentos oficiais. Há diferentes maneiras de conceituação da pesquisa com documentos, é o que mostra o artigo de Favero;

Centenaro (2019), pesquisa documental para Cellard (2008), técnica documental para Helder (2006), análise e técnica documental Lüdke e Andre (2012), pesquisa documental Pimentel (2001). Há um consenso de que a pesquisa documental engloba momentos desde a identificação do material até sua análise, “sendo assim, a pesquisa documental é compreendida como um processo que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compressão e análise de documentos dos mais variados tipos.” Favero; Centenaro (2019 p.172).

Para as autoras Lüdke; André (2012), os documentos são uma fonte privilegiada de onde são retiradas informações que versão sobre as políticas educacionais, no entanto chamam a atenção para a relação entre pesquisador e documento durante a identificação e análise do documento. As autoras se distanciam de uma visão positivista da análise documental, em que o(a) pesquisador(a) teria uma abordagem neutra e objetiva sobre o documento. Contrário a noção positivista e influenciadas pelo interpretativismo as autoras propõe que a análise e técnica documental deve ser feita com base na interação entre pesquisador/documento/teoria para a construção do conhecimento.

Para a confrontar a noção de verdade intrínseca nos documentos a autora Esteban (2010) nos apresenta a noção de interpretação numa perspectiva globalizante na qual rejeita a noção do documento como uma verdade em si, em que seu sentido será produzido a partir da interação com a realidade social, esse fato coloca o desafio para o pesquisador que vai trabalhar com análise documental, exigindo um olhar atento para o contexto de produção dos documentos analisados, os atores envolvidos e como ele incide sobre a realidade.

Os documentos que selecionados para compor a análise das políticas públicas de educação em cada país são:

- ✓ Constituição Federal;
- ✓ Lei geral de educação;
- ✓ Plano Nacional de Educação;
- ✓ Documentos curriculares;

Os termos utilizados para a pesquisa serão igualdade/ desigualdade, identidade de gênero, diversidade, reconhecimento. Com isso pretende-se elaborar um cenário de presença das questões de gênero nos documentos de políticas públicas de educação do Brasil, Bolívia e Chile.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os documentos serão identificados no site Siteal - Sistema de Informação de Tendências Educacionais na América Latina – da UNESCO, que se revela como uma ferramenta oportuna no acesso às informações, no entanto, evidenciamos que se pretende trazer um olhar crítico e analítico sobre os dados coletados no Siteal. Com base nessa ferramenta elaboramos a tabela que segue, a qual apresenta os documentos a serem analisados:

Países	Documentos selecionados
Brasil	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Constituição Federal de 1988; ✓ Lei de Diretrizes da Educação – 9394/96; ✓ Plano Nacional de Educação 2014 - 2024 ✓ Base Nacional Comum Curricular
Chile	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Constitución Política De La República De Chile; ✓ Ley General De Educación 20.370/2009; ✓ <u>Ley Crea El Sistema De Educación Pública 21.040/2017;</u> (esse não estava no SITEAL) ✓ Primera Estrategia Nacional De Educación Pública 2020-2028.
Bolívia	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Constitución Política Del Estado Plurinacional De Bolivia; ✓ <u>Ley 70/2010. Ley De Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”;</u>

	<ul style="list-style-type: none">✓ Ley N° 786 Ley De Plan De Desarrollo Económico Y Social 2016 – 2020;✓ Plan Estratégico De Educación 2016-2020;✓ Plan Sectorial De Desarrollo Integral De Educación Para El Vivir Bien 2016 – 2020.
--	--

NOTAS FINAIS

A pesquisa encontra-se em desenvolvimento no Programa de Pós Graduação Profissional em Educação (UNILA). Embora a investigação não esteja concluída podemos afirmar que o trabalho tem relevância social e acadêmica por pressionar pela abordagem do tema, de forma pedagógica no contexto da educação formal, no Brasil e em países latino-americanos.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Luiz Carlos Marinho de. Gênero e sexualidade na bncc: possibilidades para implementação da disciplina educação para sexualidade na educação básica. **Revista Interinstitucional Artes de Educar** v. 8, n. 1, p. 263–286, 2022. DOI: 10.12957/riae.2022.65331.
- CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008, p 295 - 316.
- HARVEY, David. **O Novo Imperialismo: Acumulação por Espoliação**. 1ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- ESTEBAN, M.P.S. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. 1ª Ed. Porto Alegre: AMGH, 2010.
- FÁVERO, Altair Alberto. CENTENARO, Junior Bufon. A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites. **Contrapontos** v.19, n.1. p. 170 – 184, 2019. DOI: 10.14210/contrapontos.v19n1.
- GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.



GIROTTTO, Eduardo Donizeti. Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta: a base nacional comum curricular e a defesa da escola pública. **Horizontes**, [S. l.], v. 36, n. 1, p. 16–30, 2018. DOI: 10.24933/horizontes.v36i1.603.

HELDER, R. R. **Como fazer análise documental**. Porto, Universidade de Algarve, 2006.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5.ed. Goiânia: MF Livros, 2008

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, E.P.U, 2012.

A (NÃO) PRESENÇA DA LÍNGUA ESPANHOLA NOS CURRÍCULOS DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

Paulo Fachin¹
Jane Flávia Esser²
Vanessa Spinello Heydt³

RESUMO

O ensino de língua espanhola está marcado, no Brasil, por idas e vindas. Por lutas e por grandes movimentos a favor de sua integração como disciplina obrigatória no ensino médio. Nessa vereda, esta pesquisa busca discutir sobre a presença da língua espanhola nos currículos, ultrapassando o *status quo* do monolinguismo, valorizando apenas o ensino do inglês. A metodologia utilizada prioriza as pesquisas bibliográfica e documental, apoiada pelos pressupostos teóricos de Sedycias (2005), Couto e Maciel (2016), Celada e Fanjul (2022), além da Lei n. 11.161/2005. Como resultados, apontaremos motivos que justificam a inserção do espanhol nos currículos de ensino médio.

Palavras-chave: currículo; ensino médio; espanhol.

NOTAS INTRODUTÓRIAS

Uma linda história de lutas, resistência e falsa *sensação de êxito*, com tristes resultados que começa e (não) termina no mesmo lugar, um espaço que deveria ser o lugar mais lindo, inclusivo, plurilíngue e acolhedor do mundo: a escola. Porém, nem sempre é assim, infelizmente.

Tematizar acenos de inclusão da língua espanhola nos currículos escolares Brasil afora e sua verdadeira ausência, é algo necessário, sendo “mais um grito” sobre o descaso dos governos com relação à falta dessa língua adicional no ensino médio.

O objetivo desse trabalho é, mais uma vez, refletir sobre a relevância e a urgência da presença da língua espanhola nas propostas curriculares do ensino médio em nosso país, mesmo após várias tentativas de integração, superando e ultrapassando o *status quo* do

¹ Doutor em Letras; IFSC - Instituto Federal de Santa Catarina, Unioeste - Universidade Estadual do Oeste do Paraná e UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa; <https://orcid.org/0009-0002-1938-5847>; paulo.fachin@hotmail.com.

² Doutoranda em Letras; Unioeste - Universidade Estadual do Oeste do Paraná; <https://orcid.org/0009-0008-2081-2723>; janeflaviaesser@gmail.com.

³ Doutoranda em Letras; Unioeste - Universidade Estadual do Oeste do Paraná; <https://orcid.org/0000-0003-1769-200X>; vanessa.spinello@gmail.com.

monolinguismo, assim como tantos colegas, professores de língua espanhola, já tentaram fazê-lo.

Esse trabalho se justifica na medida em que amplia a nossa compreensão sobre a relevância da língua espanhola como língua adicional nos currículos do ensino médio, considerando que é a maior opção entre os inscritos no ENEM, por exemplo, e que os países que fazem fronteira com o Brasil, em sua maioria, têm o espanhol como idioma oficial.

Para o apoio de nossas reflexões na produção desse trabalho, utilizaremos e a Lei n. 11.161/2005 e materiais dos seguintes pesquisadores: Sedycias (2005), Couto e Maciel (2016), Celada e Fanjul (2022).

METODOLOGIA

A metodologia utilizada para a escrita desse trabalho prioriza as pesquisas bibliográfica e documental, considerando os pressupostos teóricos de autores de relevância nessa área de estudos e a Lei n. 11.161/2005.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Lei n. 11.161/2005, que se tornou referência e um avanço muito significativo para a educação brasileira, também conhecida como a Lei do Espanhol, sancionada no dia 05 de agosto de 2005, mesmo que, com matrícula facultativa para os estudantes, tornou obrigatória a oferta da língua espanhola no ensino médio.

Esta *conquista*, que durou pouco mais de 10 anos, dialoga com as dez razões, trazidas por Sedycias (2005, p. 38-44), que justificam o ensino e os motivos, pelos quais, os brasileiros devem aprender espanhol:

Língua mundial; Língua oficial de muitos países⁴; Importância internacional; Muito popular como segunda língua; O Mercosul; A língua dos nossos vizinhos; Turismo: viagens para Espanha ou Hispano-América; Turismo: viagens de turistas hispanófonos ao Brasil; Importância nos EUA; O português e o espanhol são línguas irmãs; Beleza e romance.

⁴ O espanhol é a língua oficial em 21 países (Sedycias, 2005, p. 38).

Assim, o autor nos convida a refletir sobre alguns motivos que fundamentam e respaldam a necessidade da presença da língua espanhola nos currículos do ensino médio, questão modificada pela BNCC (2017), estabelecendo apenas o ensino da língua inglesa.

Fanjul e Celada (2022, p. 84) nos esclarecem que “nunca antes o Brasil tinha assumido, para as línguas estrangeiras no espaço escolar, o ‘monolinguismo como política de Estado’”.

Acompanhando esse posicionamento, Couto e Maciel (2016, p. 48) nos explicam que:

[...] A falta de propostas práticas, a escassez de orientações claras e objetivas por parte dos governos estadual e federal e, enfim, a ausência de um planejamento linguístico efetivo para o ensino da LEs no Brasil limitaram nossos currículos a uma organização monolíngue. Ressaltamos que não defendemos uma perspectiva de extermínio da Língua Inglesa no currículo em favorecimento da língua espanhola ou de qualquer outra LE, ou ainda, de que o Espanhol substitua o idioma inglês no âmbito do monolinguismo. A perspectiva é a de que ocorra uma superação da visão monolíngue para o currículo de LE, permitindo uma ampliação de oferta de idiomas nas matrizes curriculares para contemplar uma série de discussões teórico-práticas e leis [...].

De mãos dadas com as professoras Couto e Maciel, entendemos que a pluralidade linguística precisa integrar os currículos do ensino médio, oportunizando a aprendizagem de mais de uma língua adicional e que o espanhol, assim como outras línguas, ocupe o mesmo lugar de centro e de destaque de outros idiomas, a exemplo da língua inglesa, cuja oferta e relevância estão cristalizadas nos currículos e no imaginário dos brasileiros.

NOTAS FINAIS

Concluimos, que a adoção de uma abordagem plurilíngue é urgente, pois contribuirá para uma educação plural, culturalmente diversa, reconhecendo e valorizando as minorias. Por meio de práticas de resistência que se vislumbra a possibilidade de consolidar um currículo consistente de inserção do espanhol e outras línguas, no sistema educacional brasileiro.

REFERÊNCIAS



BRASIL. **Lei n. 11.161, de 05 de agosto de 2005.** Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm. Acesso em: 06 set. 2025.

CELADA, María Teresa; FANJUL, Adrián Pablo. **Língua e política: conceitos e casos no espaço da América do Sul.** São Paulo: Editora da USP, 2022.

COUTO, Lígia Paula; MACIEL, Daniela Teresinha Esteche. A língua espanhola no ensino médio. *In:* COUTO, Lígia Paula (org.). **Didática da língua espanhola no ensino médio.** São Paulo: Cortez, 2016.

SEDYCIAS, João. **O ensino do espanhol no Brasil: presente, passado, futuro.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A ASSESSORIA PEDAGÓGICA UNIVERSITÁRIA

Adriane Franco Duarte¹
Ireni Marilene Zago Figueiredo (orientadora)²
Márcia Cossetin (coorientadora)³

RESUMO

Os desafios encontrados pelos estudantes universitários brasileiros para permanecerem e concluírem com êxito os seus cursos de graduação, têm diversas origens, compreendendo fatores múltiplos. Diante disso, faz-se necessário fortalecer as estratégias institucionais que contribuam com a permanência e conclusão do discente, bem como para combater à evasão discente. Este texto objetiva compreender o trabalho da Assessoria Pedagógica Universitária a partir da análise das políticas educacionais. Utilizou-se a pesquisa documental e bibliográfica, cujos principais autores foram Behring e Boschetti (2009), Robertson (2020) e Brettas (2017). Conclui-se que as ações para promoção da permanência estudantil e êxito acadêmico, como a Assessoria Pedagógica Universitária, configuram-se como políticas educacionais focalizadas.

Palavras-chave: Política educacional; Educação Superior; Permanência estudantil.

NOTAS INTRODUTÓRIAS

Historicamente, o acesso ao ensino superior era restrito à uma parcela minoritária da população. Apesar de uma mudança nas últimas duas décadas, ainda há desafios para se implementar e ampliar as políticas educacionais de garantia de permanência e êxito acadêmico dos discentes que tiveram acesso.

A Assessoria Pedagógica Universitária (APU) é o lócus do acompanhamento e apoio do processo ensino-aprendizagem, no assessoramento pedagógico a docentes e discentes.

¹Doutoranda em Educação pela UNIOESTE- Cascavel (UNIOESTE, 2024). Pedagoga da UNILA; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9297-6753> ; E-mail: adrianefranco Duarte@gmail.com .

²Doutora em Educação pela UNICAMP, Professora Associada na UNIOESTE; ORCID: 0000-0001-8875-7099; E-mail: irenifigueiredo@hotmail.com .

³Doutora em Educação pela UEM, Professora Adjunta na UNILA; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5005-7756>; E-mail: marcia.cossetin@unila.edu.br .

Diante disso, o objetivo do presente texto é compreender o trabalho da Assessoria Pedagógica Universitária sob a luz da política educacional de promoção à permanência estudantil na Educação Superior.

METODOLOGIA

O presente estudo utilizou da pesquisa documental e bibliográfica (Gil, 2002) para embasamento teórico-metodológico buscando a análise qualitativa, cujos principais autores foram Behring e Boschetti (2009), Robertson (2020) e Brettas (2017). Justifica-se para essas escolhas metodológicas para iniciar a compreensão do Estado capitalista, passando pelas políticas educacionais até o campo da Assessoria Pedagógica Universitária.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Estado capitalista foi modificando-se ao longo da história para poder acompanhar os estágios de desenvolvimento desse modo de produção, e cumprir seu papel de reprodução social do trabalho e do capital, E para que os países participem desse “desenvolvimento”, os mesmos devem implementar as políticas neoliberais receitadas como soluções (Behring e Boschetti, 2009).

Considerando as diretrizes para a Reforma do Aparelho do Estado Brasileiro de 1995, no qual as universidades e escolas caminham para as organizações sociais, entende-se a ampliação da educação básica e do ensino superior no Brasil tanto para se ampliar os mercados da educação como mercadoria, bem como para a formação de mão de obra necessária e adequada aos atuais estágios de desenvolvimento do capitalismo.

No artigo 43 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 estão definidas as finalidades da Educação Superior brasileira. Todavia, compreende-se que apesar de apresentar uma excelente proposta para a educação superior, a universidade sofre influência dos projetos neoliberais direcionados para educação, e estes projetos são estruturados para “fracassar”, pois “(...) Essas rodadas de intervenção neoliberal, de ‘des-’ e ‘re-regulação’, de fluxos, refluxos e contracorrentes é que criam os mundos do neoliberalismo realmente existente.” (Robertson, 2012, p. 287).

Desde 2007, por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), as Instituições de Educação Superior

(IES) tem desenvolvido estratégias para “a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (Brasil, 2007, art. 1º). Ou seja, as instituições devem oferecer apoio pedagógico aos discentes, ação que foi reafirmada também no Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) (Brasil, 2010), convertida em Política Nacional de Assistência Estudantil em 2024.

O apoio pedagógico aos discentes é uma das cinco responsabilidades da Assessoria Pedagógica Universitária, sendo as outras: assessoramento a docentes frente a questões didático-pedagógicas, assessoramento ao desenvolvimento profissional docente, assessoramento à avaliação institucional e assessoramento curricular (Xavier, 2019).

Diante deste contexto, o apoio pedagógico universitário, ainda mais o atendimento pedagógico individualizado se configura como uma ação focalizada para uma pequena parcela dos estudantes ou até mesmo direcionadas para grupos específicos, juntamente com outros recentes serviços, como a psicologia educacional, a assistência estudantil por meio de bolsas, entre outros.

As ações de promoção à permanência estudantil são política educacional alinhada ao receituário dos organismos internacionais para a educação pois seguem a sua grande orientação para política social que é “a focalização das ações, com estímulos a fundos sociais de emergência, aos programas compensatórios de transferência de renda, e a mobilização da ‘solidariedade’ individual e voluntária (...)” (Behring; Boschetti, 2009, p. 77)

Assim, ainda há a ausência ou fragmentação/parcelamento de ações de promoção da permanência estudantil que garantam condições sócio-econômicas e pedagógicas adequadas para as condições necessárias de garantir a promoção da permanência e êxito estudantil.

Como evidenciado por Dias et al (2020), os serviços de apoio pedagógico aos estudantes do ensino superior precisam levar em consideração as individualidades de cada curso/estudante para se estrategicamente os encaminhamentos e orientações mais adequados para aquela necessidade.

O trabalho de apoio pedagógico realizado pela Assessoria Pedagógica Universitária objetiva contribuir para diminuir os índices de evasão e repetências, no sentido de contribuir para a permanência e êxito estudantil, visando a conclusão nos cursos de

graduação. Todavia, o apoio pedagógico ainda é ofertado para um pequeno grupo de estudantes no ensino superior.

NOTAS FINAIS

Nas últimas décadas ampliou-se o acesso da população à educação superior no Brasil, todavia não se garantiu condições de igualdade para a permanência e êxito acadêmico.

O objetivo do texto foi compreender o trabalho da Assessoria Pedagógica Universitária sob a luz da política educacional de promoção à permanência estudantil na Educação Superior.

Diante disso, conclui-se que os serviços de apoio pedagógico ofertados pela Assessoria Pedagógica Universitária podem contribuir, juntamente com outros elementos necessários, para promoção da permanência estudantil e êxito acadêmico. Todavia, ainda são serviços de assessoramento pedagógicos ofertados a um pequeno grupo de estudantes, assim configuram-se como políticas educacionais focalizadas.

REFERÊNCIAS

BEHRING, Elane e BOSCHETTI, Ivanete. Capitalismo, liberalismo e origens da política social. In: **Política Social: fundamentos e história**. São Paulo: Cortez, 2009.

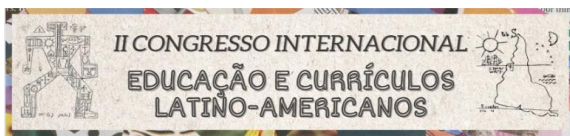
BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)**. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm Acesso em: 26 out. 2024

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES**. Brasília: 2010. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm Acesso em: 26 out. 2024

BRETTAS, Tatiana. Capitalismo dependente, neoliberalismo e financeirização das políticas sociais no Brasil. In **Revista Temporalis**, DF, ano 17, n. 34, jul a dez, 2017.

DIAS, Carlos E. S. B; TOTI, Michelle C. S S; *et al* (Orgs.) **Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 518 p.

GIL, Antônio Carlos. Como classificar as pesquisas? In: _____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: . Acesso em: 21 fev. 2011.



ROBERTSON, Susan. A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a Educação do Banco Mundial. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n.50, maio-agosto 2012, p. 283-302. Disponível on line: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782012000200003

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 - Rio Claro, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2019.

A sequência didática como estratégia metodológica no Ensino Fundamental: articulações com o currículo escolar nos anos iniciais em Foz do Iguaçu – PR

Bruna Gattelli de Vargas¹
Prof. Dr. Mateus Marchesan Pires²

RESUMO

A utilização de Sequências Didáticas (SD), como metodologia para ensinar, tem se dado amplamente no campo educacional no Brasil. É neste contexto que essa pesquisa em desenvolvimento tem investigado criticamente a utilização da SD pelos professores do Ensino Fundamental – Anos Iniciais de Foz do Iguaçu na rede municipal; tem-se como objetivo compreender como os professores da rede municipal concebem e desenvolvem a SD, identificando limites e possibilidades. A metodologia da pesquisa tem sido a partir da abordagem qualitativa e exploratória, com pesquisa bibliográfica, documental e entrevistas semiestruturadas com professores da rede municipal. Como resultados preliminares, apresenta-se neste resumo que a implementação da SD requer formações mais específicas e apoio institucional contínuo aos docentes.

Palavras-chave: sequência didática; planejamento de aulas; formação docente;

NOTAS INTRODUTÓRIAS

A SD proposta inicialmente pelos autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) surgiu na França (especificamente para o contexto escolar Suíço) em meados de 1980 sendo apresentada como uma ferramenta para o ensino/aprendizagem da língua francesa, pois, “esta propõe uma maneira precisa de se trabalhar em sala de aula” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, 96). Mas, somente na década de 1990 que começou a ser divulgada e utilizada no Brasil como um encaminhamento metodológico para o ensino da Língua Portuguesa.

Sendo indicada primeiramente em documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e com a reforma curricular, a SD reapareceu sendo indicada como “atividades sequenciadas” na Base Nacional Comum Curricular (BNCC),

¹ Mestranda em Ensino, UNIOESTE; 86028424.5.0000.0107; bruna.gattelli@unioeste.br

² Doutor em Geografia, professor do Programa de Pós-graduação em Ensino – Unioeste; <https://orcid.org/0000-0002-9821-4271>; mateus.pires@unioeste.br

estabelecendo as finalidades gerais de ensino, com foco no desenvolvimento das competências.

Na educação municipal de Foz de Iguaçu, nos últimos anos, tem-se como indicação metodológica o uso da SD. A Secretaria Municipal de Educação (SMED), indica que os professores dos Anos Iniciais organizem suas aulas tomando como referência o desenvolvimento de SDs. Logo, considerando que a SD foi concebida para o contexto europeu, investigar criticamente sua aplicação no município pode revelar concepções, desafios e possibilidades de aprimoramento tanto da formação docente quanto da qualidade do ensino municipal.

Como apresentam Teixeira e Bezerra (2007, p.58) “Um currículo multicultural pode harmonizar os conhecimentos comuns a todos com as particularidades culturais de cada grupo, enfrentando a contradição entre a igualdade e as desigualdades sociais e culturais”. Assim, ao analisar a SD no contexto do município de Foz do Iguaçu, busca-se compreender de que maneira essa metodologia (originada em outro cenário cultural e educacional) é apropriada e utilizada no cotidiano escolar pelos professores do município. Tal reflexão permite contribuir para o debate sobre currículos e metodologias de ensino, buscando compreender sobre seus desafios e possíveis melhorias.

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa e de caráter exploratório, voltada à análise crítica da utilização da sequência didática (SD) pelos professores do Ensino Fundamental – Anos Iniciais da rede municipal de Foz do Iguaçu.

Foram empregados três procedimentos: a) pesquisa bibliográfica em: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Zabala (2015), Dolz, Silva e Cobucci, (2024), Dolz, Gagnon e Decândio (2009) entre outros, visando fundamentar teoricamente o estudo. b) pesquisa documental: Serão examinados documentos de orientação curricular do município de Foz do Iguaçu, dentre eles considera-se: o documento da BNCC, o Referencial Curricular do Paraná (RCP), A Proposta Pedagógica Curricular do Ensino Fundamental - anos Iniciais da Região do Oeste do Paraná (AMOP), também os Cadernos Pedagógicos enviados as escolas pela SMED para entender como a SD é formalmente indicada, suas concepções, etc. c) entrevistas semiestruturadas com professores para coleta de dados. A

coleta de dados abrangeu três escolas municipais da área central do município, sendo quatro docentes entrevistados por escola de modo a compreender suas percepções, práticas e dificuldades relacionadas à elaboração e aplicação da SD.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da análise das entrevistas realizadas com os professores, indicam preliminarmente que embora a SD seja indicada como metodologia de ensino pela SMED de Foz do Iguaçu, sua implementação ainda enfrenta dificuldades. As entrevistas tem revelado que os professores reconhecem o potencial da SD para organizar o processo de ensino, mas relatam dificuldades em sua elaboração e execução, seja pela falta de tempo, pela escassez de recursos didáticos ou por lacunas na formação continuada.

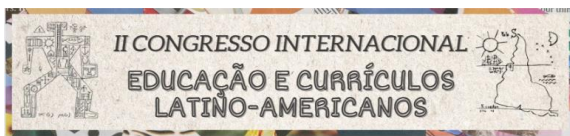
Observa-se que, em diversos casos, a SD é aplicada de forma parcial ou adaptada, sem contemplar todas as etapas previstas em sua estrutura. Essa realidade sugere que, apesar dos esforços institucionais, ainda há distanciamento entre a proposta teórica e a prática pedagógica.

Para uma melhor utilização da SD pelos professores em suas aulas não depende apenas de orientações curriculares, pois, Conforme Libâneo (2017) o uso de qualquer metodologia exige clareza de objetivos e domínio pedagógico por parte do professor, sendo a formação continuada imprescindível para que os professores possam reinterpretar suas práticas e atualizar-se diante das mudanças pedagógicas.

NOTAS FINAIS

Reconhece-se o potencial da SD para organizar o ensino e tornar as aulas mais significativas, embora sua aplicação pelos professores ainda enfrente limitações indicando que formações mais específicas e acompanhamento contínuo são fundamentais para consolidar essa prática pedagógica no cotidiano.

REFERÊNCIAS



AMOP–ASSOCIAÇÃO, DOS MUNICÍPIOS DO OESTE; PARANÁ, D. O. Proposta pedagógica curricular: ensino fundamental (anos iniciais): rede pública municipal: região da AMOP. **Cascavel: AMOP, 2020.**

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle & SCHNEUWLY, Bernard (2004). **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 95-128.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

TEIXEIRA, C. R., & BEZERRA, R. D. B. (2007). Escola, currículo e cultura (s): a construção do processo educativo na perspectiva da multiculturalidade. **Dialogia**, 55-64.

OS DESAFIOS DA INCLUSÃO LINGUÍSTICA DE ESTUDANTES MIGRANTES NAS ESCOLAS FRONTEIRIÇAS

Cristiane Bonfim¹

Fátima Tavares²

Juliana F. Serraglio Pasini³

RESUMO

Este resumo discute os desafios da inclusão linguística de estudantes migrantes em escolas de fronteira, com foco na rede municipal de Foz do Iguaçu (PR), situada entre Paraguai e Argentina. A região apresenta uma paisagem linguística complexa, marcada pela presença de migrantes de diferentes nacionalidades, que intensifica a diversidade cultural. Nesse cenário, surgem obstáculos relacionados ao acesso, permanência e práticas pedagógicas voltadas à inclusão escolar. A pesquisa apoia-se em legislações e referenciais teóricos sobre fronteira, políticas linguísticas e direito à educação, ressaltando a necessidade de políticas que promovam as línguas oficiais e favoreçam a integração regional. Apesar de iniciativas recentes por parte da gestão municipal, persiste a ausência de uma política educacional abrangente visando à inclusão do estudante fronteiriço nas escolas da rede municipal de Foz do Iguaçu.

Palavras-chave: estudantes migrantes; políticas linguísticas; tríplice fronteira.

NOTAS INTRODUTÓRIAS

A inclusão linguística de estudantes migrantes em escolas de fronteira constitui um dos maiores desafios da educação contemporânea, especialmente em regiões marcadas pela diversidade cultural e social. Foz do Iguaçu, município paranaense situado na tríplice fronteira entre Brasil, Paraguai e Argentina, apresenta um contexto singular por receber migrantes de países vizinhos, refugiados de diferentes origens e filhos de estudantes da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). A instituição tem papel estratégico no projeto de integração regional, reunindo discentes de mais de 30 nacionalidades, o que evidencia a complexidade linguística e cultural do território.

¹ Formação; instituição; ORCID; E-mail.

² Formação; instituição; ORCID; E-mail.

³ Doutora em Educação pela UNISINOS; Docente na Universidade Federal do Rio Grande do Sul; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7854-4038>; E-mail: jfserraglio@gmail.com

A realidade observada na educação básica é distinta: as escolas municipais ainda carecem de políticas de acolhimento consistentes e práticas pedagógicas inclusivas. O aumento de crianças migrantes latino-americanas e caribenhas nas escolas locais tem exposto a insuficiência de medidas que assegurem acesso, permanência e aprendizagem significativa. Nesse sentido, destaca-se a urgência de construir uma educação intercultural crítica (Candau, 2012), fundamentada no reconhecimento da diversidade e na valorização das identidades linguísticas e culturais.

METODOLOGIA

Este trabalho, de caráter bibliográfico, foi desenvolvido com base em teses, dissertações e artigos que abordam os desafios da inclusão linguística de estudantes migrantes em escolas fronteiriças. Também adota abordagem qualitativa, com o objetivo de compartilhar práticas que contribuem para a inclusão desses estudantes no sistema escolar, por meio do mapeamento de ações desenvolvidas na escola pesquisada e da análise dos resultados das publicações selecionadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise realizada evidencia que a inclusão linguística de estudantes migrantes nas escolas municipais de Foz do Iguaçu permanece frágil, marcada por iniciativas pontuais e pouco institucionalizadas. Dentre as ações voltadas a esse público entre 2018 e 2025, destacamos a elaboração de protocolos de acolhimento, mapeamento de discentes internacionais e oferta de cursos de formação linguística para professores. Embora essas medidas sinalizem avanços, a ausência de acompanhamento sistemático por parte da Secretaria Municipal de Educação (SMED) compromete sua consolidação em políticas públicas duradouras. Como apontam Blanco e Augustinho (2025), a baixa representatividade numérica de estudantes migrantes (apenas 5% do total de matrículas) reforça a invisibilidade desse grupo perante a gestão municipal.

Nesse contexto, observa-se um descompasso entre o direito legalmente garantido e as práticas pedagógicas efetivadas. Perlin e Strohaecker (2021) alertam que a mera existência

de legislação não assegura a inclusão, sendo necessária uma práxis pedagógica comprometida com a escuta e o reconhecimento das diferenças. O exemplo do protocolo de acolhimento, elaborado em 2020 mas conhecido em algumas escolas apenas em 2024, ilustra a dificuldade de circulação e implementação efetiva de orientações institucionais.

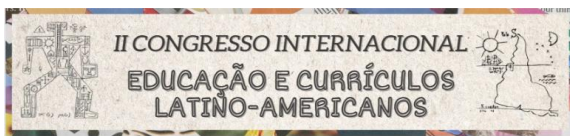
No entanto, a falta de continuidade e de institucionalização dessas medidas evidencia a omissão do poder público local. Esse cenário reforça o que Bourdieu (2008) descreve como violência simbólica: a imposição de um mercado linguístico hegemônico que silencia falantes de línguas minoritárias, gerando insegurança e exclusão. Além das barreiras linguísticas, estudantes migrantes enfrentam condições socioeconômicas desfavoráveis, vulnerabilidade social e dificuldades de comunicação entre família e escola, fatores que aprofundam sua exclusão.

Assim, a análise dos resultados aponta para a necessidade de superar o caráter fragmentado das ações e avançar na construção de uma política educacional que contemple a diversidade linguística como valor central. Medidas como a produção de materiais didáticos bilíngues, a presença de mediadores culturais em escolas de fronteira e a inserção do português como segunda língua no currículo emergem como caminhos possíveis. Mais do que iniciativas isoladas, essas ações devem ser compreendidas como compromisso ético, político e pedagógico, condição indispensável para a efetivação de uma escola democrática, plural e inclusiva em territórios fronteiriços.

NOTAS FINAIS

Os resultados apresentados permitem afirmar que a inclusão linguística de estudantes migrantes nas escolas de Foz do Iguaçu ainda carece de políticas públicas consistentes. Apesar da existência de normativas que asseguram o direito à educação e da implementação de iniciativas pontuais na rede municipal, prevalece a ausência de acompanhamento sistemático por parte da gestão pública. Essa lacuna contribui para a reprodução de desigualdades e para a manutenção de práticas excludentes, que invisibilizam as especificidades linguísticas e culturais dos sujeitos migrantes.

A valorização das línguas maternas, a formação docente voltada ao português como segunda língua e a implementação de práticas pedagógicas interculturais constituem passos fundamentais para enfrentar as lacunas identificadas. Reconhecer a diversidade linguística



como riqueza e condição para a justiça social é, portanto, o desafio central para que a escola cumpra seu papel emancipatório e promova a integração real de estudantes migrantes no sistema educacional.

REFERÊNCIAS

BLANCO, Ariel M.; AUGUSTINHO, Fabiano de. (2025). **Mapeamento demolinguístico de estudantes internacionais na Rede Municipal de Educação de Foz do Iguaçu: relatório informativo 2024**. Foz do Iguaçu: UNILA.

BORDIEU, Pierre. (2008). **A economia das trocas linguísticas: O que falar quer dizer**. São Paulo: EdUsp.

CANDAU, Vera M. (2012). **Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos**. *Educação & Sociedade*, 33(118). Recuperado em: <https://www.scielo.br/j/es/a/QL9nWPmwbhP8B4QdN8yt5xg/>. Acesso em: 27 jul. 2025.

PERLIN, Rafael; STROHAECKER, Taisa. **Direito à educação de migrantes e refugiados no Brasil: entre o legal e o real**. In.: *Revista Retratos da Escola*, v. 15, n. 39, 2021.

CARTOGRAFIAS ESCOLARES DE FRONTERA: reflexiones desde una perspectiva *intercultural*.

Daniel Alejandro Guerrero Cubides¹

RESUMO

El contexto de triple frontera permite observar prácticas cartográficas que emergen en territorios escolares marcados por la diversidad cultural. Por esa razón, se observa como una fortaleza: El estudio local-barrial de las elaboraciones cartográficas realizadas por infancia internacionales que se encuentran matriculadas en las escuelas públicas de Foz do Iguacu, Paraná - Brasil. En ese orden de ideas, se hace un recorte socioescolar que delimita la investigación en la Región 02 da vila C del municipio de Foz do Iguacu (Según la Lei complementar No 303, de 20 de dezembro de 2018). En ese sentido, se buscan elaborar oficinas de cartografía escolar internacional que tienen como objetivo: Representar por medio de imágenes geográficas los pensamientos, emociones y experiencias vinculadas a las experiencias infantiles, interculturales e internacionales desarrolladas en contextos escolares de frontera; todo ello, a través de una metodología que parte desde la Reflexión Investigación Acción Participativa (R.I.A.P.). Por último, los resultados preliminares revelan una articulación entre que las escalas globales-locales que destacan las prácticas infantiles, internacionales e interculturales que re-existen en medio de la convulsión actual.

Palavras-chave: Cartografias escolares; infâncias internacionais; tríplice fronteira;

NOTAS INTRODUTÓRIAS:

Enseñar y aprender sobre el espacio (*barrios, ciudades, fronteras, escuelas, etc.*) exige perspectivas históricas, políticas, pedagógicas, sociales éticas y espirituales en las que el encuentro con la otredad es al mismo tiempo muestra de unidad (LEVINAS, 1993). En ese sentido, el lenguaje cartográfico ofrece oportunidades de participación comunitaria, encuentros socioespaciales, construcciones de pensamientos creativos, etc...Sin embargo, todo esto solo es posible mediante el reconocimiento y la inclusión de todos los otros lenguajes cartográficos; ya que, la elaboración de la reflexión teórico-práctica, es la que sustenta el fundamento social del lenguaje. A propósito de ello, VIGOTSKI (2010) afirma que:

“Da ação exterior que se dava entre a criança e as pessoas ao redor, surgia uma das mais importantes funções interiores, sem as quais o raciocínio da própria pessoa seria impossível. Esse exemplo ilustra essa posição em geral, no que diz respeito

¹ Bacharel em Geografia por a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA); Bolsista CAPES na pós-graduação de Sociedade, Cultura e Fronteiras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE); ORCID: 0000-0002-5858-7225; email: alejo92fac@gmail.com.

à compreensão do meio como uma fonte de desenvolvimento. No meio existe uma forma ideal ou final que interage com a forma primária da criança e, em resultado, uma dada forma de ação se torna uma aquisição interna da criança, torna-se dela própria, torna-se uma função de sua personalidade” (VIGOTSKI, 2010 apud LOPES, 2017, p. 73).

De esa primera reflexión, nace el objetivo principal de investigación, analizar las relaciones cartográficas que se dibujan entre: niñas y niños de origen internacional y escuelas públicas de Foz do Iguacu. Con ese propósito de investigación, se plantean acciones socioescolares que orienten, fomenten, y debatan pensamientos cartográficos, pedagógicos, políticos, ético-morales, etc... todo ello, atravesado por el contexto regional del MERCOSUR.

Las riquezas culturales, que se caracterizan en las escuelas públicas de Foz do Iguacu, integran infancias provenientes de veintiséis nacionalidades (Blanco; Augustinho, 2025); a su vez, se identifican relaciones vinculares con escalas globales y locales o barriales. Con lo cual, se evidencia un aspecto fundamental de la escuela: Identificar el estudiantado con su tiempo y su espacio (Freire; Guimarães, 1982).

Sin embargo, y “devido ao baixo desempenho dos alunos na Prova Paraná, na temática de Cartografia” (BURDA, 2023); se observó un panorama desesperanzador para el desenvolvimiento del pensamiento y la práctica espacial en la región. Aun así, existen proyectos de extensión universitaria² que evidencian prácticas de creación cartográfica; todo ello, adaptable a los diversos ambientes socio-escolares que se presentan en la región. De tal modo, que el espacio escolar de/en frontera, se configure híbrido; pues, no sólo transita por el ámbito de formación académica; sino también, se desplaza por las vivencias espaciales cotidianas. Eso quiere decir, que cohabitan las escalas globales-locales en un espacio clave para la integración regional. Según el Instituto de Políticas Públicas en Derechos Humanos del MERCOSUR (2018):

El acceso de los hijos de trabajadores migratorios a las instituciones de enseñanza preescolar o las escuelas públicas no podrá denegarse ni limitarse a causa de la situación irregular en lo que respecta a la permanencia o al empleo de cualquiera de los padres, ni del carácter irregular de la permanencia del hijo en el Estado de empleo (IPPDH, 2018, p. 19).

METODOLOGIA

De esta forma, se proponen talleres u oficinas denominadas: *Cartografías Intercontinentales e Interculturales*. En ellas, se exploran miradas cartográficas de los países miembros del bloque MERCOSUR. Claramente, es una tarea infinita; pues, la cultura dialoga con el pensamiento latinoamericano, caribeño, africano, asiático, europeo, etc... Todo ello, sin desconocer los enfoques locales, nacionales y globales que posee cada escala regional. Por ejemplo, en la región de Asia se reconocen cartografías de China, Japón, Mongolia, Turquía, Irán, Rusia, etc...

En ese sentido, las escuelas públicas de Foz do Iguaçu se transforman en espacios de reflexión intercultural, investigación internacional, prácticas espaciales y elaboraciones cartográficas que se relacionan con las niñas y los niños de origen internacional. Quienes, a su vez, estudian en las escuelas públicas de Foz do Iguaçu. Con ello, se reconocen “otras” ligaciones socioespaciales, que se relacionan en lo cotidiano del municipio/barrio.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Los resultados aún son preliminares, sin embargo, se observan vínculos inter-espaciales, inter-generacionales, e interculturales; todos ellos, mediados por las infancias internacionales que se encuentran matriculadas en el municipio de Foz do Iguaçu. También, la cartografía intercultural evidencia un lenguaje que trasciende los escenarios “formales”, pues, su elaboración central no se concentra en el resultado final (la imagen espacial); sino, en el reconocimiento de otras vivencias -infantiles e internacionales- que se cristalizan en imágenes que reconocen un tiempo-espacio propio.

NOTAS FINAIS

Lo anterior abre nuevas reflexiones en torno al papel integrador que pueden consolidar propuestas como las “cartografías escolares en/de frontera”. No obstante, para avanzar en esa dirección resulta indispensable analizar las políticas existentes, los discursos, las prácticas y los intereses que permiten construir una integración cartográfica en las



regiones fronterizas. En ese marco, cobra relevancia el apoyo institucional y político que se pueda recibir de los países miembros del MERCOSUR.

REFERÊNCIAS

CODEFOZ. **Relatório de nacionalidades e etnias da região trinacional**. Foz do Iguaçu: Codefoz, 2024. Disponível em: <https://www.codefoz.org.br/wp-content/uploads/2024/07/Relatório-de-Nacionalidades-e-Etnias-da-Região-Trinacional.pdf>.

Acesso em: 15 out. 2025.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Partir da infância: diálogos sobre educação**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2021.

INSTITUTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EN DERECHOS HUMANOS DEL MERCOSUR (IPPDH). **Niñez, adolescencia y migraciones internacionales en el Mercosur**: derechos humanos y políticas públicas. Buenos Aires: IPPDH, 2018.

LEVINAS, Emmanuel. **Entre nosotros: ensayos para pensar en otro**. Valencia: Pre-Textos, 1993.

LOPES, Jader Janer Moreira; DE MELO, Marisol Barenco. CARTOGRAFIA COM CRIANÇAS: lógicas e autorias infantis. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], V. 7, N. 13, p. 67–78, 2017. DOI:10.46789/edugeo.v7i13.486. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/486>. Acesso em: 16 out. 2025.

BURDA, Naomi Anaue. **Oficinas de cartografia para professores da educação básica**. Ação de extensão – Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Foz do Iguaçu: UNILA, 2023. Disponível em: <https://sig.unila.edu.br/sigaa/link/public/extensao/visualizacaoAcaoExtensao/91796064>. Acesso em: 15 out. 2025.

AFETOS INSURGENTES: homoafetividade em livros destinados à infância - possibilidades para uma educação latino-americana mais diversa

Lorena Silva Martins¹
Juliana Franzi²

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo lançar reflexões sobre a homoafetividade em livros destinados à infância, compreendendo-a como possibilidade de tensionar o currículo escolar em direção a uma perspectiva contra-hegemônica, inclusiva, diversa e comprometida com os direitos humanos. Partimos do entendimento de que a escola latino-americana ainda é atravessada por lógicas coloniais e heteronormativas, que silenciam corpos, afetos e subjetividades quando estes divergem da norma padrão. Os livros destinados à infância, nesse contexto, podem apresentar-se como espaço potente de resistência, reflexão e de construção de práticas pedagógicas insurgentes, capazes de ampliar a noção de ser e de mundo.

Palavras-chave: Livros destinados à infância; homoafetividade; currículo

NOTAS INTRODUTÓRIAS

A escola latino-americana, herdeira de racionalidades coloniais e heteronormativas, tende a normalizar identidades e afetos, instaurando silêncios e exclusões sobre formas plurais de ser, amar e existir. É justamente nesse cenário que alguns livros destinados à infância podem emergir como artefatos estéticos e políticos capazes de exercer um papel formativo e de representação contra-hegemônica.

A abordagem de representações homoafetivas em obras voltadas às crianças tensiona as estruturas discursivas, como o currículo, que, ao definir o tratamento do tema da sexualidade, estabelece qual identidade afetivo-sexual é considerada “normal”. Nessa perspectiva, os livros destinados à infância tornam-se um espaço de resistência e

¹ Atua no cargo de Pedagoga na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), possui graduação em Pedagogia e especialização em Docência na Educação Infantil pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Atualmente, é mestranda em Educação pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-7037-2918>

E-mail: lorena.martins@unila.edu.br

² Docente da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Docente permanente do Programa de Profissional em Educação, em nível mestrado.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5840-9982>

E-mail: juliana.franzi@unila.edu.br

(re)invenção, capazes de desafiar as narrativas que sustentam as epistemes dominantes e de produzir metodologias de reflexão, análise e compreensão das identidades.

METODOLOGIA

Este trabalho possui caráter reflexivo e teórico, de abordagem qualitativa e natureza bibliográfica. Tem como objetivo discutir a presença da homoafetividade em livros destinados à infância, compreendendo-a como possibilidade de tensionamento do currículo padronizado, que desconsidera as distintas realidades sociais, culturais e identitárias.

A discussão toma como exemplo a obra *Clara e o homem na janela*, de María Teresa Andruetto (2020), cuja narrativa é disparadora de reflexões sobre a homossexualidade, esse outro modo de existencia afetiva. Compreendemos as sexualidades a partir de uma perspectiva pós-estruturalista, inspirada especialmente em Michel Foucault (2009) e nas contribuições de Guacira Lopes Louro (2000), que entendem os processos de produção das identidades e das normas regulatórias como construções históricas e discursivas.

Consideramos, também, as possibilidades éticas, estéticas e políticas presentes na literatura destinada à infância, entendida por Andruetto (2012, p. 119) como “basicamente uma interrogação de mundo”. Suas reflexões oferecem elementos para pensar o livro infantil como espaço de potencial tensionamento, que convida a olhar e sentir de outras formas.

No campo da educação latino-americana, a discussão articula-se às críticas ao caráter “sacralizado, segregador e controlador” (Arroyo, 2013, p. 49) do currículo escolar, dialogando com autores/as decoloniais como Catherine Walsh (2017) que evidenciam as marcas da colonialidade nos conhecimentos e propõem práticas insurgentes.

Assim, a metodologia consiste na articulação teórico-reflexiva desses referenciais, tomando a obra literária como possibilidade de tensionamento curricular e de abertura para uma educação contra-hegemônica, inclusiva e plural, situada no contexto latino-americano.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A reflexão central do trabalho consiste em afirmar que o currículo escolar não é neutro: ele carrega as marcas e a lógica da modernidade/colonialidade, reproduzindo padrões eurocêntricos, heteronormativos e excludentes. Ao invisibilizar narrativas

homoafetivas, a escola legitima um modelo único de existência, afeto e família, marginalizando outras possibilidades.

Nesse cenário, os livros destinados à infância que tematizam a homoafetividade podem funcionar como ferramenta de resistência e insurgência. A obra *Clara e o homem na janela* (Andruetto, 2020) exemplifica essas potencialidades. Na narrativa, a menina Clara inicia uma amizade com um homem recluso, marcada pela troca de leituras e pela partilha de memórias. Ele, que havia renunciado à luz e ao convívio social após decidir não viver um amor homoafetivo, a partir desse encontro repensa sua existência. Ao tratar da homoafetividade de forma orgânica e profunda, o livro nos revela e, em especial às crianças, que os afetos são múltiplos e que todas as formas de amor são legítimas. Além disso, a ausência de paratextos convida o leitor a mergulhar diretamente na experiência literária, reforçando sua dimensão estética e reflexiva - que igualmente se constitui como forma de aprendizagem e espaço de formação.

Como defende Walsh (2017, p. 32), são nas “fissuras” e nas “pequenas esperanças” que surgem possibilidades de “re-existência” e de “re-humanização”, e a literatura destinada à infância se insere como um desses espaços.

NOTAS FINAIS

A discussão apresentada evidencia que os livros destinados à infância, ao incorporar narrativas homoafetivas, podem atuar como estratégia pedagógica contra-hegemônica, desestabilizando normas coloniais e heteronormativas que ainda estruturam o currículo latino-americano. Ao incluir vozes silenciadas, identidades subalternizadas e reflexões éticas, o currículo se transforma em território vivo, capaz de apontar para projetos de mundo plurais. Obras como *Clara e o homem na janela* (Andruetto, 2020) demonstram que é possível provocar experiências estéticas e afetivas que ampliem o olhar das crianças e educadores/as.

Conclui-se que a articulação entre sexualidade, literatura e educação decolonial revela caminhos para insurgir contra a lógica homogeneizadora que ainda organiza a escola e se faz presente por meio de um currículo padronizado. Reconhecer o currículo como território de disputa e assumir os livros destinados à infância como ferramenta estética, ética e política permite abrir brechas para outras narrativas, corpos e afetos, contribuindo para uma educação inclusiva, diversa e comprometida com os direitos humanos.

REFERÊNCIAS

ANDRUETTO, María Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. Tradução Carmem Cacciacarro. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

_____. **Clara e o homem na janela**. Ilustrações de Martina Trach; tradução de Lenice Bueno. São Paulo: Ameli Editora, 2020. 48 p. (Coleção Cigarra)

ARROYO, M. G. Disputas pela autoria e criatividade docente. In: Arroyo, M. G. **Currículo, Território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.
Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/30353576.pdf> Acesso em: 04 de Set. 2025.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A Vontade de Saber**. 19. ed. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/1230/Guacira-Lopes-Louro-O-Corpo-Educado-pdf-rev.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 04 set. 2025.

WALSH, Catherine. Gritos, grietas y siembras de vida: Entretejerer de lo pedagógico y lo decolonial. In: WALSH, Catherine (org.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo II**. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2017.
Disponível em: <https://ayalaboratorio.files.wordpress.com/2018/03/catherine-walsh-pedagogc3adas-de-coloniales-volume-ii.pdf>. Acesso em: 1 set. 2025.

EDUCACIÓN INCLUSIVA EN VENEZUELA: retos de las instituciones de educación.

Isabella Giuliana Bruzual¹

RESUMEN

Aunque el marco legal venezolano reconoce el derecho a una educación sin discriminación, en la práctica muchas instituciones educativas enfrentan barreras para garantizar el acceso y la participación plena de estudiantes con discapacidad, pertenecientes a minorías étnicas o en situación de vulnerabilidad. Este trabajo analiza e identifica los obstáculos más relevantes para avanzar hacia una educación más equitativa y respetuosa.

Palabras clave: educación; inclusión; instituciones; retos; diversidad.

NOTAS INTRODUCTORIAS

El concepto de inclusión ha sido motivo de investigaciones y discusiones nacionales, regionales e internacionales. El término inclusión ya no se utiliza para referirse a la igualdad de acceso al sistema escolar, ni a la integración de niños y jóvenes con necesidades educativas especiales. Una escuela inclusiva debe proporcionar una educación de calidad focalizada en las capacidades para aprender de cada estudiante, a fin de ofrecerle el apoyo diferenciado que requiera y le permita maximizar sus posibilidades de logros. Significa el reconocimiento de la diversidad, de las diferencias individuales, y la obligación de atenderlas en la escuela. La educación inclusiva es considerada un “derecho positivo” que obliga a las autoridades a proporcionar las condiciones necesarias para hacerlo efectivo en cada escuela. En base a eso, Estraba (2006, p. 11) resalta que:

Ratificamos la necesidad de restituir diálogos y consensos duraderos para retomar el camino hacia la transformación pedagógica, reubicar los objetivos de calidad y de reorganización del sector, de conformidad con las metas de corto, mediano y largo plazo que se planteen, articulados con los principios que subyacen en la esencia del sistema educativo venezolano. Al respecto, es propicia la ocasión también para que ubiquemos nuestra reflexión sobre el devenir de la educación más allá de nuestras fronteras, y salir al encuentro de una propuesta educativa que incorpore a nuestra lectura particular, la visión regional y latinoamericana.

¹Estudiante de Cine y Audiovisual. UNILA. igb.hernandez.2024@aluno.unila.edu.br

METODOLOGÍA

Este trabajo se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, con el objetivo de analizar la situación de la educación inclusiva en Venezuela y los retos que enfrentan las instituciones educativas. La recolección de información se basó en la revisión y análisis de fuentes bibliográficas, legales y académicas. Se utilizó la técnica de análisis de contenido para interpretar la información recolectada, lo que permitió obtener una visión crítica y contextualizada del tema estudiado.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Según la UNESCO (2009), la inclusión va más allá de integrar estudiantes con discapacidad, abarcando también a quienes enfrentan desventajas por razones étnicas, sociales, culturales o económicas. Es importante distinguir entre integración e inclusión: mientras la integración supone que el estudiante debe adaptarse a la escuela, la inclusión plantea que es la escuela la que debe transformarse para atender a la diversidad desde un enfoque de derechos y no de caridad o asistencia, y para responder a las necesidades de todos los estudiantes. Este cambio implica revisar las prácticas pedagógicas, la organización escolar y las actitudes del personal docente y administrativo. Venezuela cuenta con un marco normativo que respalda la educación inclusiva. La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) establece en su artículo 103 el derecho de todas las personas a una educación integral, de calidad y sin discriminación. Asimismo, la Ley para Personas con Discapacidad (2006) garantiza el derecho a la educación en condiciones de igualdad, asegurando la integración progresiva en instituciones regulares. Venezuela también es firmante de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU, lo que refuerza su compromiso internacional en la materia. No obstante, existe

una brecha importante entre lo establecido en la ley y su aplicación efectiva en las escuelas, debido a múltiples factores.

En primer lugar, en el país no se enfocan en la importancia del docente como elemento esencial para la calidad. Lamentablemente en Venezuela no se remunera apropiadamente a los profesionales de la docencia, se discrimina a los egresados de las universidades con mayor trayectoria en la formación de educadores, se les imparten cursos de formación ideológica en vez de reforzar sus conocimientos pedagógicos.

Las escuelas también requieren buenos directores, que promuevan la inclusión. Lamentablemente el Ministerio de Educación también eliminó los concursos para los cargos directivos, a pesar de que las investigaciones demuestran que quienes llegan por concurso se compenetran más con su trabajo. El Ministerio de Educación no valora ni reconoce la centralidad de los directivos en el mejoramiento de la calidad de la educación, por ello les exige más el cumplimiento de tareas administrativas en detrimento de su función esencial como lo es la atención a los asuntos pedagógicos y de la calidad.

Venezuela también requiere de un esfuerzo especial en la incorporación de la familia en este sentido a fin de identificar y disminuir las barreras que obstaculizan la inclusión. Un buen ambiente familiar que valore el estudio y el progreso mediante el desarrollo de las capacidades, es el mejor aliado en el éxito escolar.

La inclusión requiere un cambio profundo en la cultura escolar, que solo puede lograrse mediante un compromiso colectivo entre el Estado, las instituciones educativas, las familias y la sociedad en general. La transformación de las prácticas pedagógicas y organizativas debe ir acompañada de inversiones sostenidas en infraestructura, , formación docente continua y mecanismos de evaluación que consideren la diversidad como un valor y no como una dificultad.

NOTAS FINALES

La educación inclusiva en Venezuela enfrenta múltiples retos, aunque existen leyes que garantizan este derecho, su aplicación efectiva exige una profunda transformación cultural y sistemática en las escuelas. Solo mediante el compromiso conjunto de todos los actores educativos será posible avanzar hacia una inclusión real, en la que todos los niños, niñas, adolescentes y adultos puedan aprender, participar y desarrollarse plenamente.

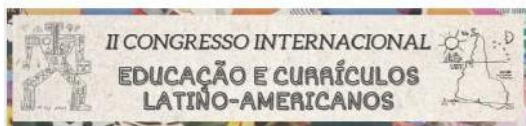


REFERENCIAS

ESTABA B, Elena. **Retos y promesas de la inclusión educativa en Venezuela**. 1. ed. Caracas, Venezuela. 2006.

GIMÉNEZ, Anny. **Docentes: educación inclusiva en Venezuela requiere de preparación**. Disponible en: <https://laprensadelara.com/locales/docentes-educacion-inclusiva-en-venezuela-requiere-de-preparacion/>. Acceso en: 20 de sep. 2025.

UNESCO. **Inclusión. República Bolivariana de Venezuela**. Disponible en: <https://education-profiles.org/es/america-latina-y-el-caribe/venezuela-republica-bolivariana-de/~inclusion>. Acceso en: 20 de sep. 2025.



MAPEAMENTO DE OBRAS E MATERIAIS DIDÁTICOS CAPAZES DE FAVORECER UMA FILOSOFIA DECOLONIAL PARA CRIANÇAS

Juliana Franzini
Itaneem Celeste de Oliveira Santana

RESUMO

O ensino de filosofia para crianças tem sido marcado por leituras eurocêntricas que desconsideram a pluralidade epistêmica e cultural das infâncias latino-americanas. A presente pesquisa, em desenvolvimento no Programa de Mestrado Profissional em Educação (PPGEDU/Unila), propõe-se a realizar um mapeamento de obras e materiais didáticos em português e espanhol relacionados à filosofia para crianças. O objetivo é tensionar tais produções à luz da filosofia decolonial, reconhecendo os limites de propostas universalistas, como a de Matthew Lipman, e ampliando o debate a partir de Paulo Freire, Frantz Fanon, Katiuscia Ribeiro e Ailton Krenak. A metodologia adotada é de caráter bibliográfico crítico, visando sistematizar contribuições e apontar lacunas. O produto final pretende ser um convite à reflexão sobre a necessidade de reinventar metodologias e currículos, evidenciando que ensinar filosofia decolonial para crianças é não apenas possível, mas urgente.

Palavras-chave: filosofia para crianças; decolonialidade; educação crítica; currículo.

NOTAS INTRODUTÓRIAS

A filosofia, historicamente ensinada a partir de um cânone eurocêntrico, naturalizou exclusões e silenciamentos. Quando pensamos na filosofia voltada às crianças, especialmente no contexto latino-americano, surge a urgência de propor alternativas que não apenas transmitam conceitos, mas que valorizem as múltiplas tradições filosóficas presentes em suas comunidades. O problema que move esta pesquisa é: Quais obras e materiais didáticos favorecem um ensino de filosofia para crianças, capaz de romper com a hegemonia de narrativas ocidentais?

A reflexão aqui apresentada amplia as análises já realizadas no TCC (Santana, 2023), e está em desenvolvimento no Programa de Mestrado Profissional em Educação (PPGEDU/Unila) em que se discutiu a relevância de introduzir a filosofia decolonial desde a infância. O diálogo com Paulo Freire e sua pedagogia libertadora, com Fanon e sua crítica à colonialidade do pensamento, e com Katiuscia Ribeiro, que insiste na urgência de pluralizar a filosofia, oferece base teórica sólida. Ao lado deles, autores indígenas, como Ailton Krenak, tensionam a centralidade do pensamento ocidental e apontam horizontes de transformação.



METODOLOGIA

A pesquisa adota caráter qualitativo, fundamentada em levantamento bibliográfico crítico. Serão analisadas obras em português e espanhol que tratam da filosofia para crianças, bem como materiais didáticos já produzidos com esse enfoque. O método consiste em três etapas: (1) sistematização das principais produções acadêmicas e pedagógicas; (2) análise crítica dessas obras à luz da filosofia decolonial; e (3) elaboração de um panorama que evidencie contribuições e lacunas no campo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ainda em andamento, a pesquisa já aponta que a maior parte da produção em filosofia para crianças está fortemente ancorada na tradição analítica, especialmente a partir de Matthew Lipman, cujas contribuições são relevantes, mas limitadas por um viés universalista e eurocêntrico. Autores latino-americanos como João Carneiro, editor, e Maria de Nazareth Agra Hassen, ambos graduados em filosofia pela UFRGS, tiveram iniciativas como a coleção *Filosofinhos* que oferecem alternativas mais contextualizadas, mas ainda carecem de uma perspectiva decolonial mais radical.

A análise sugere que ao articular pedagogia freireana, crítica fanoniana e epistemologias afro- indígenas, é possível fundamentar novas metodologias que façam sentido para as crianças da América Latina. O mapeamento de materiais didáticos revela tanto a escassez de propostas verdadeiramente decoloniais quanto a necessidade de criar espaços de produção que valorizem narrativas plurais, ancestrais e comunitárias.

NOTAS FINAIS

O trabalho pretende oferecer indicações de obras e materiais que favoreçam um ensino de filosofia para crianças capaz de romper com a hegemonia de narrativas ocidentais, oportunizando, assim, sugestões que podem ser promissoras para o trabalho dos(das) docentes da Educação Básica. Como produto final, configura-se um *convite à reinvenção do ensino de filosofia*: deslocar o centro da tradição ocidental para uma perspectiva plural e crítica, que reconheça as crianças como sujeitos filosóficos e valorize suas histórias, culturas e modos de existir. Ensinar filosofia decolonial para crianças não é apenas viável; é urgente e necessário.



REFERÊNCIAS (seleção)

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

FANON, Frantz. Os condenados da terra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

RIBEIRO, Katiúscia; MOREIRA JR., Valter Duarte. Análises e reflexões afrocêntricas acerca da educação filosófica. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 31: mai.-out./2019, p.87-100.

KOHAN, Walter O. & WUENSCH, Ana Míriam (orgs.) Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman. Petrópolis: Vozes, 2000. (Col. Filosofia na Escola, vol. 1).

SANTANA, Itaneem Celeste de Oliveira. Por uma filosofia crítica para crianças na América Latina: apontamentos para o ensino de uma filosofia decolonial. UNILA, 2023.



ALONSO SALAS, Ángel. Tercer Desafío: Confiar en las capacidades de los NNA y comprometernos con el desarrollo de sus habilidades de pensamiento. In: MADRIGAL ROMERO, Ma. del Socorro; DÍAZ HERRERA, Patricia; ECHEVERRÍA, Eugenio et al. (Orgs.). FILOSOFÍA PARA NIÑAS Y NIÑOS EN MÉXICO: Un horizonte de diálogo, libertad y paz. México: Editorial Torres Asociados, 2020. p. 145-154.



O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA PARA ESTUDANTES INTERNACIONAIS DE LÍNGUA ESPANHOLA NA ESCOLA MUNICIPAL JOÃO ADÃO DA SILVA – FOZ DO IGUAÇU, PR

Stela Sleigman de Castilho¹

RESUMO

Este trabalho é um recorte do projeto de mestrado em educação, o tema é o Ensino da Língua Inglesa para Estudantes Internacionais Hispano-Falantes da América Latina que estão na Escola Municipal João Adão da Silva, o objetivo é o desenvolvimento e implementação de estratégias pedagógicas para ensino de inglês aos estudantes hispano-falantes. A pesquisa é qualitativa-interpretativa (Denzin; Lincon, 2006) de base etnográfica. Como fundamentação teórica, os multiletramentos (Rojo 2012), a educação multilíngue e multidiscursiva (Megale & Kadri, 2023), a intercultural crítica, Walsh (2010) e questões como xenofobia, racismo e a intolerância linguística (Ribeiro 2022). Reconhecer outras línguas e culturas na América do Sul e Latina, conhecer a língua inglesa de forma crítica e decolonial e a utilização translíngue do português, espanhol e inglês são os resultados esperados.

Palavras-chave: Estudante Internacional Hispano-falante; Educação Multilíngue; Ensino de Inglês.

NOTAS INTRODUTÓRIAS

O ensino da língua inglesa, nas escolas municipais de Foz do Iguaçu é obrigatória conforme a Lei 5215/2023. O ensino neste contexto fronteiriço (Foz do Iguaçu, Ciudad del Este e Puerto Iguazú) deve pressupor que não há apenas uma língua no espaço escolar, e promover a interculturalidade e a diversidade linguística valorizando e legitimando os contextos multilíngues olhando a língua portuguesa, espanhola e inglesa longe da dominação histórica e cultural.

Em 2023 foram matriculados nas escolas municipais de Foz do Iguaçu 857 estudantes internacionais (Blanco; Augustinho, 2025). Devemos considerar essa característica e através de projetos e dos diversos componentes curriculares construir uma educação bi/multilíngue (Megale e El Kadri 2023), abrindo espaço ao respeito e valorização às diferentes culturas, etnias e línguas.

¹ Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e em Língua Inglesa e Respectivas Licenciaturas – Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Foz do Iguaçu.
Pós-Graduação Lato Sensu em Educação de Jovens e Adultos e Ludopedagogia – Unicesumar.
Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Especial e Inclusiva – Faculdade Venda Nova do Imigrante.
Pós-Graduação Lato Sensu em Ensino de Língua Inglesa – Centro de Ensino Superior Dom Alberto Ltda.
Aluna do Programa de Mestrado Profissional em Educação (PPGEDU) - UNILA.
<https://orcid.org/0009-0009-7201-1239>
Stelasleigmandecastilho@hotmail.com



Na perspectiva dos multiletramentos (Rojo 2012), ensinar inglês na escola multilíngue, além dos textos verbais, frases ou palavras, usar recursos visuais, audiovisuais e multissensoriais auxiliam na compreensão da língua inglesa, permitindo associá-los com a língua de nascimento. Na perspectiva multidiscursiva, conhecer e reconhecer os diferentes discursos que cada estudante traz para a sala de aula (Megale e El Kadri, 2023), inclusive a xenofobia, racismo e a intolerância linguística (Ribeiro 2022). Na interculturalidade crítica (Walsh 2010), a educação promove, em seu ato político pedagógico, significações e impactos, com valores para o/a estudante.

METODOLOGIA

Compreender as relações existentes no âmbito da escola multilíngue com o ensino de inglês, explicar essa relação e buscar possibilidades de ensino que tragam resultados positivos na perspectiva dos multiletramentos, multidiscursiva e intercultural crítica torna essa pesquisa qualitativa e interpretativa (Denzin; Lincon, 2006). Sou cientista e sujeito da pesquisa e, na autoetnografia trago a “narrativa pessoal” e, a autorreflexão cuidadosa, crítica e reflexiva sobre as ações pedagógicas e políticas (Santos 2017). Como fundamentação teórica, os multiletramentos (Rojo 2012), a educação multilíngue e multidiscursiva (Megale & Kadri, 2023), a intercultural crítica, Walsh (2010) e questões como xenofobia, racismo e a intolerância linguística (Ribeiro 2022).

A Escola João Adão da Silva – Foz do Iguaçu, é o lócus de pesquisa com aproximadamente 40 crianças hispano-falantes matriculadas. O desenvolvimento ocorre no 5º ano C, com quatro estudantes hispano-falantes. Utilizamos vídeos do YouTube sobre escolas em contextos multilíngues. A partir dos discursos dos estudantes mudamos a abordagem. Partimos para a investigação das línguas e culturas no Continente Americano, utilizando mapa mundi, Google Mapa, notebooks, tablets e celulares na aprendizagem e conhecimento da língua inglesa e espanhola na perspectiva dos multiletramentos, multidiscursiva, intercultural crítica, discutindo sobre xenofobia, racismo e intolerância linguística.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Abordamos a formação dos povos originários da América, as diferentes origens das línguas, a dominação europeia no Continente Americano, as fronteiras do Brasil e as culturas da América do Sul, e as principais características dos países fronteiriços. Identificamos alguns discursos xenofóbicos entre os estudantes, vergonha da nacionalidade, o



desconhecimento das línguas na América do Sul, falta de interesse em conhecer países latinos. Utilizamos pequenos textos em inglês e espanhol de fácil interpretação com resultados positivos. A falta de material pedagógico escolar e o envolvimento discente são os desafios enfrentados.

NOTAS FINAIS

Com leituras, debates e discussões nas aulas do Programa de Mestrado em Educação e, nas reuniões com o meu orientador é possível elaborar e reelaborar o material didático para a minha pesquisa, tornando a língua inglesa contextualizada e crítica. A educação inclusiva é aquela que promove a aprendizagem daqueles que estão em sala de aula, respeitando toda e qualquer característica, contemplando cada estudante, independentemente de sua cultura, língua e história.

REFERÊNCIA

BLANCO, Ariel Matias; AUGUSTINHO, Fabiano. Mapeamento demolingüístico de estudantes internacionais na Rede Municipal de Educação de Foz do Iguaçu: relatório informativo 2024. Foz do Iguaçu: UNILA – PR, 2025.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

MEGALE, Antonieta. EL KADRI, Michele. Escola bilíngue (trans)formando saberes na educação de professores. 1. ed. Fundação Santillana, 2023. São Paulo. [livro eletrônico].

RIBEIRO, Jocenilson. Xenofobia e intolerância linguística: discursos sobre estrangeiridade e hostilidade brasileira. 1.ed. Campinas, SP. Pontes Editores, 2022.

SANTOS, Silvio Matheus Alves. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. Plural, São Paulo, Brasil, v. 24, n. 1, p. 214–241, 2017. DOI: 10.11606/issn.2176-8099.pcs.2017.113972. Disponível em: <https://revistas.usp.br/plural/article/view/113972>. Acesso em: 13 set. 2025.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica y Educación Intercultural. In UZIEDA, Jorge Viana; MEALLA, Luís Tapia; WALSH, Catherine E. Construyendo Interculturalidad Crítica. Instituto Internacional de Integración, Convenio Andrés Bello, 2010. University of California, Berkeley. p. 75 – 96.

OS TERRITÓRIOS ETNOEDUCACIONAIS NO BRASIL: AVANÇOS LEGISLATIVOS.

Welita Barbosa SILVA¹
Clóvis Antonio BRIGHENTI,²

RESUMO

A análise do marco legal da educação escolar indígena revela avanços normativos com a criação dos Territórios Etnoeducacionais, e criação de gestão participativa, mas expõe graves lacunas na implementação. A participação das comunidades mostra-se como um desafio permanente, em virtude do pouco financiamento ou da dificuldade dos estados e municípios se adequarem aos marcos legais nacionais. O financiamento mostra-se insuficiente e a efetividade das políticas depende da resolução urgente dos conflitos territoriais que ameaçam as comunidades indígenas.

Palavras-chave: Educação Indígena, Territórios Etnoeducacionais, Políticas Públicas Educacionais

NOTAS INTRODUTÓRIAS

A partir da década de 1991, as políticas nacionais da educação escolar indígena tiveram mudanças substanciais com a transferência da responsabilidade da gestão da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai) para o Ministério da Educação (MEC). O MEC passou a reformular novas políticas educacionais específicas, criando um conjunto de normativas que garantem a escola específica, diferenciada, bilíngue e intercultural. Porém, ao longo dos anos verificou-se a baixa participação dos indígenas na gestão e o não respeito das normativas nacionais pelos estados e municípios. Em virtude dessa avaliação, através do decreto nº 6.861/2009 ficaram estabelecidas as diretrizes para a organização da educação escolar indígena em Territórios Etnoeducacionais (TEE), assegurando a participação das comunidades em todo o processo educacional.

Esse ano (2025), a Portaria MEC nº539/2025 instituiu a Política Nacional de Educação Escolar Indígena nos Territórios Etnoeducacionais (PNEEI-TEE), trazendo atualizações das políticas educacionais indígena com o intuito de efetivar os TEE.

METODOLOGIA

¹ Mestranda em Educação, UNILA;; <https://orcid.org/0009-0006-9907-5660> ; welitabarbosa@gmail.com

² Doutor em História, UFSC; <https://orcid.org/0000-0002-8782-2239> ; clovisbrighenti@gmail.com

O presente trabalho tem como método a análise documental e legislativa do Decreto nº 6.861/2009 e a Portaria MEC nº 539/2025 sobre políticas educacionais para os povos originários, dialogando com os contextos vivenciados nas comunidades do povo Guarani na região oeste do Paraná.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Decreto nº 6.861/2009 proporcionou um avanço positivo e uma nova configuração na história da educação escolar indígena, política e jurídica ao criar TEE, “abriu uma possibilidade para uma gestão mais autônoma no que diz respeito de seus processos escolares ao aliar a questão educacional à territorial” (Bergamaschi, Sousa, 2015).

Ocorre que os TEE não haviam sido implantados devido a ausência de uma política Nacional de Educação Escolar Indígena. A Portaria MEC nº 539/2025, complementa o decreto instituindo Política Nacional de Educação Escolar Indígena nos Território Etnoterritoriais (PNEEI-TEE). Ele tem como objetivos implantar a governança da Educação Escolar Indígena organizada em TEE, fomentar a profissionalização e a formação inicial e continuada de professores indígenas, a produção, avaliação e distribuição de material didático e literário, a infraestrutura física, tecnológica e pedagógica das escolas indígenas, induzir o acesso e garantir a permanência de estudantes indígenas na educação básica e no ensino superior, reconhecer, valorizar e difundir saberes indígenas e monitorar a oferta da Educação Escolar Indígena.

A PNEEI-TEE está alicerçada em três pilares fundamentais:

1. **Respeito à Diversidade:** Reconhecimento pleno da cultura, organização social, línguas, crenças e tradições.
2. **Gestão Participativa:** Obrigatoriedade de participação das comunidades indígenas na gestão e no monitoramento da educação escolar.
3. **Direito Linguístico e Pedagógico:** Garantia do uso da língua materna e da valorização dos processos próprios de aprendizagem.

Está composto com 11 diretrizes:

- Valorização Cultural: Diretrizes I, II e III focam na afirmação das identidades, culturas e línguas indígenas.

- Adequação Pedagógica: Diretrizes IV, V, VI e XI tratam da formação de professores indígenas, produção de material didático específico, desenvolvimento de currículos interculturais e organização escolar própria, incluindo a alfabetização bilíngue.
- Infraestrutura e Suporte: Diretrizes VII e VIII asseguram condições materiais adequadas, como alimentação escolar culturalmente apropriada e infraestrutura física que respeite as deliberações das comunidades.
- Sustentabilidade da Política: Diretrizes IX e X garantem o financiamento necessário e sistemas próprios de avaliação e monitoramento, assegurando a perenidade e efetividade da política.

Atualmente o MEC contabilizou 52 TEE em todo território nacional, para que o PNEEI-TEE seja operacionalizado conforme o planejado, deve contar com o envolvimento e comprometimento de todos os governadores, secretários de educação, lideranças indígenas e todos os atores que fazem cada território ser um TEE.

Para tanto, foi pensado no decreto um programa de 1274 bolsas para agentes articuladores que possam colaborar e compactuar nas implementações dos planos de ações no território.

Esses colaboradores serão indicados pelas lideranças indígenas. A bolsa no valor de R\$ 1.200,00 será paga pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES.

NOTAS FINAIS

A análise permite concluir que o arcabouço legal consolidado pelo Decreto nº 6.861/2009 e detalhado pela Portaria MEC nº 539/2025, é teoricamente robusto e representa um significativo avanço no reconhecimento dos direitos dos povos originários. A criação dos TEE'S e a PNEEI-TEE estão alicerçadas nos pilares do respeito à diversidade, da gestão participativa e do direito linguístico.

No entanto não fica muito claro sobre a gestão participativa das comunidades e TEE, serão apenas consultadas ou terão participação deliberativa sobre implementação das políticas nos territórios. Ou seja, revela-se uma profunda contradição ao se contrastar com o princípio fundamental da educação indígena tradicional: “A educação indígena é aquela

que se dá no interior de uma comunidade indígena e envolve todos os seus membros” (De Silva Lima, De Sousa Filho, p.2, 2020).

A função do agente articulador apesar da complexidade do trabalho a ser executado receberá um valor irrisório para uma função e revela a precarização do trabalho de base. Por fim, a efetividade dos TEEs está intrinsecamente ligada a conflitos macroestruturais, notadamente os conflitos fundiários e a pressão de interesses econômicos poderosos, como o agronegócio, que ameaçam a própria existência física e cultural desses povos. Uma escola indígena não floresce em um território devastado e sob ameaça.

REFERÊNCIAS

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; SOUSA, Fernanda Brabo. Territórios etnoeducacionais: ressitando a educação escolar indígena no Brasil. *Pro-Posições*, v. 26, n. 2, p. 143-161, 2015.

DA SILVA LIMA, Aline; DE SOUZA FILHO, Erasmo Borges. Licenciatura intercultural indígena: aproximando saberes. *Brazilian Journal of Development*, v. 6, n. 9, p. 72004-72020, 2020.

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A ASSESSORIA PEDAGÓGICA UNIVERSITÁRIA

Adriane Franco Duarte¹
Ireni Marilene Zago Figueiredo (orientadora)²
Márcia Cossetin (coorientadora)³

RESUMO

Este texto objetiva compreender o trabalho da Assessoria Pedagógica Universitária a partir da análise das políticas educacionais. Utilizou-se a pesquisa documental e bibliográfica. Conclui-se que as ações para promoção da permanência estudantil e êxito acadêmico, como a Assessoria Pedagógica Universitária, configuram-se como políticas educacionais focalizadas.

Palavras-chave: Política educacional; Educação Superior; UNILA; Permanência estudantil.

NOTAS INTRODUTÓRIAS

Historicamente, o acesso ao ensino superior era restrito à uma parcela minoritária da população. Apesar de uma mudança nas últimas duas décadas, ainda há desafios para se implementar e ampliar as políticas educacionais de garantia de permanência e êxito acadêmico dos discentes que tiveram acesso.

A Assessoria Pedagógica Universitária (APU) é o lócus do acompanhamento e apoio do processo ensino-aprendizagem, no assessoramento pedagógico a docentes e discentes.

Diante disso, o objetivo do presente texto é compreender o trabalho da Assessoria Pedagógica Universitária sob a luz da política educacional de promoção à permanência estudantil na Educação Superior.

¹Doutoranda em Educação pela UNIOESTE- Cascavel (UNIOESTE, 2024). Pedagoga da UNILA; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9297-6753> ; E-mail: adrianefranco Duarte@gmail.com .

²Doutora em Educação pela UNICAMP, Professora Associada na UNIOESTE; ORCID: 0000-0001-8875-7099; E-mail: irenifigueiredo@hotmail.com .

³Doutora em Educação pela UEM, Professora Adjunta na UNILA; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5005-7756>; E-mail: marcia.cossetin@unila.edu.br .

METODOLOGIA

O presente estudo utilizou da pesquisa documental e bibliográfica (Gil, 2002) para embasamento teórico-metodológico buscando a análise qualitativa, cujos principais autores foram Behring e Boschetti (2009), Robertson (2020) e Brettas (2017).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Estado capitalista foi modificando-se ao longo da história para poder acompanhar os estágios de desenvolvimento desse modo de produção, e cumprir seu papel de reprodução social do trabalho e do capital, E para que os países participem desse “desenvolvimento”, os mesmos devem implementar as políticas neoliberais receitas como soluções (Behring e Boschetti, 2009).

Considerando as diretrizes para a Reforma do Aparelho do Estado Brasileiro de 1995, no qual as universidades e escolas caminham para as organizações sociais, entende-se a ampliação da educação básica e do ensino superior no Brasil tanto para se ampliar os mercados da educação como mercadoria, bem como para a formação de mão de obra necessária e adequada aos atuais estágios de desenvolvimento do capitalismo.

No artigo 43 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 estão definidas as finalidades da Educação Superior brasileira. Todavia, compreende-se que apesar de apresentar uma excelente proposta para a educação superior, a universidade sofre influência dos projetos neoliberais direcionados para educação, e estes projetos são estruturados para “fracassar”, pois “(...) Essas rodadas de intervenção neoliberal, de ‘des-’ e ‘re-regulação’, de fluxos, refluxos e contracorrentes é que criam os mundos do neoliberalismo realmente existente.” (Robertson, 2012, p. 287).

Desde 2007, por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), as Instituições de Educação Superior (IES) tem desenvolvido estratégias para “a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007, art. 1º). Ou seja, as instituições devem oferecer apoio pedagógico aos discentes, ação que foi reafirmada também no Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) (BRASIL, 2010), convertida em Política Nacional de Assistência Estudantil em 2024.

O apoio pedagógico aos discentes é uma das cinco responsabilidades da Assessoria Pedagógica Universitária, sendo as outras: assessoramento a docentes frente a questões didático-pedagógicas, assessoramento ao desenvolvimento profissional docente, assessoramento à avaliação institucional e assessoramento curricular (Xavier, 2019).

Diante deste contexto, o apoio pedagógico universitário, ainda mais o atendimento pedagógico individualizado se configura como uma ação focalizada para uma pequena parcela dos estudantes ou até mesmo direcionadas para grupos específicos, juntamente com outros recentes serviços, como a psicologia educacional, a assistência estudantil por meio de bolsas, entre outros.

As ações de promoção à permanência estudantil são política educacional alinhada ao receituário dos organismos internacionais para a educação pois seguem a sua grande orientação para política social que é “a focalização das ações, com estímulos a fundos sociais de emergência, aos programas compensatórios de transferência de renda, e a mobilização da ‘solidariedade’ individual e voluntária (...)” (Behring e Boschetti, 2009, p. 77)

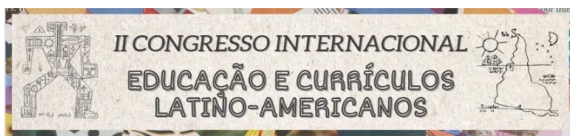
Assim, ainda há a ausência ou fragmentação/parcelamento de ações de promoção da permanência estudantil que garantam condições sócio-econômicas e pedagógicas adequadas para as condições necessárias de garantir a promoção da permanência e êxito estudantil.

NOTAS FINAIS

Conclui-se que nas últimas décadas ampliou-se o acesso da população à educação superior no Brasil, todavia não se garantiu condições de igualdade para a permanência e êxito acadêmico. Neste contexto, as ações para promoção da permanência estudantil e êxito acadêmico, como a Assessoria Pedagógica Universitária, configuram-se como políticas educacionais focalizadas.

REFERÊNCIAS

BEHRING, Elane e BOSCHETTI, Ivanete. Capitalismo, liberalismo e origens da política social. In: **Política Social: fundamentos e história**. São Paulo: Cortez, 2009.



BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)**. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm Acesso em: 26 out. 2024

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES**. Brasília: 2010. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm Acesso em: 26 out. 2024

BRETTAS, Tatiana. Capitalismo dependente, neoliberalismo e financeirização das políticas sociais no Brasil. In **Revista Temporalis**, DF, ano 17, n. 34, jul a dez, 2017.

GIL, Antônio Carlos. Como classificar as pesquisas? In: _____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: . Acesso em: 21 fev. 2011.

ROBERTSON, Susan. A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a Educação do Banco Mundial. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n.50, maio-agosto 2012, p. 283-302. Disponível on line: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782012000200003

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 - Rio Claro, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2019.

A ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO COMO POSSIBILIDADE DE LEITURA CRÍTICA DOS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO DOCENTE EM CONTEXTO DE FRONTEIRA

Bruna Rafaela Tomé Saadaoui¹
Jorgelina Ivana Tallei²

RESUMO

Esta pesquisa, recorte de dissertação de mestrado em andamento, discute a Análise Crítica do Discurso (ACD) como possibilidade metodológica para a análise de currículos dos cursos de Pedagogia e Formação de Docente em Foz do Iguaçu, cidade marcada pela realidade multilíngue da tríplice fronteira. A questão norteadora indaga de que modo a ACD pode revelar as estruturas sociais, ideológicas e discursivas que atravessam os documentos de formação docente. O objetivo é demonstrar a pertinência da ACD, proposta por Fairclough (2012), para desnaturalizar prescrições curriculares, ao considerar que toda prática social envolve atividade produtiva, meios de produção, relações sociais, identidades, valores culturais, consciência e semiose. A metodologia adotada é a análise documental, orientada por esse quadro teórico, em diálogo com a Linguística Aplicada Crítica (Moita Lopes, 2006; Pennycook, 2006). Como resultado parcial, aponta-se que a ACD potencializa a compreensão crítica dos currículos, desvelando silenciamentos e indicando possibilidades de inclusão e transformação.

Palavras-chave: Análise Crítica do Discurso; Formação docente; Educação inclusiva; Fronteira; Currículo.

NOTAS INTRODUTÓRIAS

Esta pesquisa insere-se no percurso da dissertação de mestrado, em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Ensino da UNIOESTE, cujo objeto é a análise dos currículos dos cursos de Pedagogia e Formação de Docente em Foz do Iguaçu. Essa cidade, situada na tríplice fronteira entre Brasil, Paraguai e Argentina, constitui-se como espaço de intenso contato linguístico e cultural, o que exige currículos de formação docente sensíveis à diversidade.

¹ Bolsista de mestrado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Aluna Regular do Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Ensino - PPGEn - Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, campus Foz do Iguaçu; <https://orcid.org/0000-0002-2087-0949>; brunarttome@hotmail.com.

² Doutora em Educação; Professora na Universidade Federal da Integração Latino-Americana; UNILA; <https://orcid.org/0000-0001-8486-0881>; jorgelina.tallei@unila.edu.br.

Nessa perspectiva, a necessidade de currículos contextualizados torna-se urgente. O professor formado nesse território não é um sujeito genérico, mas um sujeito fronteiriço, cuja prática pedagógica será atravessada pelo multilinguismo e pela pluralidade cultural. O desafio é verificar se essa realidade aparece nas linhas ou apenas nas entrelinhas dos currículos, e de que modo isso se reflete nas práticas docentes.

Com bases em resultados de experiências docentes em escolas da rede municipal, as primeiras análises indicam que professores dos Anos Iniciais, devido a lacunas formativas, não tratam a língua como dimensão inclusiva, o que contribui para a invisibilização de alunos migrantes. Esse dado confirma a hipótese de que o currículo, ao silenciar a diversidade linguística, legitima práticas pedagógicas excludentes. Por isso, a escolha da ACD (Fairclough, 2012) como lente metodológica não é apenas técnica, mas política: ela permite compreender os currículos como práticas sociais atravessadas por ideologias e relações de poder, capazes de reproduzir hegemonias ou de abrir brechas para transformações.

METODOLOGIA

A pesquisa é de caráter qualitativo e documental, tendo como corpus os projetos pedagógicos, matrizes curriculares, projeto político pedagógico e ementas dos cursos de Pedagogia e Formação Docente de Foz do Iguaçu. A ACD, em perspectiva dialético-relacional (Fairclough, 2012), é o eixo metodológico que orienta a análise, em diálogo com a Linguística Aplicada Crítica (Moita Lopes, 2006; Pennycook, 2006).

Compreende-se que, para Fairclough (2012), toda prática social envolve “atividade produtiva, meios de produção, relações sociais, identidades sociais, valores culturais, consciência e semiose” (p. 308). Ao aplicar essa perspectiva aos currículos, pretende-se desvelar como documentos aparentemente técnicos projetam identidades docentes, legitimam determinados valores culturais e naturalizam silenciamentos.

A análise está organizada em três movimentos interdependentes: análise textual, que examina escolhas lexicais, metáforas, modalizações e coesão; análise da prática discursiva, que identifica intertextualidades e interdiscursividades, bem como as vozes mobilizadas e silenciadas; e análise da prática social, que interpreta os efeitos ideológico e hegemônicos dos currículos, destacando como eles projetam (ou não) a figura do professor fronteiriço.

Para operacionalizar esses movimentos, serão utilizados instrumentos baseados na ACD: fichas de contextualização dos documentos, uma matriz categorial para organizar as dimensões de análise (vozes, identidades, valores, representações de língua), cadernos de excertos com trechos numerados e um diário de reflexividade, no qual se registrarão as decisões analíticas e reflexões do processo.

Incorporam-se também as críticas apontadas por Rodrigues-Júnior (2009). Para evitar o excesso de interpretação (Widdowson), buscamos ancorar as análises em evidências textuais; para responder à amplitude do termo “crítico” (Hammersley), definimos criticidade como a análise de relações de poder e ideologias ligadas à inclusão linguística; para enfrentar a questão da representatividade (Stubbs), trabalhamos com o corpus completo dos currículos; e, para reduzir o risco de viés (Toolan), registramos sistematicamente as decisões analíticas em diário reflexivo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados apresentados não provêm da análises já concluídas, mas de observações preliminares realizadas a partir de experiências docentes e da revisão de literatura. Verificou-se que muitos professores, formados sob currículos que não contemplam a diversidade linguística, reproduzem práticas pedagógicas que invisibilizam estudantes migrantes. A língua, nesse caso, não é percebida como instrumento de inclusão, mas como barreira a ser superada pelo aluno.

Essa constatação reforça a pertinência da ACD como metodologia. A perspectiva crítica permite compreender que o silêncio curricular sobre a diversidade linguística não é casual: inscreve-se em ideologias que sustentam o mito do monolinguismo (Cavalcanti, 1999) e em relações de poder que privilegiam determinados saberes em detrimento de outros. Ao aplicar a ACD, torna-se possível revelar esses mecanismos e problematizar as implicações que eles têm para a formação do professor e para as práticas pedagógicas.

NOTAS FINAIS

A reflexão apresentada nesta pesquisa reforça a importância da ACD como abordagem teórico-metodológica para a análise de currículos de formação docente em contextos de fronteira. Ao compreender os documentos como práticas sociais, é possível evidenciar como discursos hegemônicos estruturam ou não os currículos e contribuem para a reprodução de exclusões, mas também como eles contêm fissuras que permitem resistência

e mudança.

Derivado de dissertação de mestrado em andamento, o trabalho busca contribuir com as investigações da área, oferecendo a ACD como uma perspectiva teórico-metodológica potente para problematizar currículos. Mais do que um procedimento técnico, a ACD é assumida como uma escolha ética e política: um convite à comunidade acadêmica para refletir sobre currículos que reconheçam o professor como sujeito fronteiro e que valorizem a diversidade como fundamento da inclusão.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo, Loyola, 2007.
- CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas. **DELTA**, v. 15, n. esp., p. 385–417, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/JcJDbkyVZxZPHnJXJrDyWYn/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 15 de abr. 2024.
- FAIRCLOUGH, N. Análise crítica do discurso como método em pesquisa social científica. **Linha d'Água**, v. 25, n. 2, p. 307–329, 2012. Disponível em: <https://revistas.usp.br/linhadagua/article/view/47728>. Acesso em: 09 de jun. 2024.
- MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.
- PENNYCOOK, A. **Uma Linguística Aplicada Transgressiva**. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). São Paulo: Parábola, 2006.
- RODRIGUES-JÚNIOR, A. L. A Análise Crítica do Discurso: uma teoria em construção. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 10, n. 2, p. 263–278, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/tTPqp7LxkpxcF5tQDrXmyTb/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 05 de jul. 2025.

ALÉM DA LÍNGUA MATERNA: (Re)pensando a Educação para um Mundo sem Fronteiras.

Caroliny Natalia Machado ¹

Jaqueline Lima ²

Luciane Klein ³

RESUMO

Este estudo analisa o bilinguismo e a formação de professores no contexto fronteiriço da imigração em Foz do Iguaçu - Brasil. Pesquisas e entrevistas revelam o aumento de alunos imigrantes nas escolas e os desafios dos professores em acolhê-los, devido à falta de programas bilíngues e currículos inadequados. Os resultados indicam que o acolhimento bilíngue, o suporte institucional e a valorização das raízes culturais são essenciais para uma educação justa e que respeite a diversidade.

Palavras-chave: Diversidade Cultural; Fronteira; Acolhimento.

NOTAS INTRODUTÓRIAS

A crescente imigração tem moldado parte do cenário escolar brasileiro, especialmente em regiões como Foz do Iguaçu, na qual a diversidade cultural é evidente, causa de dificuldades e desafios junto a comunidade escolar.

Este estudo aborda os resultados de uma pesquisa de análise ao bilinguismo e a formação de professores, especialmente no contexto fronteiriço e migratório do Brasil. A metodologia incluiu revisões bibliográficas e questionários, objetivando avaliar programas de auxílio e identificar variáveis relevantes.

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), mestranda do Programa de Pós-graduação em Sociedade, Cultura e Fronteira pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Orcid ID: <https://orcid.org/0009-0002-4938-7579> Email: carolinycarol6@gmail.com.

² Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), especialista em Educação Inclusiva e Especial e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteira pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná; ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-4336-0368>; E-mail: jaquerodrigues802@gmail.com.

³ Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná; ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-1222-4229>; E-mail: lucianeklein70@gmail.com.

METODOLOGIA

A metodologia se concentra em revisões bibliográficas e questionários a professores atuantes na rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu, com o objetivo de avaliar os fatos, os programas de auxílio e as variáveis encontradas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a crise de 1929, o Brasil atraiu imigrantes pelo seu potencial econômico (Neto, 2018), elevando o número de crianças estrangeiras nas escolas. Em Foz do Iguaçu, 47 de 50 escolas tinham 402 alunos migrantes em 2022 (Lange, 2023). Isso levanta questões sobre a adequação do currículo para atender às necessidades educacionais e culturais desses estudantes não falantes do Português, valorizando sua diversidade.

Quem são os alienígenas na sala de aula? São os/as estudantes ou os/as professores/as? Não serão os adultos, de forma geral, que deverão ser vistos, cada vez mais, como alienígenas, vistos a partir do outro lado (Hebdige, 1986)? Tendo em vista que será a juventude que herdará a terra, que é ela que já habita o futuro, em muitos sentidos, não deveríamos contemplar a possibilidade de que somos nós os/as que estamos sendo, assim, cada vez mais, transformados/as em “outros/as”, com nossos poderes se desvanecendo, no momento mesmo em que os exercemos, cada vez mais estrangeiros/as em nossas próprias salas de aula e na cultura pós-moderna, de forma mais geral? (Silva, p.213).

Para comprovar a premissa da necessidade de apoio e ilustrar os desafios, foi entrevistada a professora Juliana (nome fictício), com oito anos de experiência na rede municipal de Foz do Iguaçu. Relatando sua vivência com uma aluna venezuelana do 2º ano do ensino fundamental, buscou acolhimento, com carinho, atenção e cuidado, utilizando muitas imagens para facilitar a compreensão. No entanto, afirmou que não houve um acolhimento bilíngue, pois não tinha conhecimento de programas ou ações da escola ou da prefeitura para facilitar a comunicação. A aluna, por sua vez, já estava relutante devido a outras experiências (Juliana, 2024).

Como professores, é natural que não tenhamos domínio absoluto sobre todas as técnicas e abordagens, mas seguimos em um esforço contínuo para melhorar o acolhimento

dos alunos, abrangendo não só apenas as questões linguísticas, mas também as culturais, sendo os recursos lúdicos cruciais nesse processo.

A Resolução CNE/CEB (2009) reforça que a criança deve estar no centro do planejamento escolar, com atividades que favoreçam seu máximo potencial de aprendizagem por meio de novas perspectivas e interações. No entanto, a falta de reflexão sobre o acolhimento de crianças não falantes da língua materna em Foz do Iguaçu contribui para seu apagamento cultural e linguístico, quando, na verdade, suas raízes deveriam ser valorizadas como fonte de diversidade e enriquecimento para toda a comunidade escolar.

NOTAS FINAIS

A inclusão de alunos imigrantes em Foz do Iguaçu é um desafio e oportunidade. Apesar da legislação, há lacunas na barreira linguística e formação docente. A experiência de professores destaca a urgência de acolhimento bilíngue e culturalmente sensível, com políticas e recursos efetivos.

É crucial um currículo flexível e inclusivo, valorizando as raízes culturais dos estudantes. A reflexão pedagógica e formação contínua são essenciais para uma educação que celebre a pluralidade e garanta aprendizado pleno, transformando a diversidade em enriquecimento mútuo.

REFERÊNCIA

AMATO, Laura Janaina Dias; LIMA, Barbara Ferreira. **Educação na tríplice fronteira**. 2022. Documento PDF. Acesso em: 20 ago. 2024.

BATISTA, Patrícia Barros Soares; CARVALHO, Andréa Pinheiro Tomaz. **Um olhar sobre a criança e seu direito ao acesso à linguagem escrita na educação infantil**. Revista Brasileira de Educação Básica, 24 abr. 2017. Disponível em: <https://rbeducacaobasica.com.br/2017/04/24/um-olhar-sobre-a-crianca-e-seu-direito-ao-acesso-a-linguagem-escrita-na-educacao-infantil/>. Acesso em: 10 ago. 2024.

BOGLER, Paulo. **Nacionalidades e etnias em Foz do Iguaçu**. H2 Foz, 2022. Disponível em: <https://www.h2foz.com.br/marco-zero/nacionalidades-etnias-foz-do-iguacu/>. Acesso em: 11 ago. 2024.

FERREIRA, Lúcia. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 1, n. 2, p. 410-431, out.dez., 2020. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/reed> ISSN: 2675-6889 417. Acesso em: 10 ago. 2024.



INSTITUTO AYRTON SENNA. **Qual o papel do currículo escolar no ambiente educacional.** Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/qual-o-papel-do-curriculoescolar-no-ambiente-educacional/>. Acesso em: 20 set. 2024.

LANGE, Carla Helena. **Como acolher alunos estrangeiros.** Sponte, 2023. Disponível em: <https://www.sponte.com.br/como-acolher-alunos-estrangeiros/>. Acesso em: 10 ago. 2024.

NETO, Claudio. **Blog de direção: as escolas brasileiras estão preparadas para receber alunos imigrantes e refugiados?** Gestão Escolar, 2018. Disponível em: [https://gestaoescolar.org.br/conteudo/2052/blog-de-direcao-as-escolas-brasileiras-estao-preparadas-para-receber-alunos-imigrantes-e-refugiados/#:~:text=O%20aumento%20n%C3%BAmero%20de,isenta%20de%20nossas%20pr%C3%B3prias%20crises](https://gestaoescolar.org.br/conteudo/2052/blog-de-direcao-as-escolas-brasileiras-estao-preparadas-para-receber-alunos-imigrantes-e-refugiados/#:~:text=O%20aumento%20n%C3%BAmero%20de,isenta%20de%20nossas%20pr%C3%B3prias%20crises.). Acesso em: 06 ago. 2024.

SILVA, Tomas Tadeu. Alienígena na sala de aula (versão melhor). 2024. Disponível em: https://legado.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/4528183/mod_resource/content/1/Alien%C3%A9gena%20na%20sala%20de%20aula%20%28vers%C3%A3o%20melhor%29.pdf. Acesso em: 10 ago. 2024.

DESCARTE DE RESÍDUOS SÓLIDOS NAS RUAS DO BAIRRO PORTO BELO: UM OLHAR AMBIENTAL E EDUCACIONAL

Edson Pierre¹

RESUMO:

Este trabalho tem como objetivo investigar a prática do descarte inadequado de resíduos sólidos na Rua do Porto Belo, localizado no bairro Vila C, na cidade de Foz do Iguaçu-PR. A escolha da tema se justifica pela frequência com que esse problema afeta o ambiente urbano a qualidade de vida da comunidade local. A pesquisa será conduzida por meio de uma abordagem metodológica mista, de natureza qualitativa e quantitativa, visando identificar os tipos de resíduos mais frequentemente descartados, compreender as percepções e atitudes da comunidade e analisar os impactos ambientais e de saúde pública decorrentes dessa pratica. Além do mais, pretende-se a sensibilizar os moradores do bairro sobre a importância da preservação ambiente e do cuidado com os espaços urbanos, promovendo a adoção de práticas sustentáveis. A proposta busca, até este momento, contribuir para a formulação de estratégias focado na educação ambiental para melhoria da gestão de resíduos sólidos no bairro.

Palavras-chave: Educação ambiental, Resíduos Sólidos, Praticas educativas ambientais.

NOTAS INTRODUTÓRIAS

O descarte inadequado de resíduos sólidos é um dos maiores desafios da gestão municipal no Brasil, segundo a Associação Brasileira de Empresas de Limpeza Pública e Resíduos Especiais (ABRELPE). No bairro Porto Belo, observou-se que parte significativa da população desconhece práticas de coleta seletiva e a destinação correta dos resíduos, dispondo incorretamente lixo doméstico, restos de construção, móveis inutilizados, pilhas e lixo eletrônico. Essa disposição inadequada prejudica a mobilidade urbana, pode causar acidentes, contribui para entupimento de bueiros e aumenta o risco de enchentes, afetando principalmente famílias em situação de vulnerabilidade. Como apontam Murata e França

¹ Graduando em Ciências da Natureza atualmente cursando o curso de mestrado no Programa de Mestrado Profissional em Educação (PPGEDU). Instituição: Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0812-3564> E-mail: pierreedson2000@gmail.com



(2014), o descarte irregular de resíduos sólidos configura um grave problema ambiental e de saúde pública nos centros urbanos.

A problemática é também educativa, pois envolve hábitos, práticas sociais e direitos humanos. O currículo escolar pode constituir-se como espaço contra hegemônico, ao valorizar saberes comunitários e incentivar a participação cidadã (D'ALMEIDA; VILHENA, 2000). Neste sentido, a pesquisa busca articular a comunidade e a escola, propondo atividades pedagógicas voltadas à educação ambiental, à cidadania e à sustentabilidade.

Dessa maneira, este estudo está inserido no Eixo 3 - currículos latino-americanos: práticas pedagógicas e múltiplas possibilidades de processos educativos, ao sugerir atividades de ensino que ajudam a criar comunidades mais sustentáveis e inclusivas, articulando educação ambiental, cidadania e políticas públicas.

METODOLOGIA

O presente estudo empregou uma abordagem metodológica mista, combinando estratégias de natureza qualitativa e quantitativa, com o objetivo central de investigar a prática do descarte inadequado de resíduos sólidos na Rua do Porto Belo, localizada no bairro Vila C, Foz do Iguaçu-PR.

A metodologia foi estruturada em duas etapas complementares:

1. Etapa Qualitativa: Teve como foco a compreensão das percepções e atitudes da comunidade. As técnicas empregadas incluíram a observação participante, a realização de registros fotográficos e a condução de entrevistas semiestruturadas com moradores e professores da escola local.

2. Etapa Quantitativa: Buscou identificar os tipos de resíduos mais frequentemente descartados e quantificar as práticas existentes. Esta etapa envolveu a aplicação de questionários estruturados a 13 famílias residentes na comunidade. Adicionalmente, foi realizada a coleta de dados detalhados sobre a frequência e os tipos de resíduos descartados no bairro.

Etapas Metodológicas e Intervenção Comunitária

O estudo seguiu um processo sequencial de cinco etapas, que culminaram na intervenção e na análise dos resultados:



1. Levantamento das Práticas de Descarte: Realizou-se inicialmente o diagnóstico das práticas de descarte de resíduos sólidos empregadas pelos moradores.

2. Sensibilização Comunitária: Implementaram-se ações de sensibilização e conscientização da comunidade por meio de palestras, avisos e seminários comunitários.

3. Articulação Institucional e Educação Ambiental: Estabeleceu-se uma articulação formal com a escola do bairro, integrando os estudantes em atividades específicas de educação ambiental.

4. Provisão de Infraestrutura: Ocorreu a entrega de lixeiras com o propósito de facilitar a separação correta dos resíduos na fonte.

5. Análise de Dados: A fase final consistiu na análise qualitativa dos relatos obtidos (entrevistas e observações) e na análise quantitativa dos dados coletados por meio dos questionários e dos registros de descarte.

A proposta metodológica visou, em sua totalidade, contribuir para a formulação de estratégias focadas na educação ambiental para a melhoria da gestão de resíduos sólidos no bairro.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante o desenvolvimento da pesquisa, foi aplicado um questionário estruturado com o propósito de avaliar e compreender a participação dos moradores do bairro na coleta seletiva. Os resultados obtidos a partir dos questionários indicaram que uma parte significativa da população ainda apresenta desafios na gestão de resíduos domésticos.

Os questionários indicaram que 58% dos moradores não realizam a separação adequada do lixo. Observou-se que muita gente ainda não separa o lixo em casa, e uma parcela da população só executa essa separação de vez em quando. Uma maioria dos entrevistados, correspondendo a 75% dos moradores, desconhece o destino final dos resíduos.

Em contraste com a baixa taxa de separação efetiva, os dados demonstraram um apoio unânime à causa ambiental. 100% dos moradores afirmaram apoiar a implantação da coleta seletiva. Além disso, 100% dos entrevistados acreditam que a reciclagem pode reduzir de forma significativa a quantidade de resíduos gerados.

A situação verificada onde o apoio teórico à reciclagem é total (100%), mas a separação prática do lixo é realizada inadequadamente por mais da metade dos moradores (58%) evidencia a necessidade de intervenção. Essa discrepância mostra como é importante investir em ações que ajudem as pessoas a entender melhor o valor da coleta seletiva e a criar hábitos mais sustentáveis no dia a dia.

A discussão dos resultados reforça a importância da educação ambiental como ferramenta de mudança de comportamento. De acordo com Bidone et al. (1999), a educação ambiental é essencial para estimular a adesão comunitária à coleta seletiva.

Nesse contexto, a pesquisa enfatiza que a articulação entre escola e comunidade, promovida por meio de práticas pedagógicas e curriculares, mostrou-se fundamental para ampliar a conscientização crítica e fortalecer a cidadania socioambiental.

NOTAS FINAIS

A pesquisa realizada demonstrou que é urgente reforçar as ações educativas no bairro Porto Belo. Tais ações devem focar em incentivar a coleta seletiva e o descarte correto do lixo. O estudo apontou que a comunidade local está disposta a prestar auxílio, desde que receba informação, apoio do poder público e conte com a participação da escola nesse processo. Com base nesses achados, fica claro que a articulação entre a educação ambiental, o conteúdo pedagógico das escolas e as políticas públicas tem o potencial de ajudar a diminuir as desigualdades. Essa integração é crucial para promover a inclusão social e garantir o direito de todos a viver em um ambiente mais limpo e saudável.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE LIMPEZA PÚBLICA E RESÍDUOS ESPECIAIS. **Resíduos Sólidos: Manual de Boas Práticas no Planejamento**. 2012. Disponível em: <http://www.abrelpe.org.br/> Acesso em: 30 de agosto 2025

BIDONE, F. R. A.; et al. Programa de Pesquisa em Saneamento Básico. Metodologias e Técnicas de Minimização, Reciclagem e Reutilização de Resíduos Sólidos Urbanos – Rio de Janeiro; ABES – Associação Brasileira de Engenharia Sanitária e Ambiental, 1999.

D'ALMEIDA, Maria Luisa Otero; Vilhena, André, Lixo Municipal: Manual de Gerenciamento Integrado, 2.ed. São Paulo: IPT/CEMPRE, 2000. **FELLENBERG, G.** Introdução aos problemas da poluição ambiental – São Paulo. EPU: Springer: Ed. da Universidade de São Paulo, 1980.

LEI Nº. 12.305, de 2 de agosto de 2010 a qual, “**Institui a Política Nacional de resíduos Sólidos**; altera a Lei nº. 9.605, de 12 de fevereiro de 1998; e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112305.htm#:~:text=Par%C3%A1grafo%20%C3%BAnico.,empreendidas%20na%20forma%20do%20caput.&text=Da%20Responsabilidade%20Compartilhada-



[.Art.,ambiente%20e%20de%20maior%20sustentabilidade](#); Acesso em: 30 de agosto 2025

MURATA, Afonso Takao; França, Esteicy Taís Godói de. Impacto Ambiental e a saúde causada pela utilização de sacolas plásticas. 2º Simpósio Brasileiro de saúde e ambiente. De 19 a 23 de outubro, em Belo Horizonte/ MG. Disponível em: http://www.sibsa.com.br/resources/anais/4/1406849048_ARQUIVO_Afonso_Murata.pdf

A PLATAFORMA MATIFIC: Uma Perspectiva Latino-Americana

Jessica Bianca dos Santos Carvalho¹
Jaime Camilo Mejía Capote²

RESUMO

A análise da plataforma MATIFIC como material didático considera seu potencial pedagógico ao tornar o ensino de Matemática mais lúdico, interativo e acessível por meio de atividades gamificadas, bem como seus limites. Esta pesquisa qualitativa e exploratória baseia-se na Análise de Conteúdo de Bardin (2011) e em estudos sobre tecnologia educacional e gamificação, investigando como os conteúdos da MATIFIC dialogam com aspectos históricos, culturais e socioeconômicos da América Latina. O objetivo é analisar a plataforma como recurso didático digital, identificando suas potencialidades, limitações e adequação ao contexto regional. Os resultados mostram que, embora favoreça o engajamento e a resolução de problemas, a plataforma ainda carece de adaptação às realidades latino-americanas, exigindo uma perspectiva educativa que valorize a diversidade cultural e os desafios das escolas públicas locais.

Palavras-chave: Plataforma MATIFIC; Ensino de Matemática; Gamificação.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, os avanços tecnológicos transformaram o sistema educacional, inserindo recursos digitais que buscam aprimorar o processo de ensino-aprendizagem. Reis et al. (2025, p. 3) destacam que “a educação não pode se afastar das tecnologias, pois estas se tornaram estruturantes das práticas sociais e culturais contemporâneas”. Assim, o uso de materiais digitais está cada vez mais presente em todos os níveis de ensino, tornando-se parte essencial da rotina escolar.

Entre esses recursos, as plataformas educacionais impostas rapidamente entre 2018 e 2022, durante a pandemia de COVID-19, ocasionando a mercantilização da educação com altos investimentos pelos governos. No Brasil, estados como Paraná e São Paulo tornaram seu uso obrigatório, enquanto em países como Chile, Colômbia e Uruguai, a adoção também ocorre com apoio governamental.

Contudo, há escassez de pesquisas sobre essas plataformas, especialmente no ensino de Matemática no Ensino Fundamental, como a MATIFIC. Essa lacuna reforça a importância

¹ Mestranda em Educação; Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA); ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-3812-8774>; E-mail: jbs.carvalho.2018@aluno.unila.edu.br

² Mestrando em Educação; Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA); E-mail: jcm.capote.2025@aluno.unila.edu.br

de análises críticas que examinem como essas tecnologias dialogam com os contextos socioculturais latino-americanos, promovendo práticas pedagógicas mais significativas e inclusivas.

A PLATAFORMA MATIFIC

A presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, fundamentada na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011). O objeto central é a análise crítica da plataforma digital educacional MATIFIC. O estudo examina seus aspectos pedagógicos, estruturais e simbólicos, buscando compreender suas potencialidades e limitações como material didático digital. A análise, sob uma perspectiva latino-americana, reflete sobre sua adequação e impacto no ensino de Matemática em diferentes contextos educacionais.

A MATIFIC é uma ferramenta voltada ao ensino de Matemática por meio de atividades gamificadas que estimulam o raciocínio lógico e a resolução de problemas. Sua flexibilidade permite adaptar as atividades a diferentes níveis de aprendizagem, da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental. Essa versatilidade favorece a inclusão e o aprendizado personalizado, como mostra o estudo de Panitis e Witiastuti (2025), realizado na Indonésia, que obteve aumento significativo no desempenho de estudantes autistas, evidenciando o potencial da plataforma para promover avanços em contextos diversos.

A gamificação e o multiletramento tornam o aprendizado matemático mais significativo ao conectar conteúdos ao cotidiano dos alunos, promovendo autonomia e raciocínio. Conforme Onuchic (1999 apud Paes, 2022, p. 29), “o aluno tanto aprende matemática resolvendo problemas como aprende matemática para resolver problemas”.

Desenvolvida em 2012 por especialistas de universidades de países desenvolvidos, a MATIFIC, embora eficaz, carece de adaptação às realidades socioculturais latino-americanas (RODRIGUES, 2024). Seu caráter pago gera dependência financeira dos governos, como nos estados do Paraná e São Paulo, onde o uso semanal é obrigatório. Segundo Mendes e Oliveira (2023), dados do Portal da Transparência revelam altos investimentos da SEED-PR na plataforma, refletindo uma política de uso compulsório das ferramentas digitais. Essa obrigatoriedade impacta diretamente a organização pedagógica das aulas de Matemática, exigindo metas semanais e infraestrutura tecnológica adequada, transformando a MATIFIC de um recurso opcional em material didático digital obrigatório nas escolas públicas.

No Brasil, cada estado define suas diretrizes para adoção e formação voltadas às plataformas digitais, bem como à infraestrutura necessária para sua implementação (MENDES; OLIVEIRA, 2023), realidade semelhante à de outros países latino-americanos. No Uruguai, por exemplo, Sanabia et al. (2021) apontam instabilidade técnica e falta de infraestrutura escolar. Assim, conforme Kocabatmaz e Saraçoğlu (2024, tradução nossa), as atividades da MATIFIC poderiam ser melhor aproveitadas em diferentes momentos da aula, desde a sondagem até o reforço, contribuindo para a recomposição das aprendizagens.

Os estudantes raramente refletem sobre a autoria da plataforma ou seu propósito de oferecer uma experiência matemática da mais alta qualidade, embora estudos internacionais apontem avanços no engajamento e desempenho matemático (SEGM, 2017 apud RAHMAN, 2024). Contudo, tais pesquisas foram realizadas em países desenvolvidos, como Austrália, Estados Unidos e Indonésia, o que limita sua aplicabilidade à realidade latina.

A plataforma, apesar de criativa e visualmente atrativa, adota uma neutralidade que evita representações humanas e culturais, reduzindo o potencial de identificação dos alunos. Ainda assim, destaca-se por seu caráter autoral e pedagógico ao integrar gamificação, experimentação e inteligência artificial para acompanhar o desempenho dos estudantes, consolidando-se como uma ferramenta inovadora, embora precise avançar na valorização da diversidade e da autoria discente. Matos e Sousa (2022) reforçam a importância de epistemologias decoloniais que valorizem saberes locais e que a representatividade é essencial para combater o racismo estrutural. Candau (2016) alerta que a aparente neutralidade dos materiais pode silenciar culturas e perpetuar desigualdades, tornando indispensável a mediação crítica do professor. Ao traduzir suas atividades para mais de quarenta idiomas sem contextualização cultural, a MATIFIC corre o risco de reforçar a homogeneização global e enfraquecer o potencial educativo da diversidade.

As plataformas digitais consolidaram-se como parte das práticas pedagógicas, permitindo o acesso por diferentes dispositivos. Contudo, embora se autodefinha como “100% acessível”, a plataforma reflete desigualdades estruturais em países latino-americanos, onde muitas escolas carecem de laboratórios, tablets e conexão estável. Em alguns casos, as atividades são transferidas para casa, o que agrava a exclusão digital e evidencia o descompasso entre o discurso de acessibilidade.

Embora a MATIFIC apresente potencial interdisciplinar, essas conexões são pouco exploradas, exigindo do professor uma mediação crítica e criativa para integrá-las de forma

significativa. Como destaca Fiscarelli (2008), o material didático não garante, por si só, uma prática pedagógica de qualidade, o valor educativo emerge do uso reflexivo do docente.

CONCLUSÕES

A plataforma MATIFIC exemplifica o poder das tecnologias na transformação da aprendizagem, ao oferecer um ensino de Matemática lúdico e gamificado que estimula o engajamento e a resolução de problemas. No entanto, seus cenários padronizados e globais se afastam das vivências culturais latino-americanas, exigindo uma ressignificação pedagógica que valorize identidades locais e narrativas regionais.

Além disso, o caráter pago da plataforma e a dependência de contratos governamentais, que impõem o uso semanal nas escolas públicas, revelam uma subordinação tecnológica ao eurocentrismo. Diante disso, torna-se necessário desenvolver materiais digitais latino-americanos que dialoguem com as realidades sociais e culturais da região, superando a simples importação de modelos prontos e promovendo uma educação crítica e contextualizada.

A desigualdade na infraestrutura escolar limita o acesso, pois muitas instituições carecem de laboratórios, dispositivos e conexão estável, enquanto estudantes em vulnerabilidade enfrentam exclusão digital. Apesar disso, a plataforma tem potencial quando mediada criticamente pelo professor, sobretudo se estimular a autoria discente e a criação de problemas baseados nas realidades locais.

REFERÊNCIAS

CANDAU, V. M. F. (2016) **Cotidiano escolar e práticas interculturais**. Cadernos de Pesquisa v.46 n.161 p.802-820 jul./set. 2016 <https://doi.org/10.1590/198053143455>

FELISBERTO, L. G. S. (2024). **Plataformas Educacionais para o Ensino de Matemática no Paraná: Matific e Khan Academy**. *Revista De História Da Educação Matemática*, 10, 1–17. <https://doi.org/10.62246/HISTEMAT.2447-6447.2024.10.680>

FISCARELLI; R. B. O. (2007). **Material didático e prática docente**. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 2, n. 1, p. 31–39, 2007. DOI: 10.21723/riace.v2i1.454.

KOCABATMAZ, H.; SARAÇOĞLU, G. K. (2024). **The Effect of Educational Digital Games on Academic Success and Attitude in 3rd Grade Mathematics Class**. *Participatory Educational Research*, 11(2), 230-244. <https://doi.org/10.17275/per.24.28.11.2>

MATOS; SOUSA. *Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras*. Campinas: Pontes Editores, 2022.

MENDES, A. A. P.; OLIVEIRA, M. M. F. (2023) **O USO COMPULSÓRIO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS** A Revista Interações está licenciada com uma licença CC BY-NC-SA 4.0 2023. <file:///C:/Users/Acer/Downloads/elisabete-linhares39,+e30676-10.pdf>



PAES, K. S. **Matific: aplicando a metodologia de ensino-aprendizagem-avaliação de matemática por resolução de problemas**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Maceió, 2022, 111f. <http://www.repositorio.ufal.br/jspui/handle/123456789/16795>

Panitis, D. A. R.; Wijastuti, A. **PENGARUH PENGGUNAAN APLIKASI MATIFIC TERHADAP HASIL BELAJAR PESERTA DIDIK AUTIS PADA PEMBELAJARAN MATEMATIKA PENJUMLAHAN**. Vol. 20 No. 03 (2025): Jurnal Pendidikan Khusus <https://ejournal.unesa.ac.id/index.php/jurnal-pendidikan-khusus/article/view/70927>

RAHMAN, S. A. (2024). **The effect of Matific platform on preschool students' academic performance in mathematics**. International Journal of Technology in Education and Science (IJTES), 8(3), 376-398. <https://doi.org/10.46328/ijtes.551>

RODRIGUES, A. C. C. **RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM MATEMÁTICA PÓS PANDEMIA NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO USO DA PLATAFORMA DIGITAL MATIFIC**. 75 f. Dissertação) Mestrado Profissional em Matemática – PROFMAT, Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Matemática em Rede Nacional. Curitiba, 2024. <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/93546>

REIS, L. C.; et al. **A tecnologia e a educação na sociedade do conhecimento**. Revista Acadêmica da Lusofonia, [s.l.], 2025. DOI: 10.69807/2966-0785.2025.121. Disponível em: <https://doi.org/10.69807/2966-0785.2025.121> . Acesso em: 10 set. 2025.

A PLATAFORMA MATIFIC: Uma Perspectiva Latino-Americana

CARVALHO, Jessica Bianca dos Santos¹
CAPOTE, Jaime Camilo Mejía²

RESUMO

A análise da plataforma MATIFIC como material didático considera seu potencial pedagógico ao tornar o ensino de Matemática mais lúdico, interativo e acessível por meio de atividades gamificadas, bem como seus limites. Esta pesquisa qualitativa e exploratória baseia-se na Análise de Conteúdo de Bardin (2011) e em estudos sobre tecnologia educacional e gamificação, investigando como os conteúdos da MATIFIC dialogam com aspectos históricos, culturais e socioeconômicos da América Latina. O objetivo é analisar a plataforma como recurso didático digital, identificando suas potencialidades, limitações e adequação ao contexto regional. Os resultados mostram que, embora favoreça o engajamento e a resolução de problemas, a plataforma ainda carece de adaptação às realidades latino-americanas, exigindo uma perspectiva educativa que valorize a diversidade cultural e os desafios das escolas públicas locais.

Palavras-chave: Plataforma MATIFIC; Ensino de Matemática; Gamificação.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, os avanços tecnológicos transformaram o sistema educacional, inserindo recursos digitais que buscam aprimorar o processo de ensino-aprendizagem. Reis et al. (2025, p. 3) destacam que “a educação não pode se afastar das tecnologias, pois estas se tornaram estruturantes das práticas sociais e culturais contemporâneas”. Assim, o uso de materiais digitais está cada vez mais presente em todos os níveis de ensino, tornando-se parte essencial da rotina escolar.

Entre esses recursos, as plataformas educacionais impostas rapidamente entre 2018 e 2022, durante a pandemia de COVID-19, ocasionando a mercantilização da educação com altos investimentos pelos governos. No Brasil, estados como Paraná e São Paulo tornaram seu uso obrigatório, enquanto em países como Chile, Colômbia e Uruguai, a adoção também ocorre com apoio governamental.

Contudo, há escassez de pesquisas sobre essas plataformas, especialmente no ensino de Matemática no Ensino Fundamental, como a MATIFIC. Essa lacuna reforça a importância

¹ Mestranda em Educação; Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA); ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-3812-8774>; E-mail: jbs.carvalho.2018@aluno.unila.edu.br

² Mestrando em Educação; Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA); E-mail: jcm.capote.2025@aluno.unila.edu.br

de análises críticas que examinem como essas tecnologias dialogam com os contextos socioculturais latino-americanos, promovendo práticas pedagógicas mais significativas e inclusivas.

A PLATAFORMA MATIFIC

A presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, fundamentada na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011). O objeto central é a análise crítica da plataforma digital educacional MATIFIC. O estudo examina seus aspectos pedagógicos, estruturais e simbólicos, buscando compreender suas potencialidades e limitações como material didático digital. A análise, sob uma perspectiva latino-americana, reflete sobre sua adequação e impacto no ensino de Matemática em diferentes contextos educacionais.

A MATIFIC é uma ferramenta voltada ao ensino de Matemática por meio de atividades gamificadas que estimulam o raciocínio lógico e a resolução de problemas. Sua flexibilidade permite adaptar as atividades a diferentes níveis de aprendizagem, da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental. Essa versatilidade favorece a inclusão e o aprendizado personalizado, como mostra o estudo de Panitis e Witiastuti (2025), realizado na Indonésia, que obteve aumento significativo no desempenho de estudantes autistas, evidenciando o potencial da plataforma para promover avanços em contextos diversos.

A gamificação e o multiletramento tornam o aprendizado matemático mais significativo ao conectar conteúdos ao cotidiano dos alunos, promovendo autonomia e raciocínio. Conforme Onuchic (1999 apud Paes, 2022, p. 29), “o aluno tanto aprende matemática resolvendo problemas como aprende matemática para resolver problemas”.

Desenvolvida em 2012 por especialistas de universidades de países desenvolvidos, a MATIFIC, embora eficaz, carece de adaptação às realidades socioculturais latino-americanas (RODRIGUES, 2024). Seu caráter pago gera dependência financeira dos governos, como nos estados do Paraná e São Paulo, onde o uso semanal é obrigatório. Segundo Mendes e Oliveira (2023), dados do Portal da Transparência revelam altos investimentos da SEED-PR na plataforma, refletindo uma política de uso compulsório das ferramentas digitais. Essa obrigatoriedade impacta diretamente a organização pedagógica das aulas de Matemática, exigindo metas semanais e infraestrutura tecnológica adequada, transformando a MATIFIC de um recurso opcional em material didático digital obrigatório nas escolas públicas.

No Brasil, cada estado define suas diretrizes para adoção e formação voltadas às plataformas digitais, bem como à infraestrutura necessária para sua implementação (MENDES; OLIVEIRA, 2023), realidade semelhante à de outros países latino-americanos. No Uruguai, por exemplo, Sanabia et al. (2021) apontam instabilidade técnica e falta de infraestrutura escolar. Assim, conforme Kocabatmaz e Saraçoğlu (2024, tradução nossa), as atividades da MATIFIC poderiam ser melhor aproveitadas em diferentes momentos da aula, desde a sondagem até o reforço, contribuindo para a recomposição das aprendizagens.

Os estudantes raramente refletem sobre a autoria da plataforma ou seu propósito de oferecer uma experiência matemática da mais alta qualidade, embora estudos internacionais apontem avanços no engajamento e desempenho matemático (SEGM, 2017 apud RAHMAN, 2024). Contudo, tais pesquisas foram realizadas em países desenvolvidos, como Austrália, Estados Unidos e Indonésia, o que limita sua aplicabilidade à realidade latina.

A plataforma, apesar de criativa e visualmente atrativa, adota uma neutralidade que evita representações humanas e culturais, reduzindo o potencial de identificação dos alunos. Ainda assim, destaca-se por seu caráter autoral e pedagógico ao integrar gamificação, experimentação e inteligência artificial para acompanhar o desempenho dos estudantes, consolidando-se como uma ferramenta inovadora, embora precise avançar na valorização da diversidade e da autoria discente. Matos e Sousa (2022) reforçam a importância de epistemologias decoloniais que valorizem saberes locais e que a representatividade é essencial para combater o racismo estrutural. Candau (2016) alerta que a aparente neutralidade dos materiais pode silenciar culturas e perpetuar desigualdades, tornando indispensável a mediação crítica do professor. Ao traduzir suas atividades para mais de quarenta idiomas sem contextualização cultural, a MATIFIC corre o risco de reforçar a homogeneização global e enfraquecer o potencial educativo da diversidade.

As plataformas digitais consolidaram-se como parte das práticas pedagógicas, permitindo o acesso por diferentes dispositivos. Contudo, embora se autodefinha como “100% acessível”, a plataforma reflete desigualdades estruturais em países latino-americanos, onde muitas escolas carecem de laboratórios, tablets e conexão estável. Em alguns casos, as atividades são transferidas para casa, o que agrava a exclusão digital e evidencia o descompasso entre o discurso de acessibilidade.

Embora a MATIFIC apresente potencial interdisciplinar, essas conexões são pouco exploradas, exigindo do professor uma mediação crítica e criativa para integrá-las de forma

significativa. Como destaca Fiscarelli (2008), o material didático não garante, por si só, uma prática pedagógica de qualidade, o valor educativo emerge do uso reflexivo do docente.

CONCLUSÕES

A plataforma MATIFIC exemplifica o poder das tecnologias na transformação da aprendizagem, ao oferecer um ensino de Matemática lúdico e gamificado que estimula o engajamento e a resolução de problemas. No entanto, seus cenários padronizados e globais se afastam das vivências culturais latino-americanas, exigindo uma ressignificação pedagógica que valorize identidades locais e narrativas regionais.

Além disso, o caráter pago da plataforma e a dependência de contratos governamentais, que impõem o uso semanal nas escolas públicas, revelam uma subordinação tecnológica ao eurocentrismo. Diante disso, torna-se necessário desenvolver materiais digitais latino-americanos que dialoguem com as realidades sociais e culturais da região, superando a simples importação de modelos prontos e promovendo uma educação crítica e contextualizada.

A desigualdade na infraestrutura escolar limita o acesso, pois muitas instituições carecem de laboratórios, dispositivos e conexão estável, enquanto estudantes em vulnerabilidade enfrentam exclusão digital. Apesar disso, a plataforma tem potencial quando mediada criticamente pelo professor, sobretudo se estimular a autoria discente e a criação de problemas baseados nas realidades locais.

REFERÊNCIAS

CANDAU, V. M. F. (2016) **Cotidiano escolar e práticas interculturais**. Cadernos de Pesquisa v.46 n.161 p.802-820 jul./set. 2016 <https://doi.org/10.1590/198053143455>

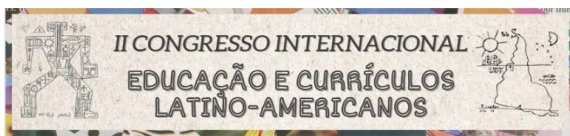
FELISBERTO, L. G. S. (2024). **Plataformas Educacionais para o Ensino de Matemática no Paraná: Matific e Khan Academy**. *Revista De História Da Educação Matemática*, 10, 1–17. <https://doi.org/10.62246/HISTEMAT.2447-6447.2024.10.680>

FISCARELLI, R. B. O. (2007). **Material didático e prática docente**. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 2, n. 1, p. 31–39, 2007. DOI: 10.21723/riaee.v2i1.454.

KOCABATMAZ, H.; SARAÇOĞLU, G. K. (2024). **The Effect of Educational Digital Games on Academic Success and Attitude in 3rd Grade Mathematics Class**. *Participatory Educational Research*, 11(2), 230-244. <https://doi.org/10.17275/per.24.28.11.2>

MATOS; SOUSA. *Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras*. Campinas: Pontes Editores, 2022.

MENDES, A. A. P.; OLIVEIRA, M. M. F. (2023) **O USO COMPULSÓRIO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS** A Revista Interações está licenciada com uma licença CC BY-NC-SA 4.0 2023. <file:///C:/Users/Acer/Downloads/elisabete-linhares39,+e30676-10.pdf>



PAES, K. S. **Matific: aplicando a metodologia de ensino-aprendizagem-avaliação de matemática por resolução de problemas.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Maceió, 2022, 111f. <http://www.repositorio.ufal.br/jspui/handle/123456789/16795>

Panitis, D. A. R.; Wijastuti, A. **PENGARUH PENGGUNAAN APLIKASI MATIFIC TERHADAP HASIL BELAJAR PESERTA DIDIK AUTIS PADA PEMBELAJARAN MATEMATIKA PENJUMLAHAN.** Vol. 20 No. 03 (2025): Jurnal Pendidikan Khusus <https://ejournal.unesa.ac.id/index.php/jurnal-pendidikan-khusus/article/view/70927>

RAHMAN, S. A. (2024). **The effect of Matific platform on preschool students' academic performance in mathematics.** International Journal of Technology in Education and Science (IJTES), 8(3), 376-398. <https://doi.org/10.46328/ijtes.551>

RODRIGUES, A. C. C. **RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM MATEMÁTICA PÓS PANDEMIA NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO USO DA PLATAFORMA DIGITAL MATIFIC.** 75 f. Dissertação) Mestrado Profissional em Matemática – PROFMAT, Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Matemática em Rede Nacional. Curitiba, 2024. <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/93546>

REIS, L. C.; et al. **A tecnologia e a educação na sociedade do conhecimento.** Revista Acadêmica da Lusofonia, [s.l.], 2025. DOI: 10.69807/2966-0785.2025.121. Disponível em: <https://doi.org/10.69807/2966-0785.2025.121> . Acesso em: 10 set. 2025.

¿PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS UNIVERSITARIAS (EX) INCLUSIVAS? CURRÍCULO, ANÁLISIS Y DESAFÍOS.

Maria Victoria González Peña¹

RESUMEN.

La *Educación Inclusiva* es un derecho fundamental que ha cobrado cada vez más importancia en la actualidad. Inicialmente surgió como una lucha por los derechos de las personas con discapacidad, pero posteriormente se amplió para abarcar a todos los grupos poblacionales. La Educación Superior en Brasil demuestra la necesidad de ser cada vez más inclusiva y se resiste a políticas educativas que pretenden currículos y evaluaciones excluyentes. La pregunta central que guía nuestra presentación: ¿Es la práctica pedagógica universitaria, realmente inclusiva? El objetivo es analizar las prácticas pedagógicas universitarias ex (inclusivas) y los desafíos que enfrenta. El contexto de actuación es la UNILA. La línea de pesquisa es *Currículos latinoamericanos y prácticas pedagógicas*. La metodología empleada es con enfoque cualitativo a través del análisis de documentos, de las relatorías y debates realizados. Los resultados advierten algunas limitaciones e insuficiencias que requieren análisis, tratamiento crítico y rediseño de prácticas pedagógicas universitarias.

Palabras clave: educación inclusiva; currículo; prácticas; UNILA.

NOTAS INTRODUCTORIAS.

Los desafíos para lograr una Educación Inclusiva (EI) son diversos, pero el objetivo es universal: *garantizar una educación de calidad para todos y todas* (UNESCO, 1990).

Los diferentes modelos de discapacidad según Palacios (2008) ofrecen perspectivas diversas sobre la comprensión y abordaje de esta realidad que han ido evolucionando a lo largo del tiempo y que seguirán en constante cambio. Si bien algunos modelos han predominado en el pasado, actualmente se reconoce que coexisten en mayor o menor medida y que su evolución es constante. A pesar de los avances persisten retos y el camino hacia una inclusión plena aún continúa.

La EI demanda resistencia a la homogeneización cultural a través de políticas educativas que pretenden un currículo padrón y la aplicación de evaluaciones estandarizadas a larga escala.

¹ Doutora em Educação; UNILA; <https://orcid.org/0000-0003-0106-0112> ;
mariavictoriagonzalezpena@gmail.com

Para Freire y Shor, el currículo tradicionalista tiene como objetivo que el profesorado y estudiantado simplemente describa la sociedad y el mundo en que viven, pero de lo que se trata es de realizar la crítica consecuente para lograr la transformación social necesaria. Al respecto, expresan los autores: “os cursos enfatizam as técnicas e não o contato crítico com a realidade. Isso impede uma análise política das forças que constroem os currículos” (Freire; Shor, 1986, p. 24).

[...] el currículo, en una visión progresista y emancipadora dialoga críticamente con la realidad para identificar el contexto histórico y político y luchar por su transformación. De esta manera, la práctica pedagógica del educador/profesor debe ser una reflexión constante de sus acciones, de la consecuente mirada crítica al currículo y consciente de que este se construye día a día y no entendido como el paquete acabado impuesto a educadores y educandos. (González, Angerami, 2024, p. 208-209).

METODOLOGÍA

Enfoque cualitativo a través del análisis de documentos y artículos relacionados con el tema, los cuales permitieron la breve fundamentación teórica asumida, la articulación de la teoría con la práctica para los debates en la sala de aula, basados en los modelos de discapacidad, políticas públicas vigentes, leyes, resoluciones, decretos y normativas, así como documentos institucionales como el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) y los currículos, todos de carácter público.

También fueron analizadas relatorías de clases elaboradas en algunos grupos donde se impartieron las disciplinas de Didáctica, Psicología de la Educación y Educación Inclusiva. Los debates, reflexiones, propuestas y recomendaciones realizadas, teniendo en cuenta la experiencia de la autora junto a los estudiantes, permitieron encontrar algunas limitaciones, insuficiencias y desafíos existentes en el contexto de actuación seleccionado de acuerdo a la misión de la institución y su papel de integración latinoamericana.

El contexto de pesquisa es la Universidad Federal de Integración Latinoamericana (UNILA).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

Se constata la ausencia de la disciplina de EI en varios cursos de la UNILA. En un breve y simple análisis de los currículos de los cursos que se ofertan en la UNILA, pudimos encontrar que de los 29 cursos distribuidos por los diferentes institutos y áreas de conocimientos, solamente siete (7) ofertan la disciplina de EI, concentrándose en los cursos de licenciaturas que forman profesores.

En el análisis y discusión con los estudiantes de documentos normativos y estratégicos de la UNILA, como el PDI fue debatida la misión, valores y principios de la institución que en articulación con la realidad del contexto universitario se encontraron

algunas limitaciones y críticas. Fueron expuestos ejemplos de desconocimiento sobre el tema de la inclusión social y escolar a veces vistos solamente para las Personas con Deficiencia (PCD). El tema del “capacitismo” no siempre es reconocido en toda su dimensión y es mínima la promoción de la autonomía de las PCD en todos los sentidos.

Relatan comportamientos, expresiones y acciones (a veces no intencionadas) que reproducen conductas asistencialistas, de lástima o exclusión de las PCD, integrantes de la comunidad LGBTQIA+, de género y étnico-racial. Continúan siendo asuntos internalizados y no resueltos en la cultura humana y transmitida de generación en generación.

En este sentido fue levantado como un aspecto controversial, la presencia de PCD, latinoamericanas y caribeños, negros, indígenas, migrantes en general, diversidad de género, orientación sexual y religiosa, entre otros indicadores de inclusión, en la comunidad universitaria de la UNILA y su distinción por cursos. Ante lo cual se preguntan: ¿Cuál es el porcentaje que representan las PCD en la comunidad universitaria de la UNILA? ¿Cuál es el porcentaje de latinoamericanos e indígenas existente en la comunidad universitaria de la UNILA, como parte importante de su misión?

En la realización de evaluaciones con carácter interdisciplinar fue significativo que en el diseño de planes de clases, la mayoría de los estudiantes no tenían en cuenta desde la concepción del plan, el enfoque inclusivo del tema a impartir en la disciplina.

También es relatado por los estudiantes el incremento de los casos de alumnos autistas en las escuelas de las redes estatales y municipales (en algunos casos para obtener la ayuda del gobierno) así como las limitaciones existentes para su atención y tratamiento por parte del cuerpo docente, familias y colectivo en general. Además, narraron conductas excluyentes de algunos familiares (incluidos ellos) ante comportamientos y situaciones de agresividad encontradas en salas de aula, aspecto debatido en profundidad y adquisición de nuevas posturas ante el aprendizaje de conceptos, principios, leyes y políticas.

Es debatido el papel del personal Auxiliar de Atención a las Necesidades Educativas Especiales (AEE) y las responsabilidades que les atribuyen con relación al aprendizaje de los estudiantes con deficiencia, minimizando la responsabilidad y el papel del profesor en este sentido.

Significamos que también hubo experiencias positivas e interesantes, como fue el caso de poder convivir en los grupos con estudiantes con deficiencias, los cuales

explicaron sus experiencias vividas, satisfacciones e insatisfacciones en la UNILA, y en su trayectoria estudiantil y personal.

La evaluación final de la disciplina de EI fue ejemplo evidente de cuanto aprendimos e incorporamos a nuestro acervo cultural con el diseño por parte de los estudiantes de un plan de acciones pedagógicas inclusivas en la escuela y en la comunidad.

NOTAS FINALES

Las prácticas pedagógicas relacionadas con la inclusión, analizadas y debatidas en disciplinas del área de educación en la UNILA, evidencia que aunque existen avances se constata desconocimiento, algunos comportamientos inadecuados y excluyentes e insuficiente educación y cultura sobre el tema.

La ausencia de la disciplina de EI en varios cursos, pudiera ser objeto de investigación y búsqueda de respuestas futuras a las siguientes preguntas y otras que pudieran surgir: ¿Será que los estudiantes que se forman como profesores son los únicos que necesitan saber de EI? ¿Los cursos que no tienen incluida la disciplina en su currículo, como atienden la EI? ¿Será que los profesionales de las áreas de Ciencias de la Salud, Artes, Tecnologías e Ingenierías adquieren todo el conocimiento y la cultura necesaria para atender la inclusión por otras vías? ¿Cuáles y cómo?

La metodología empleada, a partir de las prácticas pedagógicas y la realidad actual, también permitió reflexionar que uno de los desafíos a enfrentar, es la necesidad de preparación para la inclusión así como el fortalecimiento pedagógico y educativo en toda la comunidad universitaria.

El desafío mayor consideramos es, el cumplimiento del principio de *Educación para todos(as)*, teniendo en cuenta la misión institucional y latinoamericana de la UNILA.

REFERENCIAS.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GONZÁLEZ, Maria Victoria; ANGERAMI, Paula Linhares. Comunidad de aprendizaje e integración latinoamericana: prácticas formativas universitarias emancipadoras desde la perspectiva freiriana. **Revista Espirales**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 201–220, 2024. Disponible en: <https://revistas.unila.edu.br/espiales/article/view/5133>.

Aceso en: 28 may. 2025.



PALACIOS, Agustina. **El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.** Ediciones Cinca: Madrid, 2008. Disponible en: <https://www.uv.mx/cendhiu/files/2021/11/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf> Acceso en febrero de 2025.

UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Declaración Mundial sobre Educación para Todos, el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, 1990. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa Acceso en febrero de 2025.

Eje temático 2. Currículo contrahegemónico, inclusión, diversidad y derechos humanos

DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL PARA LAS PUBERTADES: aportes desde la Patagonia Austral

Grupo ESI desde la Patagonia Austral

Micaela Kohen¹

Magdalena Rohatsch²

Cintia Levill³

Gabriel Araujo da Costa⁴

María Guadalupe Torres⁵

Nadya Rutherford⁶

Romina Behrens⁷

RESUMEN

La investigación, en desarrollo, propone indagar en los desafíos de la Educación Sexual Integral (ESI) de las pubertades de la zona Centro de Santa Cruz (Argentina). Desde la Investigación-Acción Participativa se busca identificar, junto con docentes y auxiliares, cuáles son esos “temas emergentes” que dificultan el abordaje de la ESI para las pubertades. Los primeros resultados permiten identificar como principales emergentes: la vida online y su impacto en las sexualidades; las miradas adultas sobre las pubertades; y los espacios escolares intersticiales como lugares con potencialidad para la intervención.

Palabras clave: Educación Sexual Integral; Pubertades; Patagonia Austral.

NOTAS INTRODUCTORIAS

¹ Doctora en Biología (UBA). Directora del proyecto “Desafíos de la Educación Sexual Integral para las pubertades en la zona centro de la provincia de Santa Cruz”. Docente en UBA y UNPA-UASJ; ORCID 0000-0001-7640-9441; micaelakohen@gmail.com.

² Magíster en Comunicación y Cultura (UBA). Asesora científica del proyecto “Desafíos de la Educación Sexual Integral para las pubertades en la zona centro de la provincia de Santa Cruz”. Docente en UBA; magdalena.rohatsch@gmail.com.

³ Estudiante de Maestría en Educación en Entornos Virtuales (UNPA). Profesora para Educación Primaria; cin.levill@gmail.com.

⁴ Estudiante de Maestría en Educación (USP); Licenciado en Ciencias Biológicas (UFRRJ); ORCID 0000-0001-8040-2082; araujocosta.contato@gmail.com.

⁵ Estudiante de Doctorado en Educación (UNRN). Licenciada en Psicología (UBA); Docente en UNPA-UASJ; ORCID 0009-0003-8446-3247; mgtorres158@gmail.com.

⁶ Estudiante de Maestría en Educación (AUSA-UNPA); Licenciada en Educación (UNQUI); Profesora de inglés (Lenguas Vivas); Docente en UNPA-UASJ; ORCID 0009-0003-8433-041X; nadyarutherford@gmail.com.

⁷ Especialista en Ciencias Sociales y Humanas (UNQ); Docente investigadora en UNPA-UARG; ORCID 0000-0002-2528-8560; rbehrens@uarg.unpa.edu.ar.

El presente trabajo propone indagar sobre los desafíos de la Educación Sexual Integral (ESI) de las pubertades de la zona Centro de Santa Cruz, Argentina, y generar aportes desde una perspectiva inclusiva.

En Argentina, la Ley N° 26.150/06 de Educación Sexual Integral interpela aquellas concepciones que restringen la sexualidad a los términos biológicos –tomados como centrales de la enseñanza– para incorporar dimensiones como el género, la clase y la etnia además de los “esquemas culturales, jurídicos, económicos, psicológicos, afectivos y físicos” (Lavari, 2023: 84).

Esta perspectiva, que implica reconocer a los sujetos, los cuerpos y los sentimientos como base del trabajo pedagógico (Faur, 2015) se transforma en un desafío de implementación tanto para docentes como para las instituciones educativas, que deben repensar el currículum y los modelos pedagógicos (González del Cerro, 2018).

A estos desafíos, se suman los del contexto local actual, que impacta en las experiencias de vida y en las aulas: la profunda crisis económica y social (Becerra y Dussel 2024) y la hipermediatización (Fratlicelli y Antivero, 2019).

Nuestro objetivo es identificar temas generadores que emergen como desafío en torno a la ESI para las pubertades a partir del diálogo con docentes y auxiliares de escuelas públicas de la zona centro de la provincia de Santa Cruz. Desde allí, contribuir a la formación docente en ESI a partir de aportes a la construcción de prácticas pedagógicas transformadoras.

Entendemos la pubertad como un tiempo construido socialmente, que se entrelaza con la infancia y la adolescencia, en el que se producen multiplicidad de experiencias y a la que cada cultura y momento histórico atribuye determinadas características, valores y expectativas (Carli, 2010; Alvarado y Llobet, 2013).

METODOLOGÍA

Se trata de una indagación exploratoria desde la Investigación-Acción Participativa (Latorre Beltrán, 2005; Rigal y Sirvent, 2014). A partir de la reflexión con docentes y auxiliares de escuelas públicas del territorio sobre sus prácticas escolares, buscamos identificar cuáles son esos “temas emergentes” que dificultan el abordaje de la ESI para las pubertades.

Se realizaron tres grupos de discusión con docentes y auxiliares de escuelas públicas de Puerto San Julián y Cmte. Luis Piedra Buena, de los cursos 6° y 7° grado de Nivel Primario y 1° y 2° año de Nivel Secundario (estudiantes entre 11 y 14 años).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Luego de las reuniones realizadas bajo la modalidad virtual, es posible adelantar algunas pistas prioritarias para comprender los desafíos de la ESI para pubertades, que van más allá del contenido curricular.

De la primera etapa de sistematización emergieron como categorías centrales: la subjetivación de las pubertades en entornos digitales; las concepciones adultas sobre las pubertades; y los espacios escolares intersticiales.

Nos encontramos profundizando en el eje “Subjetivación de las pubertades en entornos digitales”, del que surgen subtemas como el acceso a la información; los consumos culturales digitales; la construcción de vínculos; la conflictividad en las redes sociales y su impacto en la escuela.

NOTAS FINALES

En el contexto actual, hipermediatizado y de crisis socioeconómica, es necesario pensar cuáles son los desafíos para educar en sexualidad a las pubertades desde una mirada integral y pensar abordajes posibles en diálogo con docentes y auxiliares.

Hasta el momento pudimos identificar como principales emergentes: la vida online de las pubertades (que las personas adultas ven con preocupación y sienten que desconocen); las miradas adultas sobre las pubertades (caracterizadas como “hormonadas”, desorientadas y en riesgo); y la identificación de algunos espacios escolares intersticiales (p.e baños y patio de recreos) como lugares con potencialidad para la intervención.

REFERENCIAS

ALVARADO, Sara Victoria; LLOBET, Valeria. Introducción. En: LLOBET, Valeria (comp.). **Pensar la infancia desde América Latina**: un estado de la cuestión. 1. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2013, p. 27-32.

BECERRA, Manuel; DUSSEL, Inés. Dar clases en la era Milei: seis puntos para evitar la cruzada cultural en el aula. **Revista Anfibia**, Universidad Nacional de San Martín, 13 mar. 2024. Disponible en:

<https://www.revistaanfibia.com/dar-clases-en-la-era-milei-cruzada-cultural-en-el-aula/>.

GONZÁLEZ DEL CERRO, Catalina. **Educación Sexual Integral, participación política y socialidad online**: una etnografía sobre la transversalización de la perspectiva de género en una escuela secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Tesis doctoral – Universidad de Buenos Aires, 2018.

CARLI, Sandra. Notas para pensar la infancia en Argentina (1983-2001): figuras de la historia reciente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 351-382, abr. 2010.

FAUR, Eleonor (coord.). **La educación sexual integral en Argentina: balances y desafíos de la implementación de la ley (2008-2015)**. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación, 2015.

FRATICELLI, Damián; ANTIVERO, Javier. Sociedad hipermediatizada. **Revista Sociedad**, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, n. 39, nov. 2019.

LAVARI, Mariana. ¿Qué lugar ocupan los miedos en las prácticas pedagógicas de Educación Sexual Integral en Argentina? **Espacios en blanco**, Serie indagaciones, v. 2, n. 33, p. 83-91, 2023. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/journal/3845/384573764018/html/>.

LATORRE BELTRÁN, Antonio. **La investigación-acción**: conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Graó, 2005.

LEY N° 26.150 de Educación Sexual Integral. 24 de octubre de 2006. Disponible en:
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222/texto>.

RIGAL, Luis; SIRVENT Maria Teresa. **Metodología de la Investigación Social y Educativa**: diferentes caminos de producción de conocimiento. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2014.

IDEB DO PARANÁ (2017-2023): uma análise dos números e de suas implicações no currículo e na prática pedagógica

Silvio Borges da Silva Junior¹

RESUMO

O Governo Ratinho Jr. tem feito muita propaganda com a nota do IDEB, dizendo que o Paraná tem a melhor educação do Brasil. Diante disso, este trabalho apresenta e discute os dados das quatro últimas edições do Ideb, que demonstram que o que alavancou as notas do Paraná foi o aumento expressivo das taxas de aprovação e não o desempenho dos alunos na Prova Brasil, além de listar uma série de mecanismos criados pela Seed para aumentar a taxa de aprovação das escolas e o desempenho dos alunos nas provas, que têm consequências diretas no currículo e nas práticas pedagógicas das escolas públicas paranaenses. Diante desse cenário, questiona-se se indicadores como o IDEB, são de fato capazes de aferir a qualidade da educação ofertada e a aprendizagem dos alunos nas escolas e redes de ensino.

Palavras-chave: IDEB Paraná; currículo; avaliação em larga escala; escola pública.

INTRODUÇÃO

Ratinho Jr. (PSD) implementou, desde 2019, uma política de avaliação em larga escala, focada em aumentar o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), criado para aferir a qualidade da educação ofertada nas escolas por meio de dados do rendimento escolar (taxa de aprovação) combinados com o desempenho dos alunos na Prova Brasil.

O presente trabalho pretende, a partir de uma revisão bibliográfica de autores que pesquisam a temática, como Sousa e Oliveira (2003 e 2010), Faria (2005), Silva (2010), Xavier e Soares (2013), e Freitas (2012, 2014a, 2014b), problematizar essa política de avaliação em larga escala na educação e demonstrar seus efeitos colaterais.

Pretende-se, ainda, a partir de análise documental e de dados estatísticos divulgados pelo Inep, discutir os resultados do Paraná em três edições do IDEB, analisando se as notas

¹ Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Unioeste/Campus de Cascavel; ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-6366-9251>; e-mail: silviobjr@hotmail.com.

alcançadas refletem realmente a qualidade da educação ofertada nas escolas estaduais e a aprendizagem dos alunos, bem como os impactos no currículo e na prática pedagógica.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Tabela 1 - Ensino Fundamental II

Ano	Indicador de rendimento (taxa de aprovação)	Desempenho em Matemática	Desempenho em Língua Portuguesa	Média padronizada das provas	Ideb
2017	0,87	270,06	266,95	5,62	4,9
2019	0,92	274,99	268,20	5,72	5,3
2021	0,98	267,49	264,98	5,54	5,4
2023	0,98	269,26	268,10	5,62	5,5

Fonte: Inep, 2024

Percebe-se que a nota do Ideb vem aumentando desde 2017. O maior crescimento ocorreu de 2017 para 2019, primeiro ano do governo Ratinho. Para entender esse crescimento é importante observar outros dados da tabela, como o indicador de rendimento. De 2017 para 2019, houve aumento de 5 pontos percentuais. Se comparado ao rendimento de 2023, o crescimento foi de 11 pontos. Em contrapartida, ao analisarmos as notas das provas, vemos que o crescimento não foi expressivo, aumentando apenas de 2017 para 2019.

Tabela 2 - Ensino Médio

Ano	Indicador de rendimento (taxa de aprovação)	Desempenho em Matemática	Desempenho em Língua Portuguesa	Média padronizada	Ideb
2017	0,84	279,49	274,82	4,73	4,0
2019	0,91	293,30	290,85	5,16	4,7
2021	0,96	287,32	288,28	5,04	4,8
2023	0,97	283,89	288,80	5,00	4,9

Fonte: Inep, 2024

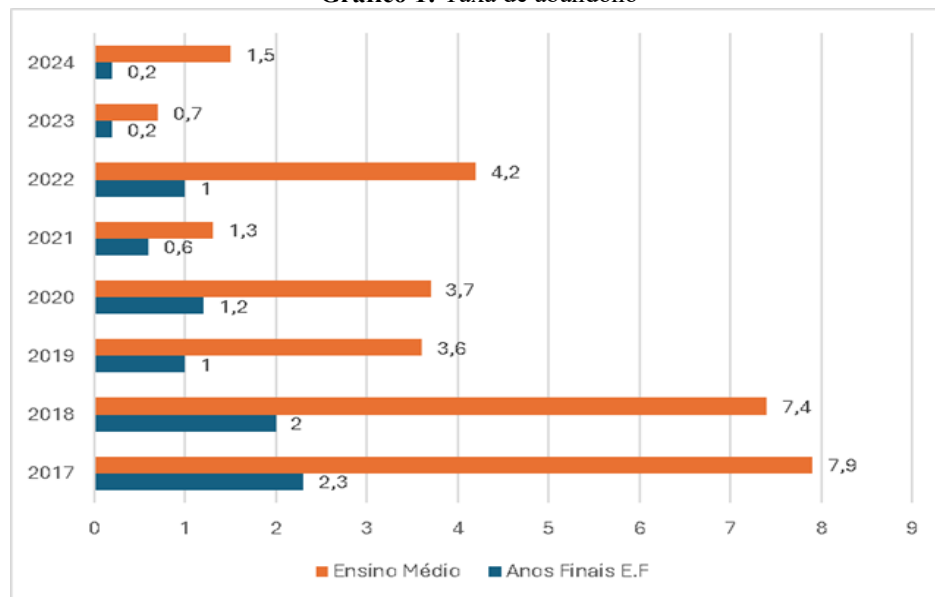
A lógica de crescimento foi a mesma: aumento expressivo do rendimento, mas redução do desempenho nas provas de 2019 em diante. No rendimento, o salto foi de 7 pontos de 2017 para 2019. Se comparado a 2023, o aumento foi de 13 pontos. Nota-se que a taxa de aprovação foi determinante para o aumento do Ideb.

Ações da Seed que ajudam a explicar o aumento do rendimento e da média padronizada das provas (2017-2019):

1. **Prova Paraná e “Se liga, é tempo de aprender mais”:** inicialmente, apenas para Português e Matemática, foi ampliada para todas as disciplinas do ciclo comum, a partir de 2021. O programa “Se liga” consiste em uma recuperação extra para os alunos que não atingiram a média para progredir de série. Tal programa, não atende ao previsto na LDBN nº 9394/1996, a qual preconiza que a recuperação deve ser feita, de preferência, paralelamente ao ano letivo, e que a avaliação deve ser contínua e cumulativa com prevalência “dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”. Essa medida fere a autonomia pedagógica das escolas e interfere na liberdade docente de planejar a melhor forma de recuperação, levando em consideração a realidade dos alunos, além de se tratar de retrabalho.
2. **Apostilamento e plataformização:** As primeiras plataformas educacionais do Paraná foram implantadas na pandemia e se multiplicaram, sendo que pelo menos 7 são de uso obrigatório. Há, ainda, o RCO+Aulas (Registro de Classe Online), no qual foram inseridos slides com aulas de todas as disciplinas. A partir de 2023, a Seed adotou livros da coleção *Acerta Brasil*, da Editora Ática, para o 9º ano do Ensino Fundamental, e da coleção *Aprova Brasil*, da Editora Moderna, para o 3º ano do Ensino Médio. São livros de Língua Portuguesa e Matemática voltados às matrizes de avaliação externa. Essas editoras oferecem, ainda, simulados para serem aplicados aos alunos. Os gastos com esses materiais, em 2023, somaram cerca de 80 milhões de reais, conforme contratos nº 4985/2023, 1807/2023 e 3568/2023. Vale destacar que os alunos já recebem o livro didático do Governo Federal, por meio do FNDE.
3. **Inativação/exclusão de alunos faltosos do Censo Escolar:** a Seed também precisava resolver o problema do abandono escolar. Por isso orientou os diretores, por meio da Informação nº 40/2022 – SEED/DPGE/DGDE/CRE, a registrarem no sistema como “Sem Frequência” os alunos que têm mais de 25% de faltas e médias inferiores a 4,0, e alunos que, mesmo com menos de 25% de faltas, têm notas inferiores a 4,0. Ao caracterizar esses alunos como “Sem Frequência” antes da coleta inicial do Censo Escolar, que acontece em maio de

cada ano, eles não constarão como reprovados ou evadidos na segunda etapa do Censo, em janeiro do ano subsequente. Houve, ainda, fechamentos de turmas regulares e de EJA no noturno (turno com taxas maiores de abandono e reprovação) em dezenas de escolas, o que contribuiu para a redução da taxa de abandono. Observe o gráfico abaixo:

Gráfico 1: Taxa de abandono



Fonte: Inep, 2025.

Os índices de abandono eram muito maiores em 2017 e 2018, antes do governo Ratinho Jr. A partir de 2019, esses índices caem pela metade. Além disso, nos anos ímpares os índices são menores do que nos anos pares. Isso ocorre porque como os dados do rendimento escolar, que servem de base para o Ideb, são coletados nesses anos, a Seed orienta, de forma mais enfática, as escolas a caracterizarem os alunos faltosos ou com notas baixas como “Sem Frequência”.

CONCLUSÃO

A análise dos dados demonstra que o que alavancou os índices do Paraná foi o aumento da taxa de aprovação dos alunos e não as notas das provas. Para isso a Seed adotou medidas bastante questionáveis, como redução do currículo ao treinamento para os testes, fechamento de turmas, manipulação de dados do Censo Escolar, além de retirar a autonomia pedagógica das escolas e professores. Considerando tais medidas, acreditamos não ser

possível afirmar que a qualidade da educação e a aprendizagem dos alunos tenha melhorado e que a mesma possa ser medida apenas pelas notas do IDEB.

REFERÊNCIAS

Brasil. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

Faria, Carlos Aurélio Pimenta de. A política da avaliação de políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 20, n. 59, outubro 2005.

Freitas, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

Freitas, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico da escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014a.

Freitas, Luiz Carlos. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. **Revista Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-59, jun. 2014b.

Inep. Resultados. Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 25 jul. 2025.

Inep. Taxas de Rendimento Escolar, Brasília, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/area-de-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento-escolar>. Acesso em: 29 ago. 2025.

Secretaria da Educação. **Informação nº 40/2022 – SEED/DPGE/DGDE/CRE**. Auditoria Pré-Censo dos estudantes com matrícula caracterizado com Sem Frequência e Desistente. Curitiba, 2022.

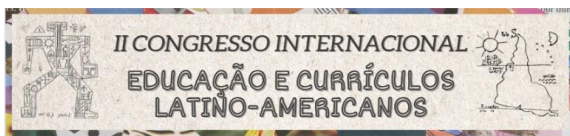
Secretaria da Educação. **Contrato nº 4985/2023**. Anexo VIII. Contrato de Fornecimento. Curitiba, 2023.

Secretaria da Educação. **Contrato nº 1807/2023**. Contrato de Fornecimento. Curitiba, 2023.

Secretaria da Educação. **Contrato nº 3568/2023**. Contrato de Fornecimento. Curitiba, 2023.

Silva, Isabelle Fiorelli. O sistema nacional de avaliação: características, dispositivos legais e resultados. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 427-448, set./dez. 2010.

Sousa, Sandra Zákia; OLIVEIRA, Romualdo Portela. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, setembro 2003.



Sousa, Sandra Zákia; OLIVEIRA, Romualdo Portela. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 793-822, set./dez. 2010.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL À CRIANÇA MIGRANTE EM FOZ DO IGUAÇU: REFLEXÕES INICIAIS

Lorrana Eloísa Escoriça Candido ¹

RESUMO

Foz do Iguaçu, localizada em uma tríplice fronteira, é uma cidade que sedia três instituições públicas de ensino superior e recebe, frequentemente, migrantes com diversos objetivos, trazendo consigo familiares e crianças. Embora existam documentos norteadores voltados para essa população, nota-se que, nas escolas, o atendimento às crianças migrantes não é plenamente consolidado, especialmente no processo de alfabetização em português como língua adicional (PLA). Essa lacuna pode resultar no apagamento de sua cultura e idioma de origem. A análise de documentos norteadores do currículo escolar do município evidencia a ausência de orientações específicas para sujeitos hispanofalantes, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem as diversidades linguísticas e culturais, garantindo condições adequadas de aprendizagem. Este trabalho, vinculado ao meu projeto de mestrado em andamento, tem como foco a alfabetização de crianças hispanofalantes em PLA, buscando destacar aspectos relevantes dessa pesquisa, apoiando-se principalmente nos escritos de Ançã (2003) e Sturza (2006).

Palavras-chave: Fronteira; PLA; Crianças Migrantes.

NOTAS INTRODUTÓRIAS

Foz do Iguaçu, situada em área fronteiriça entre três países latino-americanos apresenta uma riqueza cultural singular. A cidade passou por diversas transformações migratórias, sendo uma das mais significativas, a construção da Usina Hidroelétrica de Itaipu, iniciada nos anos 1970, mobilizando milhares de trabalhadores brasileiros e paraguaios. Segundo dados do 1º Relatório Yglota de Nacionalidades e Etnias da Região Trinacional do Iguaçu, em 2023 a cidade tinha 95 nacionalidade e 29 etnias. 5% da população era composta por imigrantes (14.574) sendo os países mais representados, o Paraguai, Venezuela, Argentina, Líbano, Colômbia, Peru e Haiti. Além disso, o município também sedia a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) que, atualmente, é a universidade mais internacional do país e que, em 2023, tinha matriculado na instituição mais de 1,6 mil estudantes internacionais (UNILA, 2024). Esse fluxo migratório é crescente e impulsionados pela tríplice fronteira, diversas pessoas buscam o local à procura de empregos, estudos, ou

¹ Mestranda- Programa de Pós- Graduação Profissional em Educação; UNILA; lorrana_eloisa@hotmail.com

mesmo como cidade de transição. Nesta ocasião será considerada a definição de fronteira por Sturza (2006), que diz:

[...] Os limites cartográficos são referências simbólicas que significam a fronteira através de um marco físico, embora a vida da fronteira, o habitar a fronteira signifique, para quem nela vive, muito mais, porque ela já se define em si mesma como um espaço de contato, um espaço em que se tocam culturas, etnias, línguas, nações. (Sturza, 2006, p.26)

Muitas pessoas chegam com familiares, que precisam se adaptar em um novo contexto, em meio a estruturas de acolhimento ainda limitadas. A realidade ainda é mais gritante quando pensamos no contexto escolar e este é o objeto da pesquisa em andamento.

METODOLOGIA

A pesquisa combina revisão bibliográfica integrativa, análise documental e abordagem do tipo autoetnográfica, buscando descrever e analisar as experiências pessoais para compreender a experiência cultural do contexto que se está inserido (Ellis, Adams & Bochner, 2011, p. 1). Após aprovação do comitê de ética, serão realizadas entrevistas semiestruturadas com três crianças hispanofalantes e seus familiares.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Partindo da hipótese de que crianças migrantes podem ter sua identidade e cultura apagadas conforme a prática docente, cabe pensar em estratégias que promovam acolhimento linguístico, valorizando a bagagem cultural dos estudantes, utilizando o PLA e não como um idioma em substituição ao da criança, principalmente as que estão no processo de alfabetização.

Embora hajam esforços para o acolhimento da população migrante na cidade, as diretrizes permanecem limitadas especialmente para crianças em fase de alfabetização. Como exemplo, o documento chamado Protocolo de Acolhimento de Estudantes Imigrantes na Rede Municipal de Ensino, criado pela UNILA em parceria com a SMED (2020), que trata especificamente sobre o primeiro contato da escola com o estudante, orientando sobre matrícula e o recebimento do aluno. Orientações a cerca da produção de materiais adaptados ao idioma do estudante, alfabetização e letramento não são citados, cabendo ao professor fazer da maneira que acha melhor, podendo ocorrer “podas” culturais.

A pesquisa se justifica pela análise do planejamento anual da Secretaria Municipal da Educação- SMED para o quarto ano do ensino fundamental, um documento norteador da atividade docente, que, apesar de estar alinhado à BNCC, não contempla a diversidade local, ignorando a pluralidade da fronteira. A única menção existente é quando, nos objetivos de aprendizagem em matemática do terceiro ano (EF03MA01), vem exposto: “Ler, escrever e comparar números naturais de até a ordem de unidade de milhar, estabelecendo relações entre os registros numéricos e em língua materna” (SMED, 2024, p.34), não especificando se é na língua materna do sujeito ou se está sugerindo que todos os estudantes do município tem como língua materna o português.

NOTAS FINAIS

A diversidade cultural da nossa região pode ser uma barreira ou uma oportunidade, dependendo da formação e do preparo do professor. Este trabalho vem com o objetivo de pensar estratégias para o atendimento integral de estudantes internacionais, valorizando sua identidade cultural e individual. Sendo um recorte de uma pesquisa de mestrado, os dados encontram-se em processo de ampliação e aprofundamento, buscando, ao final da investigação, contribuir também com o trabalho docente nas instituições de ensino.

REFERÊNCIAS

STURZA, Eliana Rosa. Vocabulário Sul-Rio-Grandense: De Instrumento Linguístico à Constituição de um Discurso Fundador. *In*: GUIMARÃES, Eni Puccinelli; GUIMARÃES, Eduardo. **Letras e Instrumentos Linguísticos**. n.18. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. p. 101-121.

UNILA em destaque: relatório anual revela impactos da universidade na região trinacional e na América Latina. **Portal UNILA**. Foz do Iguaçu, 25 jan. 2024. Disponível em: <<https://portal.unila.edu.br/noticias/unila-em-destaque-relatorio-anual-revela-impactos-da-universidade-na-regiao-trinacional-e-na-america-latina>>. Acesso em 12 out. 2024.

MENDONÇA, Otto *et al.* **1º Relatório Yglota de Nacionalidades e Etnias da Região Trinacional do Iguaçu**. Foz do Iguaçu: Instituto Yglota, 2023.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FOZ DO IGUAÇU. **Planejamento anual 3o ano 2024**. Foz do Iguaçu. Prefeitura Municipal, 2024. Disponível em: <<https://ead-ntm.pti.org.br/ntm/mod/folder/view.php?id=20825>>. Acesso em 7 de set. 2024.

ELLIS, Carolyn; ADAMS, Tony E.; BOCHNER, Arthur P. Autoethnography: An Overview. **Forum Qualitative Sozialforschung**, Berlin, v. 12, n. 1, jan. 2011. Disponível em: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1589>. Acesso em: 24 jun. 2025.

MODELO SOCIAL E MODELO MÉDICO DE DEFICIÊNCIA: debates sobre o livro “O que é deficiência” da autora Débora Diniz

Ana Paula Rauber¹

RESUMO

Este estudo baseou-se nos textos de Diniz (2012) e Corrêa (2020). Com o objetivo de discutir o modelo social e médico de deficiência a partir do livro de Débora Diniz “O que é deficiência?”, formamos um grupo de estudos protagonizado por educadoras com formação clínica com ênfase no atendimento para pessoas com deficiência. O grupo respondeu uma questão inicial e final com base no conceito de deficiência, onde observamos uma evolução na compreensão desse conceito, além disso, temas sobre a precarização da escola pública atravessaram os debates ao tratar da inclusão escolar.

Palavras-chave: Modelo social; modelo médico; deficiência; educação; inclusão escolar.

NOTAS INTRODUTÓRIAS

Este trabalho é resultado da disciplina de Educação Escolar Inclusiva na América Latina, do Programa de Mestrado Profissional em Educação (PPGEDU) da UNILA, que despertou o desejo de exercitar uma proposta concreta para dialogar com as questões externas à Universidade. O livro “O que é deficiência?” da autora Débora Diniz serviu de guia para a formação de um grupo de estudos para debater sobre o modelo social de deficiência.

A obra de Débora Diniz (2012) apresenta um conteúdo fundamental para o debate do modelo social de deficiência e suas implicações no âmbito político e social. Segundo a autora, a primeira geração de teóricos do modelo social objetivavam compreender que a opressão sofrida pela deficiência resulta das opressões do sistema capitalista. Mais tarde, entre os anos de 1990 e 2000 as críticas do movimento feminista negro passam a contribuir para o modelo social da deficiência, caracterizando a segunda geração do modelo social de deficiência.

METODOLOGIA

O projeto intitulado Clube de Leitura, baseou-se na leitura e debate do livro “O que é deficiência” da autora Débora Diniz. Organizado em 4 encontros, com leitura prévia de

¹ Mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Educação (PPGEDU); Unila; <https://orcid.org/0009-0001-6216-8592>; rauber.mestrado@gmail.com.

dois capítulos e seguida de debates. O objetivo era aprender sobre o modelo social de deficiência e analisar a concepção inicial e final das participantes após a participação no grupo de estudos. As integrantes eram professoras de educação infantil, uma professora que atua na APAE e todas foram formadas ou em processo de formação para atuação clínica com foco no atendimento para pessoas com deficiência.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No primeiro encontro todas responderam à pergunta “O que é deficiência?”. Algumas das respostas obtidas foram: “Pessoa com limitações; Uma limitação do indivíduo, seja física, mental ou de qualquer outra natureza; Quando se tem um impedimento de natureza física, mental, sensorial, etc. que impeça que o indivíduo viva de forma plena.”

Percebemos que as definições baseiam-se no modelo médico de deficiência, uma vez que a definição de deficiência está diretamente relacionada à pessoa, isto é, a lesão e “Para o modelo médico, deficiência é consequência natural da lesão em um corpo, e a pessoa deficiente deve ser objeto de cuidados biomédicos (Diniz, 2012, p. 15).

Ao final, observou-se uma evolução no conceito de deficiência abrangendo o modelo social, pois, as participantes concordaram que as barreiras impostas socialmente são o maior fator que impacta na concepção do que é deficiência. Ao afirmarem que “as condições sociais, ambientais e de acessibilidade desempenham um papel importante em como a deficiência afeta a vida dessas pessoas” percebe-se a compreensão da participante de que a deficiência não está direcionada apenas ao sujeito, mas que o modelo de organização da sociedade pode determinar a forma em que ele existirá no mundo.

Outra integrante afirmou, que a deficiência “[...] não pode ser vista apenas como uma condição médica, mas como uma construção social que envolve questões de inclusão, cidadania e direitos [...]”. Ao se referir à inclusão, trata-se de um olhar amplo de que as pessoas com deficiência contribuam em sociedade, em concordância com Corrêa (2020, p. 47-48), que afirma: “existir uma relação de ‘perde-perde’ ao não convivemos todos em sociedade, dada todas as contribuições que a diversidade tem a oferecer na construção de uma sociedade”.

O diálogo foi atravessado pela detecção da falta de políticas públicas para inclusão das pessoas com deficiência, principalmente no que se refere a uma educação pública efetivamente inclusiva e de qualidade. No entanto, ainda que com muitos problemas,

entendemos que a educação é uma aliada na transformação social na perspectiva da inclusão da pessoa com deficiência de maneira geral pois a [...] valorização a diversidade é o caminho mais profícuo para que as futuras gerações tenham uma relação natural com a diferença, o que propiciará a inclusão das pessoas com deficiência não só no ambiente escolar, mas na própria sociedade [...]. (Corrêa, 2020, p. 53).

NOTAS FINAIS

Compreendemos que a escola é um agente social de transformação do preconceito, a inclusão é, em certa medida, um movimento de transformação social na perspectiva da superação do capacitismo e a educação especial atua de forma interseccional, transversal, ao ensino regular.

As problemáticas que resultam da falta de políticas públicas para uma educação pública de qualidade nos poluem com uma percepção própria do modelo médico, culpabilizar os sujeitos por problemas sociais e essa problemática dificulta a defesa de uma educação inclusiva.

Estas faltas exemplificam o modelo social, pois são barreiras impostas socialmente e não podem impedir que todas as pessoas tenham acesso à Educação.

A segregação implica numa perda geral para sociedade, pois todas as pessoas têm a contribuir no mundo, não apenas para o mundo do trabalho, mas principalmente nas interações e na construção cultural e histórica.

Portanto, compreender a Educação Especial como uma modalidade transversal à Educação, quando não realizada na escola pública regular, tende a fortalecer o movimento de privatização da Educação.

REFERÊNCIAS

CORRÊA, Luís Fernando Nigro. **A convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência no ordenamento jurídico brasileiro**. 2020. Tese (Doutorado em Direito Internacional e Direito Comparado) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. DOI: 10.11606/T.2.2020.tde-29042021-221050. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2135/tde-29042021-221050/>. Acesso em: 27 jun. 2025.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Coleção Primeiros Passos; v. 324).

DE LA DIVERSIDAD A LA INCLUSIÓN: POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA GARANTIZAR EL DERECHO UNIVERSAL A LA EDUCACIÓN

Ángela Beatriz Ayala de Vega¹

RESUMEN

El artículo realiza una revisión crítica y sistematizada sobre las políticas de educación inclusiva orientadas a garantizar el derecho universal a la educación, con especial atención a las dimensiones de diversidad e interculturalidad. Se examinan marcos conceptuales contemporáneos, compromisos internacionales, áreas clave de política (gobernanza, financiamiento, formación docente, intervenciones escolares y monitoreo) y los principales desafíos en la traducción de las políticas a la práctica. La revisión se fundamenta en informes internacionales y literatura académica publicada desde 2020, propone elementos de política y recomendaciones para una implementación coherente basada en derechos.

Palabras claves: educación inclusiva; diversidad; interculturalidad; derecho a la educación; políticas públicas.

INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa ha pasado de ser un ideal aspiracional a consolidarse como un principio rector de las políticas públicas a nivel mundial. Desde la Declaración de Salamanca (1994), que promovió la educación para todos y el reconocimiento de las necesidades educativas especiales como parte integral de la escuela regular, hasta los Objetivos de

¹ Lic. en Psicología y Orientación Educacional. Mgtr. en Educación . Doctora en Educación-UNIBE - <https://orcid.org/0000-0002-9035-7358-angelab.ayala69@gmail.com>



Desarrollo Sostenible (ODS), la educación inclusiva ha sido considerada un pilar fundamental para garantizar el derecho universal a la educación (UNESCO, 2020)

La inclusión no debe entenderse como la integración física de estudiantes con necesidades específicas, sino como un proceso sistemático que transforma la escuela, los currículos, la formación docente y la evaluación para garantizar igualdad de oportunidades de aprendizaje para todos (Agencia Europea para las Necesidades Especiales y la Educación Inclusiva, 2022; UNESCO, 2021).

La interculturalidad emerge como un componente esencial de la educación inclusiva. Incorporar la interculturalidad implica reconocer y valorar los saberes, lenguas y prácticas culturales de las comunidades, y promover un diálogo activo entre distintos referentes culturales dentro del aula y en la gestión escolar (Cambridge University Press, 2024).

El presente artículo plantea como objetivo: analizar críticamente la literatura académica y los documentos internacionales publicados desde 2020 sobre políticas educativas inclusivas, identificando los principales avances, desafíos y propuestas que contribuyan a fortalecer la garantía del derecho universal a la educación.

Otro dato es, diversos estudios recientes (OCDE, 2023; UNESCO, 2020) señalan que las escuelas enfrentan limitaciones estructurales, falta de recursos y ausencia de coordinación interinstitucional.

Las desigualdades socioeconómicas continúan siendo un factor crítico que impacta la inclusión educativa. La diversidad cultural y lingüística no siempre es reconocida en las escuelas, generando barreras de comunicación y aprendizaje

La formación docente insuficiente en temas de inclusión y diversidad representa otro obstáculo clave.

Según la Agencia Europea para las Necesidades Especiales y la Educación Inclusiva (2022), los entornos escolares deben adaptarse no solo a necesidades físicas, sino también a diferentes estilos de aprendizaje, idiomas y contextos culturales.

La incorporación de la interculturalidad en la educación sigue siendo un desafío, especialmente en contextos pluriculturales.

La problemática central radica en la falta de un enfoque integral que articule gobernanza, financiamiento, formación docente, infraestructura, recursos y monitoreo en torno a la inclusión y la equidad.

METODOLOGIA

Se realizó una revisión narrativa de literatura, enfocada en:

- Informes de organismos internacionales (UNESCO, OECD, European Agency, Teacher Task Force).
- Artículos académicos revisados por pares publicados desde 2020.
- Documentos regionales con énfasis en América Latina.

Se seleccionaron fuentes a partir de búsquedas en bases de datos académicos y repositorios institucionales.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los hallazgos sugieren que la inclusión efectiva requiere políticas coherentes, sostenibles y articuladas en varios niveles. La Teoría de la Justicia como Equidad de Rawls (1971/2020) plantea la necesidad de garantizar oportunidades educativas justas

La teoría de las capacidades de Amartya Sen y Martha Nussbaum (Nussbaum, 2011; Sen, 2009) sostiene que el acceso a la educación inclusiva no debe limitarse a la provisión formal de servicios, sino que debe garantizar el desarrollo de las capacidades

La incorporación de la interculturalidad como política transversal se vincula con la teoría sociocultural de Vygotsky (1978/2022), que resalta el papel del contexto cultural en los procesos de aprendizaje.

Las políticas inclusivas deben estar alineadas con marcos teóricos que promuevan la justicia social, la ampliación de capacidades y el reconocimiento de la diversidad cultural

CONCLUSIÓN

Las políticas educativas inclusivas representan un pilar fundamental para la equidad y la justicia social, ya que buscan garantizar que la educación sea efectivamente un derecho humano universal (UNESCO, 2020).

Fortalecer la gobernanza educativa implica articular esfuerzos entre ministerios, instituciones escolares, docentes, familias y comunidades, promoviendo una visión compartida de la inclusión (Agencia Europea para las Necesidades Especiales y la Educación Inclusiva, 2022).

La formación docente en diversidad e interculturalidad se presenta como condición indispensable para transformar las prácticas pedagógicas

Convertir los marcos normativos en acciones concretas, sostenibles y participativas, que garanticen el acceso, y participación

REFERENCIAS

Agencia Europea para las Necesidades Especiales y la Educación Inclusiva. (2022). Documento de información de base para la segunda edición. Agencia Europea.

Cambridge University Press. (2024). *Educación intercultural y diversidad lingüística y cultural: Navegando la política y la implementación comunitaria en las escuelas*. https://assets.cambridge.org/97811088/42716/frontmatter/9781108842716_frontmatter.pdf

OCDE. (2023). *Equidad e inclusión en la educación (Proyecto Fortalecimiento a través de la Diversidad)*. Publicaciones de la OCDE. <https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-for-inclusive-societies/Summary%20Report>

Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano* (A. Ballesteros, Trad.). Paidós. (Trabajo original publicado en 2011). <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674061200>

Rawls, J. (2021). *Teoría de la justicia* (M. A. Rodilla, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1971). <https://doi.org/10.1017/CBO9780511814099>

Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad* (E. Rabasco & L. Toharia, Trans.). Planeta.

Taylor & Francis. (2023). *Políticas de educación inclusiva: objetos de observancia, omisión*
Task Force. (2020). *Preparación docente para la inclusión: Documento de política 43*. Grupo de Trabajo sobre Docentes. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/07380569.2024.2322164>

UNESCO. (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación – Todos significa todos*. Publicaciones de la UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark%3A/48223/pf0000374817>

UNESCO. (2021). *Atención y educación inclusivas de la primera infancia: Del compromiso a la acción*. Publicaciones de la UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark%3A/48223/pf0000386803>

Vygotsky, L. S. (2022). *Pensamiento y lenguaje* (7.ª ed.). Akal. (Trabajo original publicado en 1934). <https://hdl.handle.net/20.500.12365/17401>

AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA: Desafio e potencialidades na formação continuada de professores Guarani

Clovis Antonio Brighenti¹

RESUMO

A presente proposta tem como objetivo apresentar e debater os desafios e potencialidades da formação continuada de professores indígenas, no caso da Unila, de professores Guarani, que integram a o programa nacional Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE). A atuação da Unila ocorre em rede com outras Instituições de Ensino Superior - IEs e atende 98 professores Avá e Mbya Guarani presentes na região oeste e litoral do estado do Paraná. Trata-se de um enorme desafio de trabalhar a formação escolar em contexto de povo transfronteiriço, quando a população vive em constante mobilidade entre as fronteiras nacionais com Paraguai e Argentina. A escola passa pelo crivo nacionalista, quando deveria contemplar as particularidades de um povo que transcende as fronteiras. Nosso propósito é evidenciar esses desafios e trazer ao debate apontamentos que sejam relevantes para construção de escolas Guarani.

Palavras-chave: professores guarani; escola; formação; saberes tradicionais; material didático;

NOTAS INTRODUTÓRIAS

A legislação brasileira relativa à educação escolar indígena teve avanços enormes no sentido de garantir aos povos originários os direitos de construir seus processos políticos pedagógicos escolares atendendo suas realidades socioculturais. Ela ampliou o alcance estabelecido no artigo 210 da CF para o reconhecimento da categoria escola indígena e professor indígena. Ela reconhece o direito à criação de calendários próprios, ao uso da língua materna e outras garantias de trazer presente a essa instituição toda dinamicidade da vida dos povos. No entanto, o contexto que se apresenta nas diferentes regiões do Brasil contradiz o marco legal, deixando a impressão de que a legislação não existe ou não é respeitada.

¹ Doutor em História. Professor na Unila. Coordenador da Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE), Núcleo Unila. <https://orcid.org/0000-0002-8782-2239>. clovisbrighenti@gmail.com

Em 2002, Luis Donizete Grupioni já chamava atenção para a existência de lacunas entre a lei e a realidade, entre o direito explicitado e a prática vivida.

Que alternativas se colocam a esse direito? Será que a busca de novas leis e normatizações seria um caminho para que aquilo que já foi inscrito ganhasse efetividade? Ou será que os povos indígenas contam com outros mecanismos que poderiam ser acionados para que o direito já explicitado seja cumprido? Quais são os impasses e as dificuldades que impedem o direito de se realizar? São exclusivos do campo educacional ou dizem respeito à relação dos povos indígenas com o Estado brasileiro?

Darci Cecchi (2002) também traz à baila inquietações que já estavam postas há mais de 20 anos por professores indígenas. A partir de uma experiência como formador em Amambai (MS) foi indagado por um professor Guarani de como eles poderiam regularizar uma escola, respeitando o específico e o diferenciado, ou seja, “como regularizar as escolas sem “disciplinar” a diferença? Seria pelo caminho dos adjetivos formalizantes?”. Esse é sem dúvidas um enorme desafio, fazer o diferenciado de tal modo engessado que não sobre espaço para a diferença.

Em uma análise político/pedagógica das escolas indígenas, em 2019, Gersem Baniwa publicou uma obra cujo título “Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos” reflete justamente essa contradição entre legislação favorável e política perversa. Para Baniwa “a política de educação escolar indígena patina com índices vergonhosos para um país que tem a sétima economia do mundo, e a região amazônica amarga quase 2/3 das mais de duas mil escolas indígenas que não possuem prédio próprio para seu funcionamento” (Baniwa, 2019, p.18). Um primeiro desafio apontado por Baniwa, a ausência de prédios escolares, segue sendo uma lacuna gigantesca. No Oeste do Paraná, na maioria dos Tekoha Guarani os prédios escolares são insalubres, sem as mínimas condições de desenvolver qualquer atividade no seu interior. A ausência de ensino médio é também um problema destacado por Baniwa. Segundo ele “a ausência da oferta de ensino médio nas aldeias reforça o êxodo quando jovens e suas famílias saem em busca de oportunidades nas cidades, onde acabam sendo vítimas de todo tipo de exclusão, marginalização, preconceito, discriminação e racismo (Baniwa, 2018, p. 19). É aviltante saber que crianças Guarani na região oeste do Paraná precisam estudar em escolas não indígenas, desde seus 4 anos de idade, não falando a língua portuguesa e sendo alfabetizada em português. Algumas vezes são até proibidos de falar a língua Guarani nos intervalos das aulas. Isso ocorre porque o estado do Paraná, gestor da educação escolar, se recusa a construir escolas nas comunidades alegando que as terras não estão regularizadas e se as construísse, mesmo que provisoriamente, reforçaria a permanência dos Guarani no local.

Porém o maior desafio, segundo Baniwa, é pôr em prática os conceitos político-pedagógicos inovadores da educação escolar indígena. Fazer com que de fato a legislação inovadora da educação escolar se efetive. Aqui aparece um problema criado e não resolvido pelo MEC, que foi transferir para os entes federados a gestão da educação escolar indígena. Grande parte dos estados e municípios que não têm os mínimos interesses em desenvolver políticas adequadas à legislação, desrespeitando processos e impondo privatizações de escolas e de contratação de professores, levando a busca de formação em universidade que vendem diplomas de Ensino a Distância (EAD). Exigem ensino superior para contratação, mas não permitem que os professores estudem e se formem, não liberam tempo para formação docente. O programa Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE) precisa ser realizado em fins de semana porque os professores não podem se ausentar para preparar material didático em virtude da não liberação da empresa terceirizada.

O MEC envia para as escolas inúmeros editais de projetos para acessar verbas, todos desconectados, o que gera uma burocracia enorme para as escolas, limitando os acessos às verbas públicas e não permitindo planejamento antecipado. São políticas desconectadas, que na ânsia de ajudar acabam gerando frustrações.

A ausência de dados confiáveis sobre os povos indígenas é um desafio às políticas historicamente ausentes.

Baniwa (2018, p. 23) destaca ainda outros desafios vinculados às infraestruturas das escolas.

Sem a adequação de processos administrativos específicos, não é possível resolver os problemas de infraestrutura nos rincões das florestas, dos rios, igarapés e montanhas. Muitas comunidades indígenas estão localizadas nessas distantes regiões, onde se refugiaram nos tempos de perseguição, violência e massacres praticados pelas frentes de colonização. Aliás, são esses povos que mais precisam e demandam presença e atendimento do poder público, pela situação de precariedade de suas escolas e por nunca terem tido atendimento digno, dadas as enormes distâncias e dificuldades de acesso. Não se deve olhar apenas para os altos custos ou para as dificuldades de atendimento, que em geral assustam e desanimam planejadores e gestores, mas para os ganhos das políticas públicas e da (re) conquista de dignidades de sujeitos e coletividades.

Baniwa indaga também sobre que escola desejam os povos indígenas.

Essa questão desafia a pensar uma escola indígena atraente para as crianças e jovens indígenas. As atividades escolares de ensino-aprendizagem precisam ser desenvolvidas com prazer, alegria e satisfação das crianças e jovens e não como obrigação, dever, sacrifício, sofrimento. Para isso é necessário que a escola ofereça respostas, possibilidades e oportunidades concretas, objetivas e coerentes para as suas aspirações e projetos pessoais e coletivos, por meio de suas estruturas pedagógicas, curriculares, metodologias, regimentos e calendários. A Escola Indígena não deve se preocupar tanto com as notas dos alunos, mas com o alcance de seus sonhos e seus projetos pessoais e coletivos. Propiciar-lhes oportunidades

para ir longe, o mais possível, em suas buscas e sonhos existenciais. O propósito da escola indígena deve ser formar pessoas e coletividades humanas vivendo em um mundo melhor (Baniwa (2018, p. 25).

Há que agregar também a essa avaliação os inúmeros regramentos impostos por estados e municípios, que embora não se sobreponham à legislação nacional, não estão adequados a ela. Desse modo, mesmo havendo direito a um calendário específico, não podem concretizar porque o estado se recusa a contratar professores em períodos diferentes das demais escolas estaduais. Do mesmo modo não libera merenda nem transporte escolar, forçando os indígenas a se submeter ao calendário do estado. Também não se percebe esforços no sentido de garantir que temas específicos dos povos sejam priorizados. As “cartilhas” do estado prevalecem sobre os saberes indígenas em sala de aula.

METODOLOGIA

A proposta se propõe associar dois campos de experiências, por um lado os documentos que embasam legalmente o tema, como leis, decretos etc. consubstanciado com as experiências acumuladas na convivência com o tema, corroborando com a leitura de fundamentação teórica sobre educação escolar indígena.

O programa ASIE está regulamentado pela Portaria Secadi/Mec Nº 37, de 8 de abril de 2025, pelo qual definiu as diretrizes complementares para a implementação da Ação Saberes Indígenas na Escola e instituiu a Rede de Colaboração da Ação Saberes Indígenas na Escola - ReCo-ASIE. A iniciativa é da Secretária de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi) e tem como objetivo promover a formação continuada de professores indígenas da rede pública da educação básica, voltado à construção de metodologias de ensino e à produção de material didático-pedagógico específico para as escolas indígenas. Trata-se de uma gestão compartilhada entre o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão, e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, em parceria com as secretarias de educação dos Estados, Distrito Federal, e Municípios e Instituições de Educação Superior - IES que aderirem ao Programa.

A Unila aderiu ao programa em 2024, na vigência da Portaria Nº - 98, de 6 de dezembro de 2013, integrando a Rede Guarani com a UFFS, Uems, UCDB, UFGD e UFMS.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em contextos de população transfronteiriça o desafio da educação escolar indígenas e da formação de professores não se resume a garantir formação adequada tendo como objetivo básico o letramento e numeramento na língua guarani. Trata-se de evidenciar os elementos centrais para uma formação que incorpore os saberes e práticas do povo Guarani na prática do ensino, mas que dialoguem com o transacional, ou seja, romper com as amarras do nacional. Porém, como a oferta se dá pelos entes nacionais, é necessário a formação de lideranças e professores no sentido de criar mecanismos comuns de uma educação escolar autenticamente Guarani.

Identificamos também desafios administrativos, como a garantia de tempo de formação em exercício, ainda pouco presente no âmbito da formação de professores indígenas no estado. De todo modo é uma possibilidade ímpar de pensar conceitos da academia às vezes abstratos e teóricos, como interculturalidade e decolonialidade, e tratá-los no chão da escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Convenção nº 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais**. 1989. Disponível em:

<https://www.oas.org/dil/port/1989%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Povos%20Ind%C3%ADgenas%20e%20Tribais%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20OIT%20n%20%C2%BA%20169.pdf>. Acesso em: 19-07-2025.

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

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – 7. ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023.

BRASIL. **Resolução CEB Nº 3, de 10 de novembro de 1999**. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf. Acesso em: 19-07-2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 5, de 22 de junho de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Disponível em:

<http://escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/cursos-concursos/promocao/indigenas/Anexo%20EI4-RESOLU%C3%87%C3%83O%20CNECEB%20N%C2%BA%205%20DE%2022%20DE%20JUNHO%20DE%202012.pdf>. Acesso em: 19-07-2025.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: DF. 2006.

BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos.** — 1. ed. — Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

CERQUEIRA DE OLIVEIRA, Antônio E.; BRIGHENTI, Clovis A.; RONDON AMARANTE, Elizabeth A.; DIAS DE PAULA, Eunice; BONIN, Iara T., GOUVÊA DE PAULA, Luiz. **Semana dos Povos Indígenas 2022.** Texto base. Cimi|. Brasília, 2022.

CIMI. **Por uma Educação Descolonial e Libertadora:** Manifesto sobre a educação escolar indígena no Brasil; Cimi: Brasília, 2015.

D'ALESSANDRO, Ellen. **Bolsa Família:** novas regras sobre vacinação e frequência escolar. 16 de fevereiro de 2025. Disponível: <https://beneficiosparatodos.com.br/2025/02/16/bolsa-familia/bolsa-familia-vacinacao-escola-2025/> Acesso em: 20 de julho de 2025.

FERREIRA, Bruno. **ÛN SI AG TÛ PÊ KI VÊNH KAJRÂN RÂN FÃ:** o papel da escola nas comunidades Kaingang. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de doutorado em Educação. Porto Alegre, 2020.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Do nacional ao local, do federal ao estadual: as leis e a educação escolar indígena. In: **Congresso brasileiro de qualidade na educação: formação de professores**, 1., 2001, Brasília. Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores: educação indígena. Brasília: Mec; Sef, 2002. p. 130-136.

NASCIMENTO, Rita Gomes do (Rita Potyguara). **Povos indígenas e democratização da universidade no Brasil (2004-2016)** [recurso eletrônico]: a luta por "autonomia e protagonismo". 1. ed. — Rio de Janeiro: Mórula, 2022.

PAULO, Freire. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra LTDA, v. 199, 1967

SECCHI, Darci. Apontamentos acerca da regularização das escolas indígenas. In: **Congresso brasileiro de qualidade na educação: formação de professores**, 1., 2001, Brasília. Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores: educação indígena. Brasília: Mec; Sef, 2002. p. 136-142.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA ENQUANTO DIREITO NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Debora Cristine Trindade¹
Andiara Drielli de Oliveira²

RESUMO

O artigo discute a educação inclusiva sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, compreendendo-a como direito fundamental e instrumento de emancipação humana. Defende-se que a inclusão não deve restringir-se a adaptações superficiais, mas envolver mediações pedagógicas intencionais que possibilitem a apropriação do conhecimento sistematizado e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) é analisada como marco para a consolidação de sistemas educacionais inclusivos, com ênfase no acesso, permanência e aprendizagem. Dialogando com autores como Vigotski, Leontiev, Saviani e Martins, o texto ressalta a necessidade de superar visões assistencialistas e deterministas, valorizando as potencialidades dos sujeitos e garantindo igualdade no acesso aos bens culturais. Conclui-se que a educação inclusiva é exigência ético-política e prática social transformadora, que assegura o direito ao conhecimento e à plena formação humana.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Pedagogia Histórico-Crítica; Psicologia Histórico-Cultural.

NOTAS INTRODUTÓRIAS

A educação inclusiva, entendida como um direito fundamental de todos os sujeitos, ganha contornos ainda mais significativos quando analisada sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, que compreende o processo educativo como instrumento de transformação social e emancipação humana e da Psicologia Histórico-Cultural. Nesta perspectiva, a escola tem como função central promover o acesso ao saber sistematizado, garantindo às pessoas com deficiência o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento pleno de suas capacidades humanas, independentemente de suas condições físicas, sensoriais ou intelectuais.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (campus de Cascavel); Professora Pedagoga da Rede Estadual de Ensino do Paraná - SEED/PR; <https://orcid.org/0000-0002-1790-962X>; deboracristrindade@yahoo.com.

² Mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (campus Foz do Iguaçu); Professora Pedagoga da Rede Estadual de Ensino do Paraná - SEED/PR; <https://orcid.org/0000-0002-9642-5585>; andiaradrielli@hotmail.com.

Com base na psicologia histórico-cultural e na concepção materialista histórico-dialética de educação, considera-se que as práticas pedagógicas inclusivas não devem se restringir à adaptação de conteúdos ou espaços, mas devem ser mediatizadas intencionalmente para possibilitar a apropriação da cultura elaborada e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Assim, a inclusão escolar se concretiza não como um ato assistencialista, mas como uma exigência ético-política em consonância com os princípios de justiça social e igualdade de condições para todos.

Diante disso, o presente artigo tem como objetivo geral compreender a importância da mediação de práticas inclusivas no processo de ensino-aprendizagem, visando à internalização da cultura e ao desenvolvimento humano das pessoas com deficiência. Para alcançar esse propósito, estabelecem-se os seguintes objetivos específicos: compreender as contradições que permeiam a atual condição da escolarização da pessoa com deficiência, analisando o papel da educação especial diante do binômio inclusão/exclusão; investigar a concepção de pessoa com deficiência sob o enfoque histórico-cultural, considerando os determinantes sociais do desenvolvimento; analisar as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e emancipadora; refletir sobre como as práticas inclusivas podem ser inseridas nas práticas sociais e educativas, contribuindo para a formação plena dos sujeitos e para a superação das barreiras atitudinais, pedagógicas e sociais que ainda persistem no contexto escolar.

A relevância do tema está na emergência em fomentar debates críticos sobre o papel da escola pública na efetivação do direito à educação para todos, evidenciando que a inclusão escolar, para além do discurso legal, requer ações concretas, políticas públicas eficazes e formação docente comprometida com a transformação da realidade social.

METODOLOGIA

No contexto específico desta pesquisa, a principal metodologia adotada será a pesquisa bibliográfica e documental, complementada pela análise de conteúdo, conforme as orientações de Severino (2007). Entre os teóricos da psicologia histórico-cultural, que investigam a formação e o desenvolvimento do psiquismo humano a partir das relações sociais e da atividade prática dos indivíduos no mundo, destacam-se os estudos de Leontiev (1978), Martins (2013) e Vigotski (2019), sendo este último referência central na discussão dos fundamentos da defectologia.

As contribuições de Pertile *et al.* (2025) também são relevantes, por enfatizarem a articulação entre os fundamentos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica no processo educativo de crianças com deficiência, promovendo uma abordagem mais crítica e efetiva da inclusão.

Considerando o movimento dialético que orienta este estudo, será utilizada como fonte documental a normativa publicada pelo Ministério da Educação em 2008, intitulada "*Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva*", com o objetivo de compreender a concepção de inclusão escolar defendida pelo Estado e suas implicações para a prática educativa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada pelo Ministério da Educação em 2008, marca um avanço significativo na consolidação do direito à educação para todos, especialmente para os estudantes público-alvo da educação especial. O documento orienta os sistemas de ensino a promoverem uma reestruturação do modelo educacional brasileiro, com base no princípio da escola comum como espaço privilegiado para a inclusão, superando paradigmas excludentes e segregadores.

Entre os fundamentos centrais da política, destaca-se a compreensão de que a educação é um direito de todos, sendo dever do Estado assegurar condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, considerando a diversidade humana como um valor. A educação inclusiva, segundo a política, deve estar alicerçada nos princípios da igualdade, equidade, respeito às diferenças e acessibilidade universal.

O documento estabelece como objetivo principal a construção de sistemas educacionais inclusivos, capazes de atender às necessidades de todos os estudantes em classes comuns do ensino regular. Para isso, define uma série de diretrizes: a matrícula obrigatória de estudantes com deficiência em escolas regulares, a oferta do atendimento educacional especializado (AEE) como serviço complementar e não substitutivo à escolarização, a formação continuada de professores, a garantia de acessibilidade física, pedagógica e comunicacional, além da adaptação curricular e das práticas pedagógicas.

O documento destaca ainda a importância do monitoramento e avaliação da política por meio de indicadores que considerem não apenas o acesso à escola, mas também a

permanência, participação e aprendizagem como ferramenta para garantir a efetividade da política inclusiva, reforçando o compromisso do Estado com a educação como direito de todos.

Na perspectiva da educação enquanto direito, Dermeval Saviani compreende a educação como uma prática social e como mediação entre o mundo objetivo (a realidade) e a formação humana. Desse modo, a educação não é um favor, nem uma concessão, mas um direito social fundamental, vinculado ao processo de humanização e à emancipação dos sujeitos. O autor explica,

A educação como direito implica que todos tenham acesso ao conhecimento sistematizado que a humanidade produziu historicamente, pois é por meio desse conhecimento que o ser humano se apropria da realidade e se torna sujeito da sua própria história. (Saviani, 2008, p. 80).

Essa fundamentação da Pedagogia Histórico-Crítica, a qual entende que o papel da escola é garantir aos estudantes — sobretudo os das classes populares — o acesso aos conhecimentos historicamente elaborados. Assim, a efetivação da educação como direito só se dá quando todos os sujeitos têm assegurado o pleno acesso ao saber e às condições que favorecem seu desenvolvimento integral. Saviani reforça,

O direito à educação só se realiza plenamente quando, para além do acesso à escola, assegura-se o acesso ao conhecimento necessário à participação ativa na vida social. Saviani, 2009, p. 102.

Partindo da precisa da educação enquanto direito, Vigotski propôs uma concepção dialética e social da deficiência, compreendendo-a como uma relação entre a condição do sujeito e o meio social em que está inserido, contrariando as abordagens médico-clínicas que viam a deficiência como um fator limitante e intransponível. Nessa perspectiva, o foco não está na limitação em si, mas na possibilidade de reorganização das funções psíquicas por meio da mediação social, da linguagem e da atividade culturalmente orientada. Para o autor,

um defeito pode não apenas interromper o desenvolvimento, mas também dar origem a processos compensatórios, conduzir a formas superiores de desenvolvimento, estimular mecanismos de superação e promover reorganizações qualitativas da personalidade. (Vigotski, 2019, p. 49).

Reforçando esse conceito, Leontiev (1978) destaca que “a consciência surge e se desenvolve unicamente com base na atividade. (...) a forma especificamente humana da psique é o produto da vida social do homem” (p. 101). Dessa forma, a escola tem papel fundamental na promoção do desenvolvimento das funções psicológicas superiores por meio

do acesso ao conhecimento sistematizado e da participação ativa dos sujeitos em práticas pedagógicas significativas. Na perspectiva histórico-cultural, portanto, a educação inclusiva não se limita a oferecer suporte individual, mas propõe a reorganização do espaço educativo com base na mediação, na interação social e no reconhecimento do outro como sujeito de direitos e de potencial desenvolvimento.

Essa concepção amplia significativamente a visão sobre o sujeito com deficiência, reconhecendo-o como um ser em potencial desenvolvimento, desde que lhe sejam garantidas condições de acesso ao conhecimento, à interação social e à mediação pedagógica intencional diferenciada, considerando que a deficiência não constitui um impedimento absoluto ao desenvolvimento, mas uma condição que, quando inserida em contextos educativos acessíveis, pode ser transformada por meio da mediação social e da apropriação cultural.

É mister romper com práticas compensatórias ou assistencialistas, defendendo a superação das desigualdades por meio da apropriação ativa da cultura. Segundo Martins (2013), a Pedagogia Histórico-Crítica não ignora as diferenças entre os sujeitos, mas busca, “por meio da mediação pedagógica, garantir igualdade no acesso aos bens culturais e científicos acumulados historicamente pela humanidade” (p. 95). Essa perspectiva reafirma que a inclusão escolar exige mais do que presença física: é necessário garantir intencionalmente o ensino dos conteúdos escolares, reconhecendo a educação como prática social que transforma a realidade.

A identificação dos aspectos clínicos e patológicos de determinados alunos, tem o propósito de oportunizar um conjunto de direitos, dentre os quais uma organização pedagógica diferenciada. Todavia, o diagnóstico da deficiência ou de algum transtorno, por si só não é suficiente para a identificação das necessidades e dos encaminhamentos pedagógicos do sujeito, trazendo indicativos iniciais. É importante conhecer o estudante, pois individualmente ele é resultado das experiências que lhe foram oportunizadas e, “pessoas com o mesmo diagnóstico clínico podem ter condições e necessidades completamente distintas” (Pertile *et al*, 2025, p 43). Cabe, portanto, ao trabalho educacional superar a visão determinista que pode acompanhar a compreensão sobre o sujeito, valorizando as potencialidades e aplicar as mediações necessárias. As autoras complementam,

Estudantes cegos, por exemplo, têm aspectos em comum, porém também condições e necessidades muito diferenciadas a depender da história de vida, das experiências oportunizadas e das respostas que cada sujeito dá às mediações. Quando se trata das questões relacionadas às deficiências psíquicas, as condições dos diferentes sujeitos são ainda mais variáveis, de tal modo que o diagnóstico se torna um fator que muitas vezes pouco explica as necessidades educacionais do sujeito. As **adaptações** que precisam ser organizadas dependem de uma análise do sujeito sócio-histórico. (Pertile et al, 2025, p. 44). Grifo nosso.

O processo de avaliação também precisa ser aperfeiçoado considerando não apenas o que o estudante pode fazer sozinho, mas quais são os conteúdos que ele já domina e o que consegue fazer com ajuda, por exemplo. Esse direcionamento permite ao professor conhecer as relações concretas entre o aluno com alguma deficiência e conhecimento, organizando os meios para promover a aprendizagem e a autonomia sem reduzir ou empobrecer o ensino dos demais alunos presentes na turma.

Nesse contexto, os fundamentos da pedagogia histórico-crítica e da teoria histórico-cultural são essenciais para a realização e organização de uma prática pedagógica que tenha condições de contribuir para a humanização da pessoa com deficiência enquanto direito social. Isso inclui a organização dos espaços físicos, uso de tecnologias e demais recursos de acessibilidade para o trabalho com os conhecimentos científicos inferindo mudanças expressivas na formação e valorização de professores.

NOTAS FINAIS

A partir dos aportes da teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, é possível compreender que a educação inclusiva exige mais do que a presença física dos estudantes com deficiência no ambiente escolar. Trata-se de garantir o acesso efetivo ao conhecimento sistematizado e de criar condições para o desenvolvimento pleno das capacidades humanas, por meio da mediação pedagógica e da atividade socialmente organizada.

Assim, reafirma-se que a inclusão escolar não é um favor, mas um direito humano inalienável, cuja efetivação depende do compromisso ético, político e pedagógico com uma formação crítica, emancipadora e socialmente referenciada. A educação inclusiva “compartilha o papel de resistência contra as formas hegemônicas de educação” (Partile *et al*, 2025, p. 49) por pensar a educação em uma perspectiva humana e compreender a

acessibilidade, a aprendizagem e o desenvolvimento da autonomia como direito e não como regalia ou privilégio. O conhecimento não deve ser facultativo e a escola pública, nesse sentido, deve assumir seu papel transformador, possibilitando que todos os estudantes, com ou sem deficiência, sejam sujeitos da própria história e da construção coletiva do conhecimento atuando conforme o projeto de sociedade da classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação especial. **Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEE, 2008.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

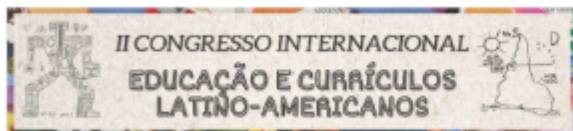
MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

PERTILE, E. B.; MATOS, N. S. D.; OLIVEIRA, A. V. C.; ANTUNES, C.F. C. A educação especial: contribuições da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. IN: PAGNOCELLI, C. MALANCHEN, J. MAZARO, L. D. V.; MATOS, N. S. D. (Org.) **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: novas contribuições a partir da pedagogia histórico-crítica**. 1.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 13. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea)

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção Educação Contemporânea)

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos da defectologia**. Tradução: Programa de Ações Relativas às pessoas com Necessidades Especiais. Revisão da tradução: Guillermo Arias Beatón. Cascavel: Edunioeste, 2019. (Obras completas, t.5).



NEOLIBERALISMO, CAPACITISMO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: disputas políticas na escola pública

Ana Carolina Pereira 1¹
Mayara Cristina Dias 2²

RESUMO

A escola, enquanto espaço de disputa política e simbólica, reflete projetos de sociedade que atravessam sua organização. No contexto atual, a lógica neoliberal transforma a educação em território de competição, metas e ranqueamentos, reforçando práticas excludentes e, tão logo, capacitistas. Neste trabalho, de abordagem qualitativa e caráter bibliográfico, analisamos como o neoliberalismo e o discurso segregacionista de instituições especializadas impactam a construção de uma educação inclusiva real. Mobilizamos autores como Libâneo (2008), Diniz (2007) e Coutinho, Kabengele e Monteiro (2022), além da análise de um panfleto da Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Foz do Iguaçu. Os resultados nos indicam que o modelo neoliberal precariza a escola pública comum e fortalece instituições segregadas, reiterando a exclusão de pessoas com deficiência. Concluímos que a efetivação de uma escola inclusiva exige romper com essa lógica, garantindo autonomia curricular, investimento público e compromisso político.

Palavras-chave: Neoliberalismo; Capacitismo; Educação Inclusiva; Escola pública; Segregação.

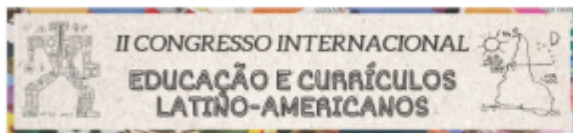
NOTAS INTRODUTÓRIAS

A lógica neoliberal que se impõe sobre a educação tem contribuído diretamente para a exclusão das diferentes e diversas potencialidades dos sujeitos que participam das escolas regulares, dentro de suas características subjetivas, corporeidades e possíveis dissidências. Quando pensamos nos corpos e saberes dissidentes, esta lógica perversa do sistema econômico em que estamos inseridos se revela mais excludente ainda para com as pessoas com deficiência. Como bem nos lembra Libâneo (2008), o ideário neoliberal tende a transformar a escola em espaço de competição e produtividade.

Neste sentido, esses mesmos sujeitos são reduzidos a números, pois se foca nos índices e metas a serem alcançadas visando a produtividade ostensiva. Essa lógica acaba por reforçar práticas capacitistas, pois limita os corpos e as formas de ser e estar, considerando

¹ Psicóloga e Antropóloga, mestranda no PPGEdU; UNILA; 0009-0006-5389-9058; anacarolina.acp95@gmail.com

² Graduada em Letras, mestranda no PPGEdU; UNILA; 0009-0000-8937-8103; mc.dias.2016@aluno.unila.edu.br



apenas aqueles lidos como eficientes para o sistema capitalista, portanto, mercedores de atenção e pertencimento pleno de acordo com características eugênicas, cujo está no fomento e na base do Estado-Nação e, portanto, correlacionada a tudo que advém dessa base.

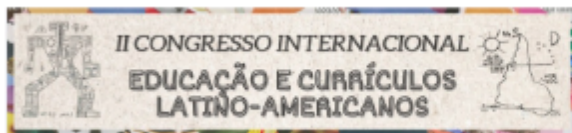
Ao dialogar com os Estudos sobre Deficiência, como os de Débora Diniz (2007) e Coutinho, Kabengele e Monteiro (2022), percebemos que o capacitismo se manifesta justamente quando a diferença é vista como um problema individual, apagando questões históricas e culturais que atravessam nosso olhar sobre o que é ser diferente. Nesse cenário, a escola regular acaba fortalecendo barreiras, além de reproduzir a exclusão: turmas superlotadas, ausência de acessibilidade, falta de professores com formação adequada e contínua negação do direito à singularidade de cada estudante.

METODOLOGIA

Nosso diálogo será mediado a partir do viés qualitativo, objetivando fazer, doravante um levantamento bibliográfico, um debate sobre o que é a educação inclusiva, seus atravessamentos históricos e culturais e como o neoliberalismo atua sobre as narrativas que disputam este lugar, principalmente quando se pretende fazer questionamentos acerca da educação pública e do que seria, de fato, inclusão. Para isso, a fim de exemplificar as problemáticas e questões dialogadas, contribuimos para tal debate com uma análise acerca de um panfleto elaborado pela Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Foz do Iguaçu.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como evidência concreta da leitura-análise apontamos a disputa contextualizada na ADI-7796 materializada no panfleto citado. Neste sentido, é possível notar sua contradição: ao mesmo tempo, em que, aparentemente, afirma proteger os direitos das pessoas com deficiência – pois elenca todos seus serviços prestados, como se os mesmos não pudessem ser ofertados para além das instituições autointituladas especializadas – acaba por reforçar uma lógica segregacionista, pois não supera a ideia do isolamento. Essa visão parte do pressuposto que estudantes com deficiência em sua totalidade precisam estar em espaços separados/segregados, com atendimento que visa apenas a deficiência que lhe é inerente, o privando do convívio com a diversidade que se manifesta no mundo, incluindo na potência



formadora de sociedade que as escolas regulares podem enquanto estrutura de Estado apresentar, seguindo, desta maneira, a continuidade e retorno ao asilamento.

Este discurso apela ao medo da perda de serviços, ignora que a pauta da melhoria da educação luta pela educação inclusiva, não negando o direito ao atendimento verdadeiramente especializado, mas exige que esse atendimento também seja garantido dentro da escola comum, oportunizando a convivência entre todos. Ao manter essa lógica da separação, com a justificativa de tais serviços supostamente perdidos, se perpetua o capacitismo simbólico e institucional, pois se transmite a mensagem de que determinados corpos e outras maneiras de estar no mundo não podem pertencer à escola regular. Logo, é preciso estarmos atentos a essa lógica neoliberal, pois a mesma defende as instituições segregadas, muitas vezes financiadas por parcerias público-privadas, fortalecendo, neste sentido, a precarização da escola pública comum.

NOTAS FINAIS

As reflexões que apresentamos nos permitem concluir que a escola inclusiva só será possível se rompermos com a lógica que trata a diferença como obstáculo. O panfleto analisado exemplifica a permanência de um discurso segregacionista que ainda ecoa no imaginário social. Por fim, consideramos urgente a necessidade de uma educação que tenha investimento, que destine recursos para mudar a estrutura, para que caiba todos os corpos e distintas maneiras de experimentar o mundo; que haja formação docente adequada e continuada e, sobretudo, compromisso político para uma mudança real de paradigma. Defender e lutar por uma educação inclusiva também é lutar por uma educação pública de qualidade.

REFERÊNCIAS

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

LIBÂNEO, J. C. Uma escola para novos tempos. IN: Organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: MF Livros, pp.45-62, 2008. Disponível em: <https://ispcabn.org/wp-content/uploads/2024/02/LIBANEJO-Jose-Carlos-CAP-2-Uma-escola-para-novos-tempos.pdf> Acesso em: 05 de set. de 2025.



Santos, S. C. dos, Kabengele, D. do C., & Monteiro, L. M. (2022). Necropolítica e crítica interseccional ao capacitismo: um estudo comparativo da convenção dos direitos das pessoas com deficiência e do estatuto das pessoas com deficiência. **Revista Do Instituto De Estudos Brasileiros**, 1(81), 158-170. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v1i81p158-170>. Acesso: 01 de set. de 2025.

Percepción de autoeficacia de estudiantes de Educación Física de tres universidades sudamericanas ante la presencia de estudiantes con discapacidad en el aula

Carolina Martínez-Angulo¹
Magela Costa-Ferrari²

RESUMEN

Este estudio pretende conocer y analizar la percepción de autoeficacia de estudiantes de último año de Educación Física (EF) de tres universidades sudamericanas ante la presencia de estudiantes con discapacidad en el aula. Con un diseño cuantitativo, se aplicó a 90 estudiantes el cuestionario “Percepción de autoeficacia hacia la educación inclusiva en futuros maestros de Educación Física”. Los resultados muestran niveles de autoeficacia entre moderados y altos, especialmente en cómo enseñar a ayudar a los compañeros y la organización de apoyos entre pares. En contraste, se identifican brechas en la gestión de entornos seguros y en la adaptación de situaciones pedagógicas para estudiantes con discapacidad. Se concluye que la formación inicial debe trascender los marcos normativos e integrar más experiencias prácticas y contextualizadas, que aporten al desarrollo de competencias docentes que garanticen la presencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes, como propone la educación física inclusiva.

Palabras clave: Educación física inclusiva; Formación docente, Autoeficacia

NOTAS INTRODUCTORIAS

La creación de culturas escolares inclusivas en Argentina, Chile y Uruguay ha sido impulsada por la ratificación de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD). Esta adhesión ha llevado a la implementación de normativas clave, como la Resolución 311/2016 en Argentina, el Decreto 83/2015 en Chile y la Ley N° 18.651 (2010) en Uruguay. Estas leyes buscan asegurar el derecho a una educación de calidad y la participación plena de las personas con discapacidad (PcD). Sin embargo, la efectividad de estas normativas es tan importante como la formación inicial docente que debe incluir interacción directa con PcD ya que se ha evidenciado que las interacciones directas contribuyen de forma significativa al fortalecimiento de la autoeficacia de los futuros profesores (Campos et al., 2021).

¹ Profesor Educación física; Universidad de Los Lagos; Chile, ID de ORCID 0000-0001-9479-2990; carolina.martinez@ulagos.cl

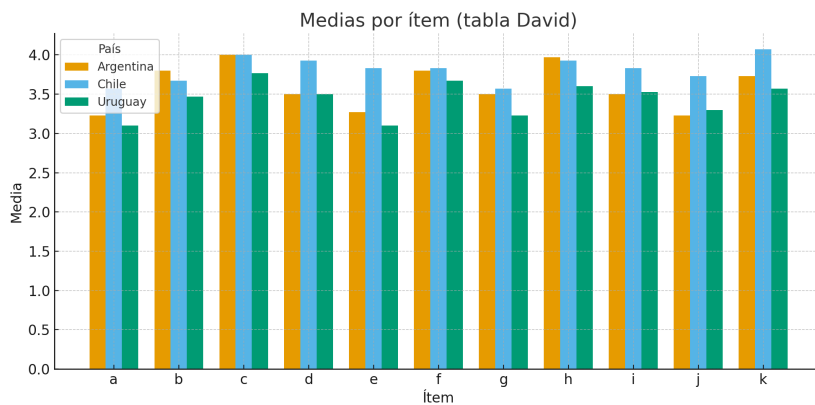
² Profesor Educación física; Instituto Superior de Educación Física, Universidad de la República, Uruguay; ID de ORCID 0009-0008-5396-9970; magelacosta@gmail.com.

METODOLOGÍA

Se realizó un estudio cuantitativo y transversal con 90 estudiantes de Educación Física de último año. Se utilizó el cuestionario validado "Percepción de autoeficacia hacia la educación inclusiva en futuros maestros de Educación Física", que emplea una escala Likert de 1 a 5. Los datos se analizaron con estadísticas descriptivas, enfocadas en la media aritmética (M) y la desviación estándar (dt). Todos los participantes firmaron un consentimiento informado.

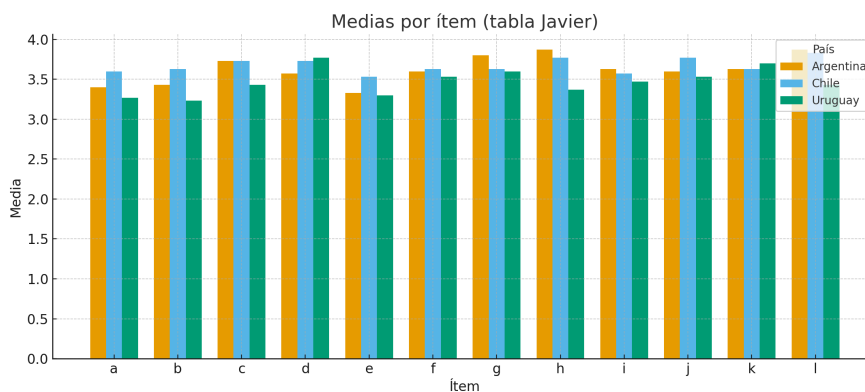
RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Gráfico 1. Estadística descriptiva: "Percepción de autoeficacia ante la presencia de personas en situación de discapacidad intelectual en el aula". (Likert 1-5).



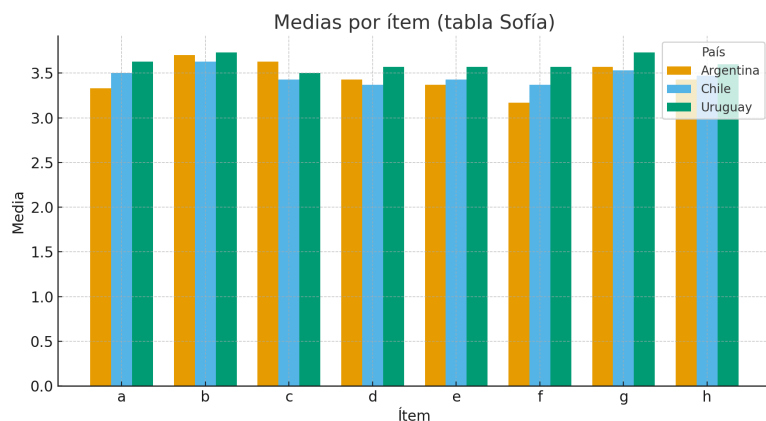
El ítem con la media más alta en los tres países es el que mide la competencia para enseñar a los compañeros a ayudar a un estudiante con discapacidad intelectual (ítem c). Por el contrario, la media más baja se encuentra en la competencia para mantener al estudiante centrado en la tarea (ítem a).

Gráfico 2. Estadística descriptiva "Percepción de autoeficacia ante la presencia de personas en situación de discapacidad física en el aula". (Likert 1-5).



En Argentina y Chile, la media más alta se relaciona con la capacidad de enseñar a los compañeros a ayudar (ítem h), mientras que en Uruguay se enfoca en hacer el entorno seguro (ítem d). La media más baja en los tres países se presenta en la competencia para modificar el test (ítem b).

Gráfico 3. Estadística descriptiva “Percepción de autoeficacia ante la presencia de personas en situación de discapacidad visual en el aula”. (Likert 1-5).



La autoeficacia más alta en los tres países es para enseñar a los compañeros a ayudar a un estudiante con discapacidad visual (ítem b). En contraste, la más baja es para hacer el entorno seguro durante un juego (ítem f).

Los tres gráficos presentados anteriormente muestran un patrón común, en donde la autoeficacia percibida es mayor cuando las tareas suponen coordinar apoyos con los pares del estudiante con discapacidad. En consecuencia, una elevada autoeficacia suele impulsar prácticas pedagógicas activas y flexibles, condición clave para remover barreras en el camino hacia la educación inclusiva (Bandura, 1997). Sin embargo, los estudiantes de EF se sienten menos preparados para atender a estudiantes con discapacidad visual, debido a falta de conocimientos y herramientas para realizar adaptaciones. Estudios destacan que muchos docentes desconocen metodologías específicas y no se consideran preparados para trabajar en contextos diversos, evidenciando la necesidad de formación y actualización permanente. (Colaciuri, 2022; Hurtado-Guamán y Bravo-Navarro, 2021).

NOTAS FINALES

En conclusión, los estudiantes de EF tienen una percepción de autoeficacia de moderada a alta, aunque aún existen brechas en conocimientos y herramientas específicas. Se considera necesario ampliar la formación inicial de estos futuros profesionales para que trasciendan los marcos normativos y puedan integrar experiencias contextualizadas que fortalezcan su

capacidad para planificar, implementar y evaluar posibles ajustes razonables. Esto es esencial para asegurar la presencia, participación y aprendizaje de todo el estudiantado y promover una educación física inclusiva.

REFERENCIAS

Argentina. Resolución 311 del 2016. Consejo Federal de Educación Argentina. “Promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad”. 15 de diciembre de 2016.

Bandura, Albert. **Self-efficacy: The Exercise of Control**. New York, W. H. Freeman and Company, 1997.

Campos, Jose, Llopis, Ramón, Gimeno, Marc y Maher, Anthony (2021). Percepción de competencia para la atención de alumnos con necesidades educativas especiales en educación física: La voz de estudiantes universitarios de España y Reino Unido. **Retos**, 39, 372-378. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.79498>

Colaciuri, José. (2022). Las capacitaciones y los cambios de actitudes frente a la inclusión educativa. **Sade**, (2), 19-31. Disponible en: <https://publicaciones.unpaz.edu.ar/OJS/index.php/sade/article/view/1248>. Acceso: 10 de sep.2025

Chile. Decreto 83 de 2015. Modifica decreto n° 53, de 2011,[1] establece elementos de enseñanza y material didáctico mínimos de los establecimientos educacionales para obtener y mantener el reconocimiento oficial del estado. 5 de febrero de 2014. D.O de la República de Chile. N° 42.242.

Hurtado-Guamán, Pedro Vicente, Bravo-Navarro, Wilson Hernando. (2021). Propuesta metodológica adaptada a estudiantes con discapacidad visual en Educación Física. **Koinonía**, Cuenca, 6(2), 346-363. <http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v6i2.1243>

Uruguay. Ley N° 18.651 de 2010. Ley de Protección Integral de Personas con Discapacidad en Uruguay. 19 de febrero de 2010. D.O. N° 27.932.

MEMORIAS Y VIVENCIAS DE UN MIGRANTE CON DISCAPACIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN BRASIL

Isaías Hernández Galeano¹
María Victoria Gonzales Peña²

RESUMEN

Esta investigación analiza la inclusión en la Educación Superior de Brasil a través de la experiencia de un estudiante sordociego y migrante. El objetivo es reflexionar sobre su vida universitaria (ingreso, trayectoria y actualidad) a partir de su narrativa autobiográfica. Con un enfoque cualitativo, el estudio examina los logros, limitaciones y segregaciones que enfrentó antes, durante y después de la pandemia.

Las conclusiones reconocen avances en la inclusión de personas con discapacidad en la universidad. Sin embargo, la narrativa del estudiante revela aprendizajes cruciales para transformar prácticas de discriminación estructural. Además, subraya la importancia de dar voz a los estudiantes con discapacidad en su propio proceso de formación, utilizando sus vivencias para impulsar un cambio real y efectivo en el sistema educativo.

Palabras clave: Discriminación; Discapacidad; Educación Superior; Narrativa autobiográfica.

NOTAS INTRODUCTORIAS

En mi artículo "Memorias y vivencias de un migrante con discapacidad en la educación superior en Brasil", presento una reflexión sobre mi trayectoria universitaria como estudiante colombiano sordociego en la Universidad Federal de Integración Latinoamericana (UNILA). El propósito principal es "dar voz a los estudiantes en su proceso de formación" (Hernández Galeano; Gonzáles Peña, 2024, p. 1) y, a partir de mi experiencia, generar aprendizajes que ayuden a transformar prácticas de discriminación estructural.

¹ Graduando; Universidad Federal para la Integración Latinoamericana; <https://orcid.org/0000-0002-4829-1076>; E-mail: ih.galeano.2020@aluno.unila.edu.br.

² Doctora en educación por la Universidad Federal de Minas Gerais; <https://orcid.org/0000-0003-0106-0112>; E-mail: mariavictoriagonzalezpena@gmail.com.

METODOLOGÍA

La investigación se guía por la pregunta: "¿Cómo transcurre la vida universitaria de un estudiante sordociego y migrante en Brasil?" (Hernández Galeano; Gonzáles Peña, 2024, p. 1). Para responderla, utilizo la narrativa autobiográfica como metodología, pues considero que es una herramienta privilegiada para organizar y dar sentido a los acontecimientos de la existencia, transformando una vivencia individual en una memoria que puede ser colectiva (Cruz; Maia De Paiva; Lontra, 2021).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Mi Llegada a Brasil y el Impacto de la Pandemia

Mi viaje a Brasil en febrero de 2020 fue una carrera contra el tiempo, enfrentando desafíos migratorios y de adaptación en una ciudad, Foz do Iguazú, que "no es de las ciudades más amigables para vivir si tienes algún tipo de discapacidad" (Hernández Galeano; Gonzáles Peña, 2024, p. 6). En la UNILA, encontré un núcleo de accesibilidad que, si bien ofrecía monitores para adaptar materiales, resultaba insuficiente y su eficacia dependía de la voluntad individual de cada profesor.

La llegada de la pandemia y la transición a la enseñanza virtual agudizaron estas barreras. En este período, me enfrenté a situaciones en las que algunos profesores, en lugar de adaptar sus métodos, delegaban su función pedagógica a los monitores, lo que demuestra que el estudiante con discapacidad a menudo es percibido como una "molestia y no en una oportunidad" (Hernández Galeano; Gonzáles Peña, 2024, p. 7). Esta carga de tener que abogar constantemente por mi propia inclusión continuó con el regreso a la presencialidad, donde muchas veces tuve que repensar temarios o materiales, asumiendo una responsabilidad que no me correspondía.

Contrastes y Aprendizajes: Movilidad y Prácticas

Una experiencia de movilidad internacional en la Universidad de Valladolid (UVA), España, gracias a la Fundación Once para América Latina (FOAL), me brindó una perspectiva comparativa. Aunque España no es un paraíso de inclusión, el respaldo y la calidad humana

del equipo de servicio social y de mis profesores en la UVA contrastaron notablemente con las dificultades vividas en Brasil. Esto me demostró que "cuando hay algo de voluntad, de humanidad y de respeto, todos podemos participar en todo" (Hernández Galeano; Gonzáles Peña, 2024, p. 9). Esta experiencia fue documentada también en otro espacio (Galeano, 2023).

De regreso en Brasil, enfrenté la discriminación de manera directa durante mis prácticas obligatorias en el Instituto Federal do Paraná (IFPR), donde funcionarios intentaron obstaculizar mi proceso formativo (Hernández Galeano; Gonzáles Peña, 2024, p. 10). De igual forma, una práctica remunerada en la Prefectura de Foz de Iguazú reveló paternalismo y una total falta de adaptación. Esta realidad chocó frontalmente con mi experiencia posterior en Itaipu Binacional, una empresa donde mis necesidades fueron atendidas, mi voz fue escuchada y encontré un ambiente de respeto que me permitió desarrollarme profesionalmente.

Activismo y Reflexiones Finales

Mi trayectoria me ha reafirmado la importancia del activismo político. Para las personas con discapacidad, conocer las leyes y exigir nuestros derechos es fundamental, ya que a menudo nuestras demandas no son escuchadas (Hernández Galeano; Gonzáles Peña, 2024, p. 11). Como migrante sordociego, enfrento una interseccionalidad de barreras que la sociedad a menudo no reconoce simultáneamente.

NOTAS FINALES

Mi narrativa concluye reconociendo avances, pero también la urgente necesidad de revisar actitudes para que el cumplimiento de nuestros derechos humanos sea una realidad garantizada y no una concesión (Hernández Galeano; Gonzáles Peña, 2024, p. 12). Espero que mi testimonio sirva para generar empatía y nos impulse hacia un futuro donde todos seamos valorados en igualdad de condiciones, respetando y siendo respetados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 ago. 2009.

CRUZ, Giseli; Maia De Paiva, Marilza; Lontra, Viviane. A narrativa (auto)biográfica como dispositivo de pesquisa-formação na indução profissional docente. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, Salvador, v. 6, n. 19, p. 956-972, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/12666>. Acesso em: 19 de set. 2025

GALEANO, Isaías. Aventuras a ciegas. **Boletim Kultrun**, Foz do Iguaçu, v. 5, n. 1, p. 27-33, 2023. Disponível em: https://www.boletimkultrun.com/_files/ugd/236064_b191c47d8b6242b2b23c3f67db65f5a6.pdf. Acesso em: 19 de set. 2025

HERNADEZ GALEANO, Isaías; Gonzáles Peña, María Victoria. Memórias y vivencias de un migrante con discapacidad en la educación superior en Brasil. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 09, n. 24, p. 01-14, e1206, 2024. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/19952>. Acesso em: 19 de set. 2025

PRÁTICAS INCLUSIVAS NO ATENDIMENTO A ALUNOS COM PARALISIA CEREBRAL: UMA EXPERIÊNCIA À LUZ DE VIGOTSKY

Jaqueline Siqueira dos Santos¹
Luize Caroline Winter²
Rafael Faraum³

RESUMO

A inclusão escolar de alunos com deficiência requer práticas que transcendem a matrícula formal e assegurem condições reais de participação. Este resumo apresenta a experiência pedagógica com um aluno com paralisia cerebral, desenvolvida ao longo de um ano letivo em escola regular. A prática foi fundamentada nos pressupostos de Lev Vigotsky e sua concepção de defectologia, a qual compreende a deficiência como condição que pode ser superada pela mediação cultural e pelas interações sociais. As estratégias adotadas envolveram o uso de tecnologia assistiva, atividades interativas, bem como a valorização da socialização. O afeto concomitantemente aliado as considerações de Vigotsky foram elementos centrais, os quais possibilitaram vínculos, desenvolvimento pedagógico e pessoais. A experiência reafirma que a inclusão verdadeira acontece quando o estudante é reconhecido como sujeito digno, capaz de aprender e de se desenvolver plenamente.

Palavras-chave: inclusão escolar; paralisia cerebral; afetividade; comunicação alternativa.

NOTAS INTRODUTÓRIAS

A inclusão escolar, nas últimas décadas, tornou-se um dos pilares da Educação Especial. No entanto, a efetivação desse direito enfrenta barreiras culturais, pedagógicas e institucionais. Este artigo resulta de uma prática pedagógica inclusiva desenvolvida com aluno com paralisia cerebral, em uma escola regular. A experiência foi embasada pelos pressupostos de Lev Vigotsky, em especial sua obra sobre defectologia, a qual compreende a deficiência não como limitação absoluta, mas como condição que pode ser compensada

¹ Graduanda em Educação Especial e Inclusiva pela UNIOESTE, campus de Toledo/Pr. Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-5633-2782>. Email: s.siqueirajaqueline@gmail.com

² Graduanda em Educação Especial e Inclusiva pela UNIOESTE, campus de Toledo/Pr.. Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-8649-3187>. E-mail: carolineojornal@gmail.com

³ Graduando em Educação Especial e Inclusiva pela UNIOESTE, campus de Toledo/Pr. . Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-6975-5901> email: rafael.faraum@gmail.com

por meios culturais, como também por meio das interações sociais. Nesse sentido, conforme considerou o autor, “a criança, cujo desenvolvimento foi complicado por um defeito, não é simplesmente menos desenvolvida que suas contemporâneas normais; é uma criança, porém, desenvolvida de outro modo” (VIGOSTKI, 2019, p.31). O conceito de inclusão plena, nesse contexto, vai além da presença física na sala de aula, significa garantir acesso e o desenvolvimento do aluno enquanto sujeito digno de direitos, sobretudo, no que diz respeito as várias possibilidades desenvolvimento cognitivo, sociais e emocionais.

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como um relato de experiência, com abordagem qualitativa, desenvolvida ao longo de um ano letivo. O lócus da experiência foi uma escola regular da rede pública de ensino, tendo como sujeito um estudante matriculado no 6 ano, com diagnóstico de encefalopatia crônica não evolutiva. O discente apresenta ausência de fala oral e limitações motoras significativa. O acompanhamento se deu de forma rotineira, em sala de aula; as estratégias envolveram o uso de recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), mediação afetiva e abordagens de ensino com enfoque na socialização.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante o período de acompanhamento, foram identificados avanços significativos. Entre as estratégias, destaca-se a luta pela obtenção de um tablet, o qual se tornou um recurso fundamental para a comunicação e participação do estudante. As atividades pedagógicas foram adaptadas com uso de imagens, músicas e materiais concretos, o que ampliou as possibilidades de aprendizagem. O processo de socialização foi fortalecido, com incentivo à amizade e participação em trabalhos coletivos, além disso, práticas de vida cotidiana, como cumprimentar colegas e aprender a se alimentar de maneira autônoma, foram incorporadas como objetivos pedagógicos. O afeto se mostrou central, em consonância com os conceitos de Vigotsky o qual defende a indissociabilidade entre emoção e cognição; o vínculo estabelecido com o aluno proporcionou desenvolvimento social e emocional, o que promoveu o seu protagonismo como aluno digno de direitos e de cidadania. O trabalho em conjunto com a família reforçou a importância de uma rede integrada de apoio. Por outro

lado, os desafios enfrentados, como a resistência institucional e a morosidade do sistema em assegurar recursos, evidenciam que a inclusão é um ato político, o qual requer luta constante por justiça e equidade.

NOTAS FINAIS

A experiência com o aluno demonstra que a inclusão escolar plena se concretiza quando afeto, mediação pedagógica, equipe multidisciplinar e um professor do atendimento educacional especializado com uma formação íntegra e de qualidade atuam de maneira articulada. Mais do que garantir matrícula, incluir é assegurar dignidade, pertencimento e condições reais de aprendizagem. O trabalho em conjunto com a família e com a equipe multidisciplinar potencializou conquistas, enquanto, enquanto os desafios impostos pelo sistema mostraram a necessidade de lutas constantes por direitos. Desse modo, o relato prático escolar reafirma que a inclusão não é apenas uma obrigação legal, mas um compromisso ético e humano

REFERÊNCIAS

KUPFER, Maria Cristina Machado et al. Práticas Inclusivas em Escolas Transformadoras: Acolhendo o Aluno-Sujeito. Edição nº 1. São Paulo. Editora Escuta, 2017.

PICCOLO, Gustavo Martins. O Lugar da Pessoa com Deficiência na História: Uma Narrativa ao Averso da Lógica Ordinária. Edição nº 1. 2022

VIGOSTKI, Lev Semionovich. Obras Completas – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia. / Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE); revisão da tradução por Guilherme Arias Beatón. - Cascavel, PR: EDUNIOESTE, p. 488, 2019.

MIGRAÇÃO E ADOLESCÊNCIAS EM FOZ DO IGUAÇU

Naine Soares Canola
Juliana Franzi

RESUMO

Este trabalho pretende apresentar um estudo que está em desenvolvimento, com objetivo de compreender os fatores que influenciam a saúde mental das juventudes migrantes na cidade de Foz do Iguaçu, no Paraná. A pesquisa parte da crescente migração internacional na região de tríplice fronteira, marcada por uma corrente migratória significativa, principalmente de países latino-americanos. Por meio de uma abordagem bibliográfica, com base em autores do campo da psicologia e estudos migratórios, busca-se identificar, de forma teórica, os principais impactos da migração na adolescência e como esse processo afeta o bem-estar emocional e psicológico dos jovens. O estudo considera a juventude como uma construção biológica, cognitiva e social, enfatiza a necessidade de políticas públicas intersetoriais para o acolhimento e fortalecimento psicossocial dessa população. A análise preliminar da literatura revela lacunas na formulação de políticas específicas para adolescentes migrantes, o que reforça a relevância do debate sobre sua saúde mental no contexto de vulnerabilidade vivido em Foz do Iguaçu. Destaca, ainda, os impactos da pesquisa ao assinalar a urgente necessidade de assegurar, no campo educacional, uma educação inclusiva que ofereça condições efetivas de permanência e aprendizagem para os(as) jovens migrantes.

Palavras-chave: Juventude; migração; saúde mental; fronteira, educação.

NOTAS INTRODUTÓRIAS

Como é ser jovem migrante? Essa pergunta orienta uma reflexão mais ampla sobre os impactos da migração em diferentes fases da vida. Atualmente, a migração de pessoas advindas de outros países latino-americanos para o Brasil tem aumentado, impulsionada por diversos fatores, especialmente econômicos. Entre 2015 e 2024, o Brasil recebeu 454.165 solicitações de refúgio, o que representa 95% de todas as solicitações já registradas no país até o final de 2024 (OBMigra, 2025).

Na cidade de Foz do Iguaçu, localizada no tríplice fronteira entre Brasil, Argentina e Paraguai esse aumento também tem sido expressivo. De acordo com a Organização Internacional para as Migrações (2022), 16.954 migrantes internacionais foram registrados como residentes no município entre janeiro de 2000 e março de 2022. Em 2024, o Sistema de Registro Nacional Migratório (Sismigra, 2025) registrou 475 solicitações de reconhecimento da condição de refugiado na cidade. Embora não existam dados precisos sobre o número de migrantes com idade entre 12 e 18 anos no município, faixa etária que constitui o foco deste estudo, essa delimitação foi escolhida com base no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que a reconhece como parte integrante da juventude. A escolha dessa faixa etária visa aprofundar a reflexão sobre os impactos da migração na juventude e, por extensão, sobre o processo de envelhecimento desses sujeitos, partindo da pergunta inicial.

A compreensão da juventude como uma categoria social tem sido amplamente discutida nos estudos geracionais, que destacam as transformações nos modos de ser jovem em diferentes contextos históricos, sociais e culturais. Nesse sentido, a juventude não deve ser entendida apenas como uma etapa biológica da vida, mas como uma construção social atravessada por marcadores como classe, território, gênero, etnia e, neste caso, mobilidade internacional (Santos, 2021).

É a partir dessa perspectiva que este trabalho se propõe a investigar como a juventude migratória em Foz do Iguaçu enfrenta desafios específicos, decorrentes do deslocamento, da adaptação cultural e das condições socioeconômicas da região de tríplice fronteira.

O estudo busca compreender os fatores que impactam diretamente a saúde mental desses jovens, ressaltando a necessidade de políticas públicas que promovam o acolhimento e o fortalecimento psicossocial dessa população em situação de vulnerabilidade.

METODOLOGIA

O objetivo da pesquisa é investigar e analisar o tema da juventude e migração, amparando-se, para tanto, em uma pesquisa bibliográfica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da literatura evidencia que a juventudes migrantes encontram-se em situação de vulnerabilidade, uma por serem jovens e outra por estarem em condições de mobilidade. Estudos apontam que adolescentes migrantes enfrentam barreiras linguísticas, preconceito, exclusão, rupturas familiares e dificuldades de acesso básicos, fatores que afetam diretamente o desenvolvimento social e saúde mental (Roldão, Ferreira & Branco, 2021).

A literatura acadêmica indica que ambiente escolar que deveria ser um espaço de acolhimento, muitas vezes reproduz exclusões e não se mostra preparado para lidar com a diversidade desses jovens (Silva, 2010). A ausência de políticas públicas voltadas para essa população contribui para a invisibilização de seus problemas emocionais e sociais. Esses dados evidenciam, portanto, a necessidade de uma educação inclusiva, “[...] capaz de inspirar práticas pedagógicas que assegurem o direito à diferença” (Mantoan; Lima, 2017, p. 824).

Outro ponto recorrente nos estudos é a falta de formação específica dos profissionais de saúde e educação para atuar com adolescentes migrantes, o que reforça a urgência de estratégias intersetoriais de cuidado e inclusão.

NOTAS FINAIS

Embora o estudo ainda esteja em desenvolvimento, o levantamento bibliográfico realizado até o momento permite identificar fatores que influenciam na saúde mental da juventude migrante, atravessada por múltiplos desafios que vão além das questões individuais.

As discussões preliminares indicam a necessidade de aprofundar o entendimento teórico sobre a juventude migrante como um grupo social específico, cujas vivências demandam políticas públicas voltadas ao acolhimento, à promoção de saúde mental e à garantia de direitos fundamentais.

Com base nas reflexões desenvolvidas, destaca-se a importância da ampliação de estudos empíricos sobre o tema, bem como da formulação de ações intersetoriais envolvendo educação, direitos humanos, saúde, assistencial social, educação e cultura que promovam a inclusão e o bem estar desses adolescentes em contextos de fronteiras.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Plataforma Datamigra – Base de dados sobre migração no Brasil. Portal de Imigração, 2025. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/base-de-dados/datamigra>. Acesso em: 14 ago. 2025.

GUERRA, Sidney. A nova lei de migração no Brasil: avanços e melhorias no campo dos direitos humanos. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/rdc/article/view/28937/21967>. Acesso em: 09 ago. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Egler; LIMA, Norma Silvia Trindade de. Notas sobre inclusão, escola e diferença. *ETD*, Campinas, v. 19, n. 4, p. 824-832, dez. 2017. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-25922017000500824&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 21 set. 2025. <https://doi.org/10.20396/etd.v19i4.8646274>.

OIM – Organização Internacional para as Migrações. Perfil Migratório Municipal – Foz do Iguaçu. Brasília: OIM Brasil, 2022. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/mgi-local-foz-de-iguacu-2022-pt.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2025.

PAIVA, Adriana Borges de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; HILLESHEIM, Mara Cristina Piolla. Análise de conteúdo: uma técnica de pesquisa qualitativa. *Revista Prisma*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 16-33, 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/bruno/Downloads/40-Texto%20do%20artigo-115-1-10-20211225.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2025.

ROLDÃO, Sandra Felício; DE LIMA FERREIRA, Jacques; BRANCO, Veronica. Imigração no Brasil e o processo de escolarização para as crianças e adolescentes imigrantes. *Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade*, v. 10, n. 2, 2021

SANTOS, Maria Santana Silva. Reflexões sobre juventude enquanto categoria e representação social. *Revista Contraponto*, v. 22, n. 45, p. 110–123, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/contraponto/article/view/133829>. Acessado em: 17 set. 2025.



SILVA, Paulo Sérgio Modesto da; VIANA, Meire Nunes; CARNEIRO, Stana Nágila Vasconcelos. O desenvolvimento da adolescência na teoria de Piaget. Faculdade Católica Rainha do Sertão (ufrs) 16 de dezembro de 2011. 13p. Disponível em: [8badfa12338e2f781eb04a3dd4d8e372.pdf](https://doi.org/10.1590/8badfa12338e2f781eb04a3dd4d8e372). Acessado em 7 set. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Políticas de Educação Inclusiva e o Direito à Educação da Comunidade Surda no Brasil: Diversidade, Interculturalidade e Currículo Bilíngue

Simone Meurer Brand¹

RESUMO

O presente artigo analisa as políticas de educação inclusiva voltadas à comunidade surda no Brasil, considerando a diversidade, a interculturalidade e o direito à educação em consonância com os debates latino-americanos sobre currículo. Parte-se da premissa de que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é central na constituição da identidade surda e que sua efetiva inserção nos espaços educacionais representa um avanço no reconhecimento da diferença linguística e cultural. O estudo adota abordagem qualitativa, fundamentada em pesquisa bibliográfica e documental, contemplando legislações nacionais, autores clássicos dos Estudos Surdos e contribuições contemporâneas. Os resultados apontam que, apesar dos avanços legais conquistados a partir da Lei nº 10.436/2002 e do Decreto nº 5.626/2005, persistem desafios na implementação da educação bilíngue, na formação de professores e na garantia de um currículo inclusivo que valorize a cultura surda. Conclui-se que a efetivação de políticas públicas para surdos demanda a consolidação de práticas pedagógicas interculturais, o fortalecimento da participação da comunidade surda na construção curricular e a garantia do direito linguístico como condição essencial para uma educação inclusiva de qualidade.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Libras; Surdez; Interculturalidade; Currículo.

NOTAS INTRODUTÓRIAS

A educação inclusiva, enquanto princípio e prática pedagógica, exerce uma função fundamental na formação de sociedades mais democráticas e justas. No contexto latino-americano, as discussões sobre inclusão e currículo estão intimamente relacionadas às lutas sociais por diversidade, reconhecimento cultural e direito à educação. No Brasil, a trajetória da comunidade surda exemplifica esse movimento, evidenciando conquistas legais relevantes, embora ainda enfrente obstáculos em sua efetivação.

A escolha do eixo temático "Políticas de Educação Inclusiva: diversidade, interculturalidade e direito à educação" justifica-se pela necessidade de analisar as políticas públicas direcionadas à comunidade surda, evidenciando como estas dialogam com os princípios de justiça social e cidadania. A Língua Brasileira de Sinais (Libras), reconhecida

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Saúde Pública em Região de Fronteira da Universidade Estadual do Estado do Paraná – UNIOESTE, Campus de Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil. Bacharel em Letras - Língua Portuguesa e Língua Brasileira de Sinais - Libras - Tradução e Interpretação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. ORCID: 0009-0001-7922-0975. E-mail: simone.brand@unioeste.br

legalmente como meio de comunicação e expressão (BRASIL, 2002), configura-se não apenas como um instrumento linguístico, mas também como um elemento de identidade cultural. Portanto, compreender as políticas inclusivas destinadas aos surdos é, em essência, compreender o direito à diferença.

O presente artigo tem como objetivo analisar as políticas públicas de educação inclusiva voltadas à comunidade surda no Brasil, destacando os avanços, os limites e os desafios para a consolidação de uma educação bilíngue e intercultural, em consonância com o direito à educação inclusiva.

METODOLOGIA

A pesquisa é de natureza qualitativa, de caráter exploratório e descritivo. Utilizou-se a análise bibliográfica e documental, contemplando legislações brasileiras específicas (Lei nº 10.436/2002, Decreto nº 5.626/2005, Lei nº 12.319/2010, Política Nacional de Educação Especial de 2008). Além disso, foram utilizadas produções teóricas de referência na área dos Estudos Surdos (PERLIN, 1998; SKLIAR, 2001; STROBEL, 2009) e publicações mais recentes (QUADROS, 2019; KARNOPP, 2020; UNESCO, 2020).

O estudo fundamenta-se, portanto, no cruzamento entre aportes teóricos clássicos e contribuições contemporâneas, buscando analisar o contexto histórico, os marcos legislativos e os desafios atuais da educação de surdos no Brasil.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Educação Inclusiva e o Direito à Diferença

A educação inclusiva transcende a mera adaptação do estudante às práticas escolares existentes, implicando uma reavaliação do próprio sistema educacional, com o objetivo de valorizar as diferenças e garantir a equidade no acesso ao conhecimento. Nesse contexto, Mantoan (2003) argumenta que a inclusão deve ser compreendida como uma transformação estrutural da escola, que abandona a lógica da integração baseada na adaptação do indivíduo, para adotar o princípio do direito à diferença. Dessa forma, a escola é concebida como um espaço de encontro e convivência entre sujeitos diversos, onde a heterogeneidade não é um obstáculo, mas sim um fundamento da aprendizagem.

No que se refere à comunidade surda, o direito à diferença se manifesta no reconhecimento da Libras como língua de instrução e da cultura surda como parte legítima da diversidade cultural brasileira. Segundo Skliar (2001), a educação bilíngue para surdos não se configura apenas como uma escolha metodológica, mas sim como uma política educacional em disputa, que questiona o modelo hegemônico voltado para ouvintes e reivindica o direito linguístico como um princípio inalienável. Nessa perspectiva, a verdadeira inclusão ocorre apenas quando o currículo e as práticas pedagógicas incorporam a Libras como meio de comunicação, ensino e aprendizagem, assegurando que o surdo seja reconhecido como sujeito de direitos e não apenas como objeto de políticas compensatórias.

Ademais, a concepção contemporânea de inclusão dialoga com marcos internacionais, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), ratificada pelo Brasil em 2008 com status constitucional. Este documento assegura que os Estados Partes devem promover sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis, reconhecendo e respeitando as diferenças culturais, linguísticas e identitárias das comunidades surdas. Assim, a inclusão no contexto da surdez está atrelada a uma perspectiva de justiça social que reconhece a pluralidade cultural e linguística como uma riqueza da sociedade.

Cultura e Identidade Surda

A compreensão da surdez enquanto uma diferença cultural desloca a perspectiva clínica, que historicamente reduzia o indivíduo surdo à condição de deficiência, para uma abordagem socioantropológica que valoriza sua identidade e práticas culturais (STROBEL, 2009). Nesse contexto, a Libras não se configura apenas como um recurso comunicativo, mas sim como o núcleo da identidade surda, constituindo-se como um meio de expressão, produção de conhecimento e transmissão de valores culturais. A cultura surda manifesta-se nas artes visuais, na literatura surda, no teatro e nas narrativas visuais, consolidando-se como um campo de produção simbólica e social.

Quadros e Karnopp (2004) reforçam que a Libras é uma língua natural, com estrutura fonológica, morfológica e sintática própria, o que a distingue de códigos artificiais. Tal reconhecimento legitima a Libras como língua de instrução escolar e como um instrumento central na formação identitária dos indivíduos surdos. Assim, a identidade surda é construída coletivamente, por meio do contato entre pares e do reconhecimento social da diferença

linguística. A ausência de políticas educacionais que garantam o acesso à Libras e a convivência com a comunidade surda pode fragilizar esse processo identitário, reforçando práticas de exclusão.

Nesse sentido, Strobel (2009) introduz o conceito de "cultura surda", entendida como a maneira particular pela qual os surdos percebem, interpretam e interagem com o mundo a partir da experiência visual. Essa compreensão rompe com a perspectiva da deficiência e contribui para o fortalecimento do movimento surdo como um espaço de resistência e reivindicação de direitos. As escolas, portanto, desempenham um papel fundamental nesse processo, ao possibilitar a transmissão intergeracional da cultura e promover práticas pedagógicas que respeitem e valorizem as especificidades da identidade surda.

Bilinguismo e Interculturalidade

O bilinguismo na educação de surdos transcende a mera utilização de duas línguas no ambiente escolar. Trata-se de uma política linguística que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua (L2), garantindo que o aluno surdo aprenda, em sua língua natural, os conteúdos curriculares e desenvolva competências linguísticas em ambas as línguas (QUADROS, 2019). Essa abordagem rompe com o paradigma oralista, que buscava a assimilação da fala, e com a comunicação total, que fragmentava a experiência linguística, adotando uma perspectiva que respeita as diferenças linguísticas e culturais.

Conforme Kanopp (2020), a educação bilíngue deve ser entendida como uma prática pedagógica e uma política educacional que assegura não apenas a aquisição de habilidades linguísticas, mas também a valorização da cultura e da identidade. Nesse sentido, a presença de professores surdos é fundamental, pois proporciona modelos de identificação e de transmissão de uma pedagogia visual. Ademais, a concentração de turmas de surdos em escolas bilíngues ou escolas-polo previne o isolamento comunicativo, favorecendo a socialização e o fortalecimento da cultura surda.

A interculturalidade, por sua vez, é concebida como um processo que possibilita o diálogo entre diferentes culturas em condições de equidade. Walsh (2018) propõe uma "interculturalidade crítica", que vai além do contato superficial entre culturas, sugerindo uma transformação estrutural nas relações sociais e educacionais, e combatendo o racismo, a discriminação e a hegemonia cultural. No contexto da educação de surdos, a

interculturalidade orienta práticas pedagógicas que reconhecem o conhecimento produzido pela comunidade surda, promovendo um currículo que valoriza a diversidade cultural e linguística e que dialoga com os contextos latino-americanos de pluralidade cultural (UNESCO, 2020).

Panorama Histórico e Modelos Educacionais

O debate sobre a inclusão da pessoa surda no Brasil exige, primeiramente, o reconhecimento de sua condição sociolinguística e cultural. A pessoa surda é caracterizada como aquela que compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura oficialmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras, e aceitando sua surdez e sua cultura, conforme o Decreto nº 5.626 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005).

No que se refere à evolução dos modelos educacionais, a trajetória histórica da educação de surdos é marcada pela transição de paradigmas, passando por três fases principais: o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo (SKLIAR, 2001; PERLIN, 1998).

1. O Oralismo como Ideologia Dominante: Por muito tempo, o oralismo foi a ideologia dominante na educação dos surdos, concebendo a surdez a partir de uma dimensão clínica (deficiência) e uma perspectiva terapêutica (reeducação/cura). Nesse contexto, a surdez era vista como uma patologia, e havia uma transformação sistemática do contexto escolar em ambientes médico-hospitalares. Um evento crucial que ilustra essa hegemonia foi o Congresso de Milão em 1880, que impulsionou a visão medicalizada da surdez e a "pedagogia corretiva", proibindo o uso da linguagem de sinais. O oralismo buscava a "ouvintização" do surdo, priorizando o ensino da fala (SKLIAR, 2001).

2. A Comunicação Total: Na década de 1970, surgiu a proposta da Comunicação Total, que buscava abarcar todas as modalidades (sinais, leitura orofacial, leitura e escrita). Contudo, essa abordagem, embora pretendesse ser uma transição, desordenou e desvalorizou a aquisição plena de uma linguagem natural, acabando por se tornar, em certa medida, uma escolha exclusiva dos ouvintes, sem constituir um instrumento cultural significativo para os surdos (PERLIN, 1998; STROBEL, 2009).

3. O Bilinguismo: Em contraposição ao modelo oralista, o bilinguismo emergiu, alinhado às concepções sociais e antropológicas da surdez. Esta abordagem reconhece a

Libras como uma língua natural dos surdos, devendo ser a primeira língua (L1), enquanto a Língua Portuguesa escrita é tratada como segunda língua (L2), devendo a educação dos surdos se aproximar dos paradigmas socioculturais (QUADROS, 2019; KARNOPP, 2020).

O reconhecimento da Libras e a inclusão da comunidade surda resultam de intensa luta política e articulação social. Os principais marcos legislativos no Brasil podem ser sistematizados no quadro a seguir:

Quadro 1 – Principais Marcos normativos da Libras e da educação inclusiva no Brasil

Constituição Federal de 1988	Art. 205 e 208: assegura a educação como direito de todos e dever do Estado. Reconhece a educação especial como parte integrante do sistema educacional.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996)	Garante o atendimento educacional especializado (AEE). Determina que a educação especial deve ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino.
Lei nº 10.436/2002 (Lei de Libras)	Reconhece legalmente a Libras como meio de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira. Este ato é considerado um marco positivo na luta por direitos de cidadania, desencadeando direitos linguísticos.
Decreto nº 5.626/2005	Regulamenta a Lei nº 10.436/2002 e o art. 18 da Lei nº 10.098/2000. Este decreto detalha a inserção da Libras no contexto educacional, prevendo a formação de profissionais para o ensino e tradução/interpretação da Libras.
Decreto nº 7.611/2011	Dispõe sobre a educação especial e o AEE, reafirmando o direito de pessoas com deficiência à matrícula em classes comuns.
Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 13.005/2014	Meta 4: universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado. Prevê formação docente para o uso de Libras.
Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015 – Estatuto da Pessoa com Deficiência)	Consolida direitos e amplia garantias, incluindo acessibilidade comunicacional e educacional. Reforça a obrigatoriedade do ensino bilíngue para a comunidade surda.
Libras na Educação	O Decreto estabelece a Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores (nível médio e superior) e nos cursos de Fonoaudiologia. Para os demais cursos de educação superior, a Libras constitui-se em disciplina curricular optativa.
Direito à Saúde	O Decreto 5.626/2005, no Capítulo VII, garante o direito à saúde e orienta que o atendimento nos serviços públicos deve ser prestado por profissionais capacitados para o uso de Libras ou para sua tradução/interpretação.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEI)	Publicada em 2008, garante a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até o ensino superior.
Lei nº 12.319/2010	Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais.
Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017)	Não é específica da surdez, mas reforça a perspectiva de inclusão, diversidade e equidade na educação básica.

Fonte: Organizado pela autora (2025)

Apesar dos progressos legislativos, a efetivação da inclusão enfrenta obstáculos no que diz respeito ao acesso aos direitos. No âmbito da saúde, a comunicação se configura como um elemento essencial para a prestação de um atendimento humanizado. Contudo, a condição de a Libras ser uma disciplina optativa nos cursos da área da saúde, excetuando-se a Fonoaudiologia, evidencia a falta de preparo de muitos profissionais, o que compromete a comunicação efetiva e provoca sentimentos de exclusão entre os pacientes surdos (BRASIL, 2005; UNESCO, 2020).

NOTAS FINAIS

As políticas públicas no Brasil têm avançado no reconhecimento da Libras e na promoção de uma educação bilíngue. No entanto, a disparidade entre o arcabouço legal e a realidade educacional permanece considerável. Os desafios incluem: a implementação efetiva da educação bilíngue, a formação de professores surdos, a valorização curricular da Libras e a superação da perspectiva clínica da surdez.

Argumenta-se que a interculturalidade deve ser adotada como um princípio curricular, permitindo que o conhecimento surdo seja integrado às práticas pedagógicas. A garantia do direito à diferença, expressa no reconhecimento da Libras e da cultura surda, é uma condição fundamental para assegurar uma educação inclusiva de qualidade e para a consolidação da democracia educacional no Brasil e na América Latina.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Diário Oficial da União, Brasília, 2002.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 2005.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010.** Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete de Libras. Diário Oficial da União, Brasília, 2010.

KARNOPP, L. B. Educação bilíngue de surdos: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, p. 1-17, 2020.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Nova Iorque: ONU, 2006.

PERLIN, G. **A cultura surda e a educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos: políticas e práticas.** Porto Alegre: Penso, 2019.

SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos.** Porto Alegre: Mediação, 2001.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis: UFSC, 2009.

UNESCO. **Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education.** Paris: UNESCO, 2020.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e educação intercultural. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 44, p. 1-16, 2018.

TÍTULO: EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O DIREITO À ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: DESAFIOS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Adriana Indreli¹
Écheley Adriane Indreli dos Santos²

RESUMO

Este resumo expandido discute o direito à escolarização de estudantes com deficiência na perspectiva da educação inclusiva, com ênfase nos desafios e nas práticas curriculares vivenciadas na Educação Infantil. O estudo tem abordagem qualitativa, fundamentado em análise documental da dissertação “Práticas e desafios da inclusão: percepções docentes nos centros municipais de educação infantil de Foz do Iguaçu-PR” de Adriana Indreli. Evidencia-se que a efetivação da inclusão demanda ações pedagógicas intencionais, flexibilização curricular, recursos diferenciados e formação docente continuada. Observou-se que estratégias de adaptação curricular, recursos lúdicos e a mediação intencional do professor, favorecem não apenas a participação dos alunos com deficiência, mas também a promoção da equidade e da cidadania de toda a turma, para tanto exige-se formação docente contínua e ações pedagógicas que assegurem o direito a aprendizagem de todos.

Palavras-chave: Inclusão; Educação Infantil; Educação inclusiva;

NOTAS INTRODUTÓRIAS

A educação inclusiva, enquanto direito assegurado pela Constituição Federal (1988), pela LDB nº 9.394/96 e pela Política Nacional Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) prevê o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Essa etapa é fundamental para acompanhar o desenvolvimento individual, considerando as experiências prévias das crianças. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta que, por meio de prática e interações, as crianças constroem e assimilam conhecimentos favorecendo aprendizagem, desenvolvimento e socialização. Neste contexto, a inclusão é um desafio para

¹ Mestre em Ensino; UNIOESTE; 0009-0003-8986-0540; indreliadriana@gmail.com.

² Pedagogia; Unicesumar; 0009-0000-7205-7274; Echeley.acad@gmail.com.

o professor e, ao mesmo tempo, uma oportunidade de construir práticas pedagógicas que respeitem a diversidade presente na sala de aula, considerando deficiência, classe social, gênero, etnia e demais marcadores sociais.

A pesquisa de Indreli (2025) destaca que a inclusão nas instituições de Educação Infantil do município de Foz do Iguaçu-PR revela tensões entre práticas pedagógicas, recursos disponíveis e percepções docentes. Além disso, busca apresentar estratégias educativas elaboradas a partir dos resultados da dissertação de mestrado da autora deste resumo expandido, Adriana Indreli, em seus estudos “Práticas e desafios da inclusão: percepções docentes nos centros municipais de educação infantil de Foz do Iguaçu-PR”. Articulando práticas docentes à perspectiva de uma escola inclusiva e decolonial, que valorize as diferenças e promova uma aprendizagem plena e significativa.

METODOLOGIA

O presente estudo que embasa este resumo expandido possui uma abordagem qualitativa de caráter descritiva e exploratório articulando a pesquisa bibliográfica como forma de fundamentar teoricamente. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com professoras atuantes nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) de Foz do Iguaçu-PR. A análise ocorreu a partir das falas docentes, categorizadas em eixos como: acolhimento, práticas pedagógicas inclusivas, recursos e adaptações, desafios enfrentados pelos professores, as análises das respostas foram analisadas e categorizadas pelo método de Bardin (1977).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados revelam que as professoras reconhecem a importância da inclusão escolar como princípios ético e legal, mas destacam as dificuldades de efetivar esse processo no cotidiano pedagógico. Entre os principais desafios apontados estão:

- A escassez de profissionais de apoio especializado;
- A necessidade de maior compreensão das famílias sobre o processo inclusivo;
- As limitações de recursos materiais e estruturais;
- A necessidade de flexibilização curricular para atender às especificidades das crianças com deficiência

O processo de inclusão não começa exclusivamente garantindo o aluno em sala, mas perpassa questões sociais e desafios complexos, que demandam uma preparação adequada de professores e da instituição escolar, para que assim se construa caminhos com mudanças significativas. Todavia, o que tange este relato de experiência, se pontua no papel do professor quanto à criação de uma sala de aula inclusiva, utilizando-se de rotinas, recursos lúdicos, sensoriais e cartazes visuais como ferramentas pedagógicas adaptadas que consideram as necessidades e potencializa a aprendizagem dos alunos.

Tais práticas foram possíveis graças à postura reflexiva e humanizada das professoras, que priorizam compreender os interesses e o desenvolvimento individual das crianças, conforme reforça Indreli (2024, p. 49), ao destacar a importância de atitudes críticas, reflexivas e empáticas.

Portanto, os resultados do relato indicam que a construção de uma sala de aula inclusiva depende da mobilização de saberes plurais, da utilização de recursos pedagógicos diversificados e da postura reflexiva do professor, evidenciando que a inclusão é um processo dinâmico e coletivo, que articula teoria, prática e interação social.

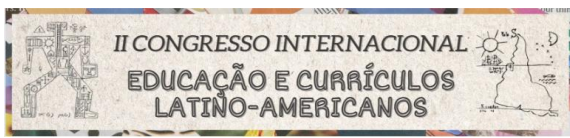
NOTAS FINAIS

Conclui-se que discutir a inclusão é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Nesse sentido, torna-se essencial enfrentar os desafios apontados pelos professores, como a necessidade de formação continuada e especializada, a disponibilidade de materiais pedagógicos adaptados e, sobretudo, a valorização ética e humana de cada aluno. Logo, o direito a escolarização do aluno com deficiência é um dever de todos, do Estado, da família, da comunidade escolar e dos professores. Para tanto, este trabalho de dissertação, reuniu práticas pedagógicas que buscam auxiliar os professores e gestores na busca por um ambiente escolar mais inclusivo e um planejamento docente visando garantir a aprendizagem plena de todos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <https://encurtador.com.br/PaE3A>. Acesso em: 31 de agosto de 2025.



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

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <https://encurtador.com.br/CtR3R> Acesso em: 31 de agosto 2025.

INDRELI, Adriana. Práticas e desafios da inclusão: percepções docentes nos Centros Municipais de Educação Infantil de Foz do Iguaçu/PR. 2025. 97 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2025. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/7779>. Acesso em: 3 de setembro de 2025.

O GÊNERO TEXTUAL NA EJA: PRÁTICA PEDAGÓGICA DE RECONHECIMENTO, PROTAGONISMO E INCLUSÃO

ELIANE DE CAMPOS MACHADO¹

Resumo

Este trabalho discute práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), com foco na valorização das trajetórias dos alunos por meio do trabalho com gêneros textuais, em especial o relato pessoal. Inspirada nos pressupostos freirianos e em autores como Magda Soares e Marcuschi, a proposta visou reconhecer as vivências dos estudantes como ponto de partida para o ensino da língua portuguesa e, ao mesmo tempo, contribuir para a construção de uma educação inclusiva, significativa e socialmente situada. A experiência apresentada culminou em um livro coletivo, bem como em atividades de socialização na escola e nas redes sociais. Os resultados apontam para a importância de práticas que reconhecem os saberes prévios, fortalecem a autoestima e estimulam o protagonismo dos sujeitos da EJA.

Palavras-chave: EJA; gêneros textuais; relato pessoal.

NOTAS INTRODUTÓRIAS

Atuar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) exige muito mais do que domínio de conteúdo: requer sensibilidade, flexibilidade e compreensão das especificidades desse público. Diferente do ensino regular, a EJA reúne estudantes heterogêneos, em sua maioria adultos que trazem consigo uma bagagem de vida significativa e retornam à escola em busca de autonomia, dignidade e reconhecimento.

Foz do Iguaçu, marcada por desigualdades sociais e pela condição de cidade de fronteira, os educadores da modalidade enfrentam sérios desafios estruturais, como a falta de material didático e o acesso limitado a tecnologias e recursos digitais. Nesse cenário, o

¹ Formada em Letras (UNIOESTE), pós graduada em Métodos e Técnicas de Ensino (UTFPR), professora na rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu, elianecampos.ane@gmail.com.

trabalho com gêneros textuais, previsto no currículo municipal, mostra-se uma ferramenta potente de letramento e inclusão, pois aproxima as práticas de leitura e escrita das realidades sociais dos alunos, valorizando suas trajetórias e dando visibilidade às suas vozes.

Conforme argumenta Paulo Freire (2000), a educação deve partir da realidade do educando e ter como horizonte a transformação social por meio da conscientização crítica. Ignorar as histórias de vida dos alunos da EJA significa afastar-se desse princípio emancipador, reduzindo a educação a uma prática de reprodução da exclusão. Assim, este trabalho busca discutir uma prática pedagógica que teve como objetivo dar visibilidade às trajetórias dos alunos por meio do trabalho com o gênero relato pessoal, articulando linguagem, identidade e pertencimento.

METODOLOGIA

A experiência foi realizada com turmas da EJA em uma Escola Municipal de Foz do Iguaçu. Inicialmente, os alunos produziram vídeos curtos, nos quais relatavam aspectos de suas vidas. Com a devida autorização, os vídeos foram compartilhados nas redes sociais da instituição, promovendo reconhecimento e pertencimento.

Posteriormente, os vídeos serviram como base para a introdução sistematizada do gênero relato pessoal. Foram analisados exemplos, discutida sua estrutura e, em seguida, os alunos produziram relatos escritos a partir de suas próprias histórias.

A prática foi expandida com a criação de um painel ilustrativo, reunindo fotos e relatos dos alunos sobre suas rotinas diárias. Também no perfil em rede social da EJA foram divulgadas suas histórias e conquistas. Por fim, as produções resultaram na elaboração de um livro coletivo com os relatos, ampliando a visibilidade da modalidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A abordagem pelos gêneros textuais, de acordo com Marcuschi (2008), dialoga com a perspectiva do letramento social segundo Soares (2022), ao considerar que ler e escrever não são apenas habilidades técnicas, mas práticas situadas, com propósitos sociais e culturais.

O conceito de gêneros fundamenta-se em Dolz & Schneuwly (1999) e Marcuschi (2008), que os compreendem como formas estáveis de comunicação, enraizadas nas práticas discursivas do cotidiano.

Segundo Coutinho (2004, p. 35-37), apud Marcuschi (2008):

o gênero opera como uma ponte entre o discurso como atividade mais universal e o texto enquanto peça empírica particularizada e configurada numa determinada composição observável. Gêneros são modelos correspondentes e formas sociais reconhecíveis nas situações de comunicação em que ocorrem.

Além de ampliar o letramento, trabalhar com gêneros textuais permite que o estudante desenvolva sua criticidade e autonomia, como lembra Bortoni-Ricardo (2010) apud Oliveira (2012), o objetivo do educador deve ser oportunizar o uso da língua portuguesa em situações concretas de comunicação, instigar o uso da leitura e escrita constantemente.

No contexto da EJA, o relato pessoal ganha destaque por aproximar leitura, escrita e identidade. O aluno chega com uma bagagem cultural distinta, e essa diversidade deve ser valorizada como recurso pedagógico. Como defende Freire (2000), partir das experiências dos alunos é condição essencial para uma prática significativa.

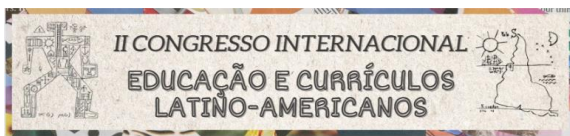
A atividade com os gêneros relato pessoal e seu produto final gerou benefícios pedagógicos e sociais, como: engajamento dos alunos na escrita; reconhecimento público nas redes sociais e no espaço escolar; fortalecimento do sentimento de pertencimento, fator decisivo para a permanência na EJA.

Esses resultados reforçam a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem as histórias dos alunos como insumo educativo, fortalecendo sua voz e protagonismo.

NOTAS FINAIS

A experiência relatada evidencia a potência dos gêneros textuais — em especial do relato pessoal — como ferramentas pedagógicas capazes de promover reconhecimento, autoestima e protagonismo entre os alunos da EJA.

Educar, como afirma Freire (2000), é um ato de amor e compromisso com a libertação dos oprimidos. Ao dar visibilidade às histórias de vida, a escola se torna um espaço de escuta, pertencimento e transformação, em sintonia com uma educação inclusiva e significativa, comprometida com a equidade e a justiça social.



REFERÊNCIAS

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino.** Tradução de Glaís Sales Cordeiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 10, p. 34-52, jan./abr. 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

OLIVEIRA, Ananda Veloso Amorim. **Oralidade, letramento e gêneros textuais: estratégias de ensino na EJA.** Anais do SIELP, Vol. 2, número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetar: toda criança pode aprender a ler e a escrever.** 1º ed., 5º reimpressão. São Paulo: Contexto, 2022.

EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA E TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: desafios e possibilidades a partir de uma revisão narrativa

Fernando Ferro Pinto¹
Lucas Marobin²
Vilmar Malacarne³

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) envolve dificuldades de interação social e comportamentos repetitivo. O crescimento das matrículas deste público na Educação Básica evidencia a urgência de práticas inclusivas, nas quais a Educação Física se destaca, apesar de barreiras pedagógicas e estruturais. Diante desse cenário, o estudo teve como objetivo analisar os desafios e as possibilidades da inclusão de estudantes com TEA nas aulas de Educação Física. Trata-se de pesquisa qualitativa, fundamentada em revisão narrativa crítica, com levantamento na base CAPES entre 2021 e 2025. Os resultados indicam avanços quanto à participação e socialização dos estudantes, mas também evidenciam limitações relacionadas à formação docente e ao planejamento adaptativo. Conclui-se que práticas inovadoras e formação continuada são fundamentais para consolidar processos inclusivos.

Palavras-chave: Inclusão escolar; Formação docente; Práticas pedagógicas adaptadas.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento marcado por dificuldades na comunicação, interação social e por padrões restritos de comportamento (APA, 2014). No Brasil, as matrículas de estudantes com TEA na educação básica cresceram de 77.102 em 2017 para 105.842 em 2018, aumento de 37% (INEP, 2018), impondo à escola regular o desafio da inclusão, conforme a LBI (Lei nº 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2008).

Nesse cenário, a Educação Física assume papel estratégico ao favorecer socialização, desenvolvimento motor e aprendizagem (Nunes; Abreu; Silva, 2023), embora ainda enfrente barreiras pedagógicas, estruturais e atitudinais que demandam formação docente continuada e metodologias adaptativas (Milhomem, 2024; Ferreira; Vilela; Braz, 2022). Assim, este estudo tem como objetivo analisar os desafios e as possibilidades da inclusão de estudantes com TEA nas aulas de Educação Física.

¹Doutorando em Educação em Ciências; UNIOESTE; 0000-0001-5287-2706; fer_nando_ferro@hotmail.com.

²Mestrando em Educação em Ciências; UNIOESTE; 0009-0009-4711-6629; lucas.marobin@unioeste.br.

³Doutor em Educação; UNIOESTE; 0000-0002-5222-4722; vilmar.Malacarne@unioeste.br.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, baseada em revisão narrativa e crítica da literatura, orientada pela questão: quais são os desafios e possibilidades da inclusão de estudantes com TEA nas aulas de Educação Física da Educação Básica? O estudo foi coletado entre julho e setembro de 2025, na base CAPES, com os descritores: Educação Física escolar AND Inclusão educacional AND TEA; Educação Física inclusiva AND Autismo AND Práticas pedagógicas.

Foram incluídos artigos originais, em português, publicados entre 2021 e 2025, disponíveis na íntegra e relacionados ao tema. Excluíram-se duplicados, textos opinativos, resumos de eventos, teses, dissertações e estudos fora do escopo. A seleção ocorreu em três etapas: triagem de títulos e resumos, leitura integral dos textos e categorização crítica. A análise, característica das revisões narrativas, consistiu em leitura aprofundada, sem aplicação de protocolos estatísticos ou metassínteses.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram identificados 180 artigos na CAPES, dos quais oito foram selecionados. Os estudos apontam avanços na inclusão de estudantes com TEA na Educação Física, mas ainda persistem lacunas na formação docente e limitações nas adaptações pedagógicas (Santos et al., 2024; Leite et al., 2024). A formação continuada, especialmente em processos participativos, fortalece a autoeficácia e o engajamento docente em práticas inclusivas (Milhomem, 2024).

Práticas inovadoras, como o uso de tecnologias digitais, têm potencializado o planejamento docente, a socialização e a autonomia de crianças com TEA, sobretudo na Educação Infantil (Morgan; Pinto; Garbi, 2025), apontando caminhos para superar modelos tradicionais e ampliar a cultura digital inclusiva. Também se destacam metodologias diversificadas em casos de múltiplas condições, como estudantes surdos autistas, nas quais observação, vínculo afetivo e adaptação de materiais são essenciais (Ferreira; Vilela; Braz, 2022), enquanto a mediação docente favorece interações inclusivas e experiências de empatia (Miyashiro; Salerno, 2021).

Discussões mais recentes ampliam esse olhar ao incorporar perspectivas interseccionais. Pesquisas que analisam o processo de inclusão de estudantes autistas atravessados por marcadores sociais como raça e gênero demonstram que a Educação Física

pode tanto ser espaço de emancipação como de reforço das desigualdades, dependendo da intencionalidade pedagógica (Poli; Machado, 2024).

NOTAS FINAIS

Os resultados analisados revelam que, embora a participação dos alunos com TEA nas aulas de Educação Física esteja mais consolidada, ainda persistem barreiras relacionadas à formação docente, à ausência de planejamento sistemático e às condições estruturais das escolas. A incorporação Práticas inovadoras e sensibilidade à diversidade podem transformar a Educação Física em espaço de inclusão.

REFERÊNCIAS

- FERREIRA, A. T. S.; VILELA, I. P.; BRAZ, R. M. M. O discente surdo autista nas aulas de Educação Física. **Revista Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades**, v. 4, n. 1, p. 01-16, 2022.
- LEITE, M, S. *et al.* Inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista na Educação Física escolar. **Biomotriz**, v. 18, n. 1, p. 135-145, 2024.
- MILHOMEM, C. A. O. Autoeficácia docente para inclusão do autista nas aulas de Educação Física com foco na formação continuada no ano 2023. **Revista Foco**, v. 17, n. 4, p. 01-19, 2024.
- MIYASHIRO, N. V. L.; SALERNO, M. B. Aluno com deficiência visual e autismo: um estudo de caso das interações nas aulas de Educação Física. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, v. 22, n. 1, p. 127-142, 2021.
- MORGAN, D. A. R.; PINTO, J. E. M. G.; GARBI, G. P. Educação física escolar e transtorno do espectro autista: desenvolvimento de uma ferramenta tecnológica para o auxílio pedagógico. **Cadernos de Pesquisa**, v. 32, n. 1, p. 1-24, 2025.
- NUNES, P. S.; ABREU, J. N.; SILVA, E. V. A. A inclusão e os benefícios escolares nas aulas de Educação Física em crianças com Transtorno do Espectro Autista – TEA. **Brazilian Journal of Development**, v. 9, n. 12, p. 31006-31016, 2023.
- POLI, L. G.; MACHADO, R. B. Olhar interseccional para a inclusão de uma aluna negra diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista na Educação Física. **Revista Didática Sistêmica**, v. 26, n. 1, p. 260-276, 2024.
- SANTOS, B. *et al.* A inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista – TEA e seus desafios nas aulas de Educação Física do Ensino Básico. **Revista CPAQV**, v. 16, n. 2, p. 01-15, 2024.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA, ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) E O DIREITO AO PROFISSIONAL DE APOIO NAS REDES PÚBLICAS DE ENSINO DO OESTE DO PARANÁ

Francielle de Souza Lopes ¹
Ana Paula Araújo Fonseca ²

RESUMO

A inclusão escolar de estudantes com deficiência é assegurada pela Constituição Federal (1988), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), pela Lei Brasileira de Inclusão (2015) e pelo Decreto nº 7.611/2011, garantindo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o direito ao profissional de apoio. Contudo, persiste um nó conceitual: a função do profissional de apoio é genérica, os critérios de concessão variam e sua atuação frequentemente se confunde com a de cuidador, monitor ou segundo professor. O Censo Escolar 2024 registra 2.076.825 estudantes público-alvo da educação especial, sendo 92,6% em classes comuns, mas apenas um terço das escolas oferece AEE. Esta pesquisa, em andamento, busca compreender como redes públicas do oeste do Paraná têm interpretado e organizado o profissional de apoio, contribuindo para o debate sobre inclusão escolar.

Palavras-chave: educação inclusiva; atendimento educacional especializado; profissional de apoio.

NOTAS INTRODUTÓRIAS

O AEE, conforme o Decreto nº 7.611/2011, busca complementar ou suplementar a formação de estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades, por meio de recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras, promovendo a participação plena. Apesar de bem definido legalmente, o AEE enfrenta desafios práticos: muitas redes o reduzem a salas de recursos pouco articuladas à sala comum, reproduzindo antigas lógicas de segregação (Baptista, 2013) e delegando o atendimento a professores sem formação adequada.

¹ Psicóloga, Jornalista, Mestranda em Educação, pós-graduada em Comunicação e Oratória; Análise do Comportamento Aplicada ao Autismo – ABA; e Neurociência, Psicologia Positiva e Mindfulness. Universidade da Integração Latino-Americana, <https://orcid.org/0009-0002-9377-3020>;

² Formação; instituição; ORCID; E-mail.

O artigo 3º da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) define que o profissional de apoio deve atuar em alimentação, higiene, locomoção e demais atividades escolares, mas essa amplitude gera interpretações diversas: suporte pedagógico ou cuidado básico (Bezerra, 2020). A Lei nº 12.764/2012, sobre pessoas com TEA, introduziu o termo “acompanhante especializado”, ampliando ambiguidades sobre atribuições, qualificação e profissional adequado, complicando ainda mais o entendimento do papel do apoio escolar (Bezerra, 2020).

O crescimento da demanda agrava o cenário. O Censo Escolar 2024 registra 2.076.825 matrículas de estudantes público-alvo, sendo 92,6% em classes comuns, mas apenas um em cada três estabelecimentos oferece AEE. Entre 2013 e 2024, matrículas de crianças com deficiência cresceram 526,9% nas creches e 528,1% nas pré-escolas, com mais de 96% em classes comuns; estudantes com TEA aumentaram 44% em apenas um ano (Instituto Rodrigo Mendes, 2025).

O acesso está assegurado em termos quantitativos, mas não necessariamente em termos de qualidade. Débora Diniz (2007) lembra que o modelo social da deficiência desloca o foco da limitação corporal para as barreiras sociais e atitudinais que impedem a plena participação das pessoas com deficiência.

No Paraná, há mais de 128 mil estudantes com deficiência, sendo 82.461 em escolas regulares e 45.966 em classes especiais/escolas especializadas. O estado mantém índices de inclusão abaixo da média nacional, favorecendo escolas especiais em detrimento da inclusão na rede comum (Instituto Rodrigo Mendes, 2025; Corrêa, 2018). Neste contexto debater AEE e profissional de apoio envolve ética e direitos humanos, garantindo dignidade, igualdade e reconhecimento social (Diniz, 2007).

O projeto parte da perspectiva de que a discussão sobre o profissional de apoio não pode se limitar ao operacional, devendo ser entendida dentro de um debate mais amplo sobre educação inclusiva, compreendendo como os sistemas de ensino organizam esse profissional e quais contradições emergem, iluminando as tensões entre lei e realidade escolar.

METODOLOGIA

A pesquisa adota abordagem qualitativa, exploratória e descritiva, fundamentada em estudo de caso em redes públicas estadual e municipal do oeste do Paraná. Serão investigadas interpretações e implementações do direito ao profissional de apoio e as percepções de

diferentes atores. A investigação ocorrerá em três etapas: (i) levantamento bibliográfico e análise documental de legislações, diretrizes e políticas públicas; (ii) consulta a dados estatísticos oficiais, como o Censo Escolar, para mapear a presença de estudantes com deficiência e a oferta de AEE e apoio escolar; (iii) entrevistas semiestruturadas com professores de AEE, profissionais de apoio e familiares de estudantes público-alvo da educação especial. A análise dos dados seguirá a técnica de análise de conteúdo, com base nos referenciais teóricos da educação inclusiva e do modelo social da deficiência, articulando discursos oficiais e experiências vividas para uma compreensão crítica do tema.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como a pesquisa está em andamento, ainda não há resultados empíricos consolidados. Entretanto, análise preliminar dos marcos legais e do Censo Escolar 2024 aponta contradições entre expansão das matrículas inclusivas e fragilidade da oferta de serviços de apoio. A ambiguidade na definição do papel do profissional gera diferentes práticas, podendo comprometer a efetividade do direito à inclusão.

No Paraná, a manutenção de escolas especiais em parceria com instituições filantrópicas reforça um modelo segregador, contrastando com princípios nacionais e internacionais de inclusão. O estudo pretende contribuir para o fortalecimento de políticas públicas, oferecendo subsídios a gestores, professores e famílias sobre limites e possibilidades de efetivação do direito ao apoio escolar.

NOTAS FINAIS

O projeto não busca conclusões definitivas, mas lança luz sobre o nó que envolve o profissional de apoio. Evidencia que, apesar do arcabouço legal, a efetivação do direito ainda é marcada por ambiguidades e interpretações divergentes, refletidas nas práticas escolares.

Ao analisar como redes públicas do oeste do Paraná organizam esse profissional, o estudo contribui para o debate nacional sobre inclusão, apontando caminhos para políticas mais claras, efetivas e socialmente justas.

REFERÊNCIAS



BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial. In: **AEE na educação infantil: análise da produção acadêmica**. Vitória: UFES, 2013.

BEZERRA, Giovani Ferreira. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a Problemática do Profissional de Apoio à Inclusão Escolar como um de seus Efeitos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 4, p. 673–688, out. 2020.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 dez. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Decreto/D8368.htm. Acesso em: 13 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar da Educação Básica: Apresentação coletiva 2024. Disponível em: <file:///C:/Users/Francielle%20Lopes/Downloads/Censo%20escolar%202024.pdf> Acesso em: 19 jun. 2025.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007. 324 p.

INSTITUTO RODRIGO MENDES. **Panorama da Educação Especial 2024**. São Paulo: Instituto Rodrigo Mendes, maio 2025. Disponível em: https://institutorodrigomendes.org.br/wp-content/uploads/2025/05/Panorama_Educacao_Especial_2025_01_20.pdf Acesso em: 13 set. 2025

PAISAGEM E LUGAR EM LIBRAS: uma proposta didática visual-espacial sobre bacias hidrográficas para alunos surdos do ensino fundamental do instituto londrinense de educação de surdos (ILES) em Londrina-PR.

Izabelle Cristina Gusmão da Silva¹
Alessandro Rodrigues de Lima Brandão²
Daisson Felix Jacinto³
Eloiza Cristiane Torres⁴
Léia Aparecida Veiga⁵

RESUMO

Este artigo descreve uma proposta didática inovadora para alunos surdos do 7º ano do Ensino Fundamental, com foco nas bacias hidrográficas do Paraná. A metodologia é centrada na Língua Brasileira de Sinais (Libras), utilizando-a como principal meio de instrução e o objetivo é tornar conceitos geográficos como território, paisagem e lugar acessíveis e significativos para os estudantes. A abordagem pedagógica utilizada busca ser rica em recursos visuais e táteis, incluindo mapas adaptados e maquetes tridimensionais, que permitem a experimentação prática e a compreensão concreta de temas complexos como a dinâmica da água e a influência humana no ambiente. Nesse sentido, a avaliação é contínua e valoriza a expressão e a participação ativa dos alunos. Portanto, nossa proposta busca promover a inclusão educacional, desenvolver o pensamento crítico-espacial e garantir que o conhecimento científico seja acessível e relevante para a comunidade surda, fortalecendo sua autonomia e autoestima.

Palavras-chave: Educação de Surdos; Geografia Escolar; Educação Inclusiva.

NOTAS INTRODUTÓRIAS

A água é um elemento primordial que modela relevos e define paisagens. Para alunos surdos do 7º ano, cuja apreensão de mundo é eminentemente visual e espacial, compreender a dinâmica das bacias hidrográficas oferece aprendizado significativo e contextualizado. Assim, a escolha do tema se justifica por sua relevância socioambiental e seu potencial pedagógico quando explorado de forma visual e concreta. Compreender a dinâmica fluvial é fundamental para formar cidadãos conscientes da importância dos

¹ Doutoranda em Geografia; UEL; <https://orcid.org/0000-0001-5626-3270>; izabelle.gusmao@uel.br

² Doutorando em Geografia; UEL; <https://orcid.org/0000-0001-7227-958X>;
alessandro.brandao300591@uel.br

³ Doutorando em Geografia; UEL; <https://orcid.org/0009-0003-1383-7539>; daissonfelix@gmail.com.

⁴ Prof. Dra. em Geografia; UEL; <https://orcid.org/0000-0003-2526-470X>; elotorres@uel.br

⁵ Prof. Dra. em Geografia; UEL/UNILA; <https://orcid.org/0000-0002-7870-293X>; leia.veiga@uel.br.

recursos hídricos. O trabalho também se alinha com o ODS 6 (água potável e saneamento) da Agenda 2030 da ONU e segue as orientações da BNCC (2018) e do CREP (2018), incluindo o objetivo de aprendizagem: “estabelecer relação entre as dimensões territoriais a localização geográfica e as diferentes paisagens naturais brasileiras”.

O debate sobre o ensino para surdos busca superar obstáculos nas escolas públicas, principalmente por meio das políticas públicas para integração que começaram na década de 1980 (Lei nº 7.853/1989 e Decreto nº 3.298/1999). Mas a principal barreira apontada é a linguística: Libras é a língua mãe (L1) da criança não ouvinte, ficando o português em segundo lugar. Historicamente, a educação dos surdos foi marcada pelo binarismo linguístico, ignorando questões pedagógicas e metodológicas. Nessa perspectiva, a “colonialidade ouvinte” ignora as dimensões da vida dos não ouvintes, que são vistos erroneamente como incapazes de aprendizado pleno devido a questões linguísticas. Ou seja, a linguagem é crucial, sendo a “habitação do ser” (Heidegger, 2003), já que a surdez também pode ser definida como uma experiência visual (Skliar, 2012). Portanto, o ensino de Geografia deve ser mais criterioso, abordando conceitos-chave como espaço, lugar, território, paisagem e região, utilizando vídeos, materiais moldáveis e imagens.

Para o trabalho, os conceitos geográficos fundamentais são:

* Paisagem: Tudo aquilo que a visão alcança em um determinado lugar, incluindo elementos naturais e modificados pelo ser humano (Santos, 2006).

* Lugar: O espaço percebido e vivenciado, carregado de significados e afetividade para os indivíduos e grupos sociais (Tuan, 1983).

METODOLOGIA

O método empregado foi o Humano-processual (Rossi, 2023), que busca o surgimento de seres humanos melhores por meio do processo de busca do conhecimento. A Libras foi a língua de instrução, garantida por uma professora fluente bilíngue, que supervisionou a aplicação da intervenção em sala de aula dividida em etapas da Sequência Didática (Três Fases):

- Ativação do Conhecimento Prévio: Uso de questionamentos em Libras (“Qual oceano banha o Brasil?”, “Qual ou quais rios Paranaenses você conhece?”, “Você conhece o rio Tibagi?”) apoiados por mapas e imagens coloridas.
- Estudo Investigativo e Construção:

* Conceito de Bacia Hidrográfica: Introduzido como “grande área de coleta de água da chuva”, utilizando analogias visuais como a de uma “folha de árvore” (talo principal é o rio principal, nervuras são afluentes).

* Modelo Tridimensional (BHPA): Utilização de uma Bacia Hidrográfica Plastificada em Aquarela (BHPA). O vídeo de stop-motion de sua construção foi exibido para a compreensão do processo de representação.

* Simulação e Relevo: Pulverizadores de água simularam a chuva para que os alunos observassem o escoamento superficial. Massinha de modelar colorida foi usada para simular o relevo 3D sobre a BHPA, representando divisores de água e vales, compreendendo as escalas de cores associadas às altitudes nos mapas.

* Recursos Visuais e Táteis: Mapas do Paraná (político, geológico, bacias hidrográficas) impressos em cores de alto contraste, com legendas simplificadas e ícones gráficos. Aqui, a cartografia inclusiva, com títulos e elementos disponibilizados em Libras, foi crucial.

* Paisagem e Lugar: Análise de fotografias e vídeos de paisagens paranaenses (Cataratas do Iguaçu, Usina de Itaipu). O Lugar foi trabalhado em relação ao espaço vivido e afetivo (rua, escola, rio local).

- Avaliação Processual e Formativa: Contínua, valorizando a observação da participação, o engajamento na exploração dos materiais e a expressão visual e sinalizada dos alunos.

RESULTADOS

Como a proposta fundamentou-se na cultura surda e nas potencialidades da aprendizagem visual e cinestésica, não se limitando à mera transposição para Libras, os alunos construíram uma compreensão significativa sobre as bacias hidrográficas paranaenses e os conceitos geográficos correlatos, utilizando ativamente Libras e diversos recursos visuais e táteis. Eles desenvolveram a capacidade de analisar criticamente diferentes paisagens fluviais paranaenses, identificando elementos naturais versus intervenções humanas.

Foi observada a capacidade de estabelecer relações entre rios locais (como o Rio Tibagi) e o significado destes para a vida cotidiana e a identidade de um lugar, avaliando a experimentação prática dos conceitos, como na simulação de chuva e na construção do

relevo 3D; o que permitiu a compreensão da relação entre o relevo e o escoamento da água. Por fim, o engajamento ativo solidificou a compreensão dos conteúdos e fortaleceu a autoestima e autonomia dos alunos.

NOTAS FINAIS

A jornada demonstrou que a proposta pedagógica ofereceu caminhos profícuos para um ensino de Geografia verdadeiramente inclusivo e significativo para alunos surdos. O objetivo de levar os estudantes a construir uma compreensão visual, tátil e contextualizada sobre a importância da água e a dinâmica das bacias hidrográficas na turma escolhida para as intervenções foi alcançado, mas também demonstrou pontos para melhora futura.

O uso da Libras como principal meio de instrução, aliado ao arsenal de recursos visuais e táteis (mapas adaptados, maquetes manipuláveis), configura uma tradução cultural e pedagógica que potencializa as formas de apreensão de mundo dos estudantes surdos. Ao privilegiar a visualidade, criam-se pontes robustas para a aprendizagem. Espera-se que, ao compreenderem melhor o ambiente, os alunos se sintam motivados a se tornarem cidadãos conscientes, críticos e participativos na busca por um futuro mais sustentável. A proposta é replicável para outros conteúdos geográficos, reforçando a necessidade de persistir na criação de práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade como potência e garantam o direito a uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 6 jun. 2025.
- BUENO, José Geraldo Silveira. Surdez, linguagem e cultura. **Cadernos Cedes**, [S.L.], v. 19, n. 46, p. 41-56, set. 1998.
- EUGÊNIO, Josiane Rodrigues et al. **ENSINO DE GEOGRAFIA PARA SURDOS: desafios e perspectivas**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., 2016, Campina Grande. Anais CONEDU. Campina Grande: Realize, 2016.
- HEIDEGGER, Martin. **A Caminho da Linguagem**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- HENRIQUE, M. M. A (des)colonização do corpo surdo - breve histórico dos modelos educacionais e as representações do ser surdo. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 36, 28 de setembro de 2021.
- IBGE. **PNS 2019: país tem 17,3 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência**. 2019.

- LISBÔA, Bruno Luiz Cruz. POSSIBILIDADES DIDÁTICAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ESTUDANTES SURDOS. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 10, n. 20, p. 1-12, dez. 2020.
- ONU Brasil. Organização das nações unidas do Brasil. **A Agenda 2030**. 2015.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP)**. Curitiba: SEED-PR.
- RAMOS, Débora Jurado; SILVA, Jéssica Aparecida Porfírio da; GOMES JUNIOR, Estevão Conceição. DE UMA GEOGRAFIA DO SOM PARA UMA GEOGRAFIA DAS MÃOS: a importância da construção de conceitos geográficos em libras. **Ciência Geográfica**, Bauru, v. 26, n. 1, p. 1-16, dez. 2022.
- ROSSI, R. Método humano-processual: contribuições à pesquisa em educação. **Revista Gesto-debate**, Campo Grande - MS, vol. 23, n. 22. 2023.
- SANTOS NETO, Pedro Moreira dos; BUENO, Míriam Aparecida. Cartografia escolar e inclusiva para alunos surdos. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 9, n. 17, p. 215-231, jan./jun., 2019.
- SANTOS, M. **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.
- SANTOS, Maria do Socorro Barbosa Almeida dos; VASCONCELOS, Marcela Vitória de. **ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ALUNOS SURDOS**: metodologias aplicadas em sala de aula. *Ateliê de Pesquisas e Práticas em Ensino de Geografia*, Campinas, v. 1, n. 1, p. 2798-2809, jul. 2019.
- SILVA, Simone Aparecida dos Santos; MAIA, Hélio José Santos; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS: uma decolonialidade possível contra a colonialidade de poder linguístico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S.L.], v. 30, n. 0153, p. 1-24, jul. 2024.
- SKLIAR, Carlos. **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- TUAN, Y. **Espaço e Lugar**: a perspectiva da experiência; tradução de Livia de Oliveira, São Paulo: DIFEL, 1983.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E BNCC: omissões e o direito à educação das pessoas com deficiência

Josimar Ribeiro dos Santos¹

Lindomar Lindolfo Steffen²

Jane Peruzo Iacono³

RESUMO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada em 2017 para a Educação Infantil e o Ensino fundamental e, em 2018, para o Ensino Médio, definindo “[...] o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver [...]” (Brasil, 2018). Com metodologia bibliográfica e documental, o objetivo é verificar como esse documento aborda a Educação Especial tendo em vista o direito à educação e à aprendizagem dos estudantes com deficiência. Fundamenta-se na Teoria Histórico-Cultural (THC) que destaca o potencial de aprendizagem das pessoas com deficiência. Os resultados apontam que o modelo padronizado de ensino adotado pela BNCC, desconsidera as singularidades dos estudantes, podendo comprometer o direito à educação dos estudantes com deficiência.

Palavras-chave: Educação Especial; Pessoa com Deficiência; BNCC; Inclusão Escolar.

NOTAS INTRODUTÓRIAS

A implementação da BNCC trouxe muitas expectativas para as famílias e estudantes com deficiência, pois esse documento “[...] está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB)” (Brasil, 2018). Apesar dessa esperança, já havia a clareza de

¹ Pedagogo e Químico Industrial. [Mestrando em Educação](#) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE); 0009-0009-5453-8934; josimar_q.ind@hotmail.com.

² Mestre em Educação e [Doutorando em Educação](#) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE); 0000-0002-0245-9603; lindomar04@hotmail.com.

³ Doutora em Letras (UFBA). Docente do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação [em Educação](#) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). 0000-0003-3285-2411. janeperuzo@gmail.com.

que “Na conformação de um documento curricular, as disputas políticas abrem ou fecham espaços para discussões como a inclusão e a deficiência” (Paoli *et al.*, 2023, p. 3).

Ao analisar a redação da BNCC, verifica-se que as questões voltadas à educação dos estudantes com deficiência não foram incorporadas no documento de uma forma explícita e clara. Talvez a justificativa para essa lacuna, fosse que a BNCC foi elaborada, de forma conjunta, entre os setores público e privado e, por isso, foi criada “[...] mais alinhada aos interesses do setor privado, pois os agentes públicos incorporaram os interesses das empresas, fundações e institutos (bancos, indústrias, telecomunicações, faculdades privadas e instituições filantrópicas)” (Ferreira, Moreira, Volsi, 2020, p. 25).

No item *Base Nacional Comum Curricular: igualdade, diversidade e Equidade*, o documento preconiza que as redes de ensino devem exigir “[...] compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015)” (p. 16). Faz outra menção à educação de estudantes com deficiência quando afirma pretender que “[...] as crianças ampliem os seus conhecimentos [...] e desenvolvam atitudes de respeito e acolhimento pelas diferenças individuais [...] em relação à inclusão de alunos da educação especial” (p. 327).

Essa omissão da BNCC em abordar de uma forma mais contundente e explícita os princípios e os valores de uma verdadeira educação - em que a inclusão escolar de estudantes com deficiência é direito constitucional - revela que é possível considerá-la como excludente, já que pode abrir precedentes para a iniciativa de práticas que desconsiderem as singularidades do público da Educação Especial, especialmente aquele com maiores comprometimentos. Esses estudantes estão mais vulneráveis com relação a serem incluídos na escola comum, conforme Vigotski (2022) já alertava:

O meio desfavorável e a influência que surge no processo de desenvolvimento da criança conduzem, frequentemente e com mais força, a criança com atraso mental a momentos negativos adicionais, que, além de não ajudarem a vencer o atraso, agravam e aumentam sua deficiência inicial (p. 215).

A partir da THC, Vigotski (2022) traz contribuições fundamentais sobre a educação de crianças com deficiência, ao defender que a educação tem a função de inserir a criança na vida social, pois “Se, no aspecto psicológico, a deficiência corporal significa um desvio social, então, no aspecto pedagógico, educar essa criança significa incorporá-la à vida, como se cura o órgão enfermo afetado” (p. 131).

METODOLOGIA

A metodologia é do tipo bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica está fundamentada na Teoria Histórico-Cultural tendo como referência principal a obra Defectologia, de Vigotski (2022) e a documental aborda os documentos de legislação utilizados, analisando, ainda, trabalhos científicos sobre o tema.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O termo “inclusão” não aparece em nenhum objetivo de aprendizagem/habilidade da Educação Infantil e Ensino Fundamental, revelando uma fragilidade estrutural no documento ao não explicitar práticas pedagógicas inclusivas, comprometendo, então, a efetivação do direito à educação das pessoas com deficiência.

NOTAS FINAIS

Nesse sentido, verificando-se que a BNCC revela descompromisso sobre o direito à educação das pessoas com deficiência, seria fundamental que esse documento passasse por uma reformulação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: Planalto – Lei nº 9.394/1996. Acesso em: 13 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 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, 6 jul. 2015. Disponível em: Planalto – Lei nº 13.146/2015. Acesso em: 13 set. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versao_final.pdf. Acesso em: 13 set. 2025.



FERREIRA, Gesilaine Mucio; MOREIRA, Jani Alves da Silva y VOLSI, Maria Eunice França. **Políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil: em discussão a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Revista Inclusiones Vol: 7 num 1 (2020): 10-34.

PAOLI, Joanna de; LIMA, Loyane Guedes Santos; RODRIGUES, Maria de Lourdes Dias; MACHADO, Patrícia Fernandes Lootens. **Cadê a inclusão das pessoas com deficiência na BNCC? A exclusão comeu!.** Revista Educação Especial. V. 36. 2023 - Santa Maria/RS. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acessado em: 13/09/2025.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras Completas – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia.**/ Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE); revisão da tradução por Guillermo Arias Beatón. – 2. Ed. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022. 508p.

CURRÍCULO, ARTE E INCLUSÃO: reflexões sobre a educação paranaense

Maria Laura de Oliveira Machado¹

Este resumo analisa as intersecções entre currículo, ensino de Arte e educação inclusiva, a partir das reflexões geradas no Mestrado Profissional em Educação da UNILA. As discussões da disciplina de Inclusão, fundamentadas no modelo social da deficiência, possibilitaram a elaboração de um material educativo voltado ao enfrentamento do capacitismo no ensino de Arte. Já a disciplina de Currículo trouxe debates sobre a função social da escola, a disputa de sentidos na construção curricular e a crítica às avaliações externas. Parte-se do entendimento de que tanto a Arte quanto a Educação Inclusiva são historicamente marginalizadas nos processos avaliativos, especialmente em contextos como o do Paraná, marcado por políticas educacionais centradas em resultados padronizados. De abordagem qualitativa, a pesquisa utiliza análise bibliográfica e documental para evidenciar como os interesses políticos se distanciam de práticas pedagógicas críticas e emancipadoras, apontando a necessidade de ressignificação docente como forma de resistência ao controle capitalista da educação.

Palavras-chave: Currículo; Arte; Educação Inclusiva; Avaliações externas.

NOTAS INTRODUTÓRIAS

As pesquisas e debates sobre as disputas em torno da educação provocam reflexões constantes sobre a prática docente e a busca por uma educação emancipatória. O Mestrado Profissional em Educação tem sido espaço de formação crítica, permitindo articular teoria e prática. As disciplinas *Educação Escolar Inclusiva na América Latina e Escola*, *Currículo e Fronteiras* revelaram os caminhos trilhados pela educação paranaense, marcados pela precarização do ensino, pela desvalorização docente e pela redução de carga horária, expressando um projeto político excludente.

O estudo apoia-se nas discussões destas disciplinas e em autores como Arroyo, Pasini, Franzi e Girotto, que analisam o currículo e suas relações com as avaliações externas e a lógica neoliberal, além de Fonseca, que denuncia as políticas segregacionistas do Paraná, e Gabriel et al., que abordam a marginalização de áreas formadoras do pensamento crítico.

¹ Pós graduanda em Arte, Educação e Terapia, pela Faculdade Unina, 2019. Possui graduação em Licenciatura em Artes, pela União Educacional de Cascavel - UNIVEL, 2016. Licenciatura em História da América Latina, pela Universidade Federal Latino Americana - UNILA, 2022; Acadêmica do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal Latino Americana – UNILA; <https://orcid.org/0009-0006-5882-2877> ; E-mail: mlomachado4@gmail.com.

Conclui-se com a proposta de um material educativo inclusivo, que busca ressignificar a docência ao integrar o ensino de Arte à valorização das pessoas com deficiência, reafirmando o compromisso com uma prática pedagógica crítica, plural e transformadora.

METODOLOGIA

A pesquisa é de abordagem qualitativa, com base bibliográfica e documental, conforme destacam Lakatos e Marconi (2003), a análise orientada pela busca de indícios de exclusão da área de Arte e das pessoas com deficiência das práticas avaliativas, bem como pela identificação de contradições entre as propostas oficiais e as concepções críticas de currículo defendidas pelos autores estudados.

CURRÍCULO TERRITÓRIO DE DISPUTA

Ao longo da formação no Mestrado, tornou-se evidente que a história da educação é atravessada por disputas sobre o que é reconhecido como conhecimento válido, enquanto saberes que fogem aos padrões hegemônicos são frequentemente descartados. Nesse processo, a educação passa a ser tratada como mercadoria, reforçando o dualismo entre a escola dos ricos e a dos pobres.

Autores como Arroyo (2013), Giroto (2018) e Pasini e Franzi (2024) evidenciam a influência do neoliberalismo e de organismos internacionais na definição de currículos, avaliações e políticas educacionais, transformando o campo educacional em um território de disputa política e ideológica.

Nesse contexto, observa-se que a disciplina de Arte é excluída das avaliações em larga escala, o que reflete a desvalorização das áreas formadoras da sensibilidade e do pensamento crítico. De forma semelhante, assim como destaca Pasini (2023) evidenciada nos estudos de appud Fonseca (2023), os estudantes da educação especial no Paraná também são excluídos dessas avaliações, em razão de critérios normativos — como o número mínimo de alunos por turma e a definição de ciclos avaliativos —, reforçando o caráter homogeneizador e excludente do sistema.

Constata-se, portanto, que a educação paranaense segue orientada pela lógica neoliberal, marcada pela plataformalização, pelo controle da gestão escolar e pela

imposição de currículos por competências, o que contribui para a desconstrução de uma formação crítica e emancipatória.

A SEGREGAÇÃO E A MARGINALIZAÇÃO PARANAENSE

Apresenta-se aqui uma análise sobre como o Estado manipula discursos para justificar o descumprimento do direito à educação inclusiva e a redução da carga horária de disciplinas que promovem o pensamento crítico e o trabalho com a diversidade.

Segundo Fonseca (2013), o uso do termo “*preferencialmente*” na legislação permite práticas segregadoras, sustentando um modelo médico de deficiência que responsabiliza o indivíduo, em vez de adotar o modelo social, que reconhece as barreiras estruturais como causa da exclusão. Apesar de uma legislação nacional inclusiva, o Paraná mantém parcerias com instituições filantrópicas, reproduzindo lógicas da década de 1950, perpetuando práticas segregadoras, afastando estudantes com deficiência das avaliações em larga escala, o que limita seu direito à aprendizagem e à visibilidade educacional. Além disso, a responsabilidade pela matrícula em instituições especializadas é transferida às famílias, isentando o Estado e reforçando a culpabilização dos sujeitos.

A educação inclusiva é, portanto, um campo de disputa política e ética, que requer o reconhecimento da voz e da agência das pessoas com deficiência. A verdadeira inclusão ultrapassa a presença física e exige pertencimento, reconhecimento e transformação das estruturas escolares, tendo a diversidade como eixo central.

Nessa mesma lógica de exclusão, Gabriel et al. (2022) apontam que a reforma do Novo Ensino Médio (2021) fundamentou a redução da carga horária de Arte, Filosofia e Sociologia, o que precariza o trabalho docente, aumenta o número de turmas e enfraquece a formação crítica dos estudantes, especialmente os das classes populares. Essa política reforça o dualismo educacional, criando uma “escola desigual”, onde poucos acessam o ensino superior, enquanto a maioria é direcionada à formação técnica.

Ao privilegiar o lucro das corporações e deslegitimar o trabalho docente, o Estado reproduz a lógica neoliberal, sustentada pelo discurso da meritocracia, que naturaliza desigualdades e oculta responsabilidades estruturais. Diante disso, reafirma-se que a escola pública deve ser um espaço de acolhimento, respeito e diversidade, incompatível com qualquer política que reforce a exclusão ou a marginalização.

ATUANDO NAS BRECHAS

Fundamentada em Arroyo (2013), que defende a autonomia e a criatividade docente frente à rigidez curricular, a proposta busca atuar nas brechas do sistema. Nesse sentido, foi elaborado um folder anticapacitista para divulgar o trabalho de artistas com deficiência e ampliar o repertório dos(as) professores(as), promovendo uma prática mais inclusiva e crítica. A iniciativa, desenvolvida na disciplina do Mestrado e inspirada no livreto de Rosa e Luiz (2023), propõe romper com visões estigmatizantes e reducionistas sobre a deficiência.

Figura 1 - Representação do Folder



Fonte: A autora, 2025

Baseado nas informações da Associação dos Pintores com a Boca e os Pés (APBP), o material apresenta artistas que, ao pintarem com a boca ou os pés, demonstram autonomia e expressividade, contribuindo para a inclusão social e educacional.

Dar visibilidade à produção artística de pessoas com deficiência significa reconhecê-las como protagonistas da cultura e afirmar a arte como um campo diverso, aberto a diferentes corpos e experiências.

NOTAS FINAIS

Superar o cenário paranaense exige romper com a fragmentação do ensino, promover a interdisciplinaridade e dar voz a grupos historicamente invisibilizados, como pessoas com deficiência, povos indígenas, migrantes e quilombolas.

É igualmente fundamental aproximar escola, comunidade e universidade, transformando as experiências locais em objeto de estudo e diálogo de saberes. Dessa forma, o currículo se torna vivo, reflexivo e emancipador, fortalecendo a formação crítica e a ação coletiva.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ASSOCIAÇÃO DOS PINTORES COM A BOCA E OS PÉS. **APBP Brasil** – Pintando com a Alma. Disponível em: <<https://apbp.com.br/>>. Acesso em: 02 jun. 2025.

FONSECA, Ana Paula Araújo. Política de educação especial no estado do Paraná: caminhando na contramão da educação inclusiva. *Debates em Educação*, Maceió, v. 15, n. 37, p. e16628, 2023. DOI: 10.28998/2175-6600.2023v15n37pe16628. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/16628/11204>. Acesso em: 16 set. 2025.

GABRIEL, Fábio Antônio; PEREIRA, Ana Lúcia; GABRIEL, Ana Cássia. **Redução da carga horária de Artes, Filosofia e Sociologia: Paraná, 2021**. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 28, artigo e43033, 2022. DOI: 10.26512/lc28202243033. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/43033/34222>. Acesso em: 17 set. 2025.

GIROTTI, Eduardo Donizeti. **Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta: uma análise crítica da educação brasileira**. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 23, e230008, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230008>. Acesso em: 18 set. 2025.

OPENAI. ChatGPT. **Texto revisado e corrigido com auxílio da ferramenta ChatGPT**. Disponível em: <https://chat.openai.com/>. Acesso em: 19 set. 2025.

PASINI, Juliana Fátima Serraglio. **Currículo e avaliação na América Latina: neoliberalismo, desigualdades e correspondência nos casos do Brasil, Chile e Bolívia**. *Educação & Sociedade*, São Paulo, v. 62, n. 73, e36478, 2024. Disponível em: <https://educa.fcc.org.br/pdf/eq/v62n73/1981-1802-eq-62-73-e-36478.pdf>. Acesso em: 17 set. 2025.

ROSA, Mariana; LUIZ, Karla Garcia. **Como educar crianças anticapacitistas** (livro eletrônico). Org: Geisa Leticia Kempfer Bock; Ilustração: Paloma Santos. 1. Ed. Florianópolis, SC: Ed. das Autoras, 2023. Disponível em: <https://www.udesc.br/arquivos/cead/id_cpmenu/4647/livreto_v8_16915865291588_4647_1691588551302_4647.pdf> Acesso em: 24 jun. 2025

RIZOMAS DE UMA PRÁTICA DE HERENÇA INDÍGENA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Da educação na selva à literatura comparada.

Autor: Mestrando Rodolfo José T. Nunez

RESUMO

Esta análise articula uma experiência de imersão em territórios indígenas venezuelanos com pesquisas atuais em Literatura Comparada sobre a herança Arawak. Utilizando uma metodologia rizomática, reflete-se sobre como práticas educacionais populares, interculturais e bilíngues em contextos indígenas oferecem chaves para abordar desigualdades e interseccionalidades na educação latino-americana. A proposta busca demonstrar que a inclusão autêntica requer não apenas políticas compensatórias, mas também uma transformação epistemológica que reconheça o conhecimento ancestral como parte constitutiva do currículo.

Palavras-chave: Educação inclusiva; interseccionalidade; povos originarios; herança Arawak; currículo latino-americano; rizoma.

NOTAS INTRODUTÓRIAS

Declaro que minha trajetória intelectual e de vida se entrelaçou em dois movimentos complementares: primeiro, a imersão experiencial em territórios indígenas venezuelanos, especialmente com o povo Kariña na Sierra Imataca e nos programas de profissionalização universitária de Fe y Alegría; e, depois, a busca comparativa de vestígios Arawak em objetos artísticos literários da América Latina e do Caribe. Nesse sentido, abraço a ideia de que falar de educação inclusiva na América Latina implica reconhecer que as desigualdades não se limitam a lacunas socioeconômicas, mas estão entrelaçadas com identidades étnicas, gênero, língua, territorialidade e visão de mundo (Crenshaw, 1989; Walsh, 2009).

Assim, argumento que defender uma causa como a dos povos indígenas exige "inserir-se" nela antes de investigá-la. Isso implica conviver com ela, ouvi-la e permitir-se ser afetado por suas cosmologias e temporalidades, para então transmutar essa experiência em investigação acadêmica, de modo que a inclusão não seja uma política de cima para baixo, mas um ato de reciprocidade e coaprendizagem.

A análise é tecida a partir de uma rede conceitual que reconhece, com Crenshaw (1989), que as opressões de gênero, raça e classe se sobrepõem, e que dialoga com as contribuições de Walsh (2009), que, no contexto latino-americano, propõe uma interculturalidade crítica voltada para a descolonização do currículo e a valorar saberes não hegemônico. Na mesma linha, Dussel (2005) e Quijano (2000) defendem o desmantelamento da colonialidade do conhecimento, um convite que me levou à noção de rizoma e decolonialidade proposta por Deleuze e Guattari (1980), onde o conhecimento é concebido como uma rede não hierárquica e em constante movimento.

Essa rede de conexões e diálogos fomenta uma compreensão na qual a literatura e a oralidade indígenas são concebidas, seguindo Glissant (1990) e Hall (1990), como uma identidade relacional, essencial para articular a estética, a memória e a episteme indígenas em um único horizonte educacional inclusivo.

METODOLOGIA

A partir da metáfora do método rizomático (Deleuze & Guattari, 1980), constrói-se essa construção de conexões entre experiência, arquivos orais e textos literários, garantindo que essas conexões emergjam em múltiplas direções, sem hierarquias. Dessa forma, a interseccionalidade é integrada não apenas como categoria de análise, mas também como prática, onde gênero, etnia e classe permeiam tanto a experiência dos povos indígenas quanto minha própria posição como pesquisador-educador, portanto, é necessário expressar que a abordagem se baseia em três planos interligados:

- A autoetnografia experiencial (Calva, 2019) da minha própria trajetória como diretor do Núcleo Indígena Tumeremo e de minhas funções, primeiro como facilitador e depois como responsável acadêmico no Centro de Profissionalização Fé e Alegria (CPFA) na Zona Guayana, Estado Bolívar, Venezuela, onde apoiei docentes indígenas e não indígenas em contextos vulneráveis.

- As epistemologias indígenas capturadas em processos de diálogo horizontal e em encontros como "A Epistemologia Indígena na Perspectiva de seus Mestres", que articulou oralidade, ritual e cosmos como fundamentos do saber.

- A literatura comparada e rizomática utilizada para a análise de objetos artísticos literários latino-americanos e caribenhos (romances, crônicas, mitos orais) nos quais a

herança de um povo como os Arawak se revela como uma teia de memória, resistência e transculturalidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados desta pesquisa emergem de um diálogo contínuo entre a experiência vivida em territórios indígenas, a prática educacional intercultural e a análise literária comparada. Esta seção apresenta as principais reflexões que articulam essas dimensões, demonstrando como a educação inclusiva, quando abordada criticamente, considera não apenas as desigualdades materiais, mas também as interseções de identidade, gênero, língua, território e memória cultural.

A experiência como fundamento epistemológico. A experiência em Imataca demonstrou que as escolas indígenas só podem florescer se reconhecerem a historicidade e a liberdade de cada povo. O "tempo Kariña", regido por ritmos próprios, e uma organização familiar baseada na autonomia individual revelam que a tradição oral, mais do que a linguagem escrita, é o eixo que garante a continuidade da memória. Essa compreensão desafia modelos curriculares uniformes e obriga a repensar a noção de "normalidade" educacional, assim, o trabalho na Guayana Venezuelana mostrou que a exclusão educacional não é apenas econômica:

- Linguística, quando o ensino prioriza o espanhol e marginaliza as línguas indígenas.
- Territorial, em comunidades mineiras e de difícil acesso, onde a conectividade limitada restringe a aprendizagem.
- Gênero, visto que as mulheres indígenas enfrentam barreiras duplas à liderança educacional e à preservação cultural, como relataram os depoimentos Wayuu e Kariña no Encontro de Conhecimento do qual participei.

Essas dimensões se cruzam, mostrando que a educação inclusiva requer uma perspectiva interseccional que considere simultaneamente opressões e resistências.

O encontro de saberes práxis decolonial. Os eventos que reuniram os povos Wayuu, Yukpa, Mapoyo, Jivi e Huottöja confirmaram que o conhecimento indígena "surge da terra e é transmitido coletivamente". A oralidade e a espiritualidade, expressas em fogueiras, canções e debates em línguas indígenas, moldaram um currículo vivo no qual maestros e sábios cocriaram conhecimento para além das fronteiras disciplinares. Essa estrutura

ampliou minha perspectiva comparativa, reconhecendo que a literatura não é apenas o texto escrito, mas também é performance, mito e ritual, dimensões essenciais para uma abordagem decolonial.

Literatura caribenha e latino-americana como prática de reconhecimento de heranças e resistências. Minha pesquisa literária revela que a herança Arawak, com seus símbolos de água e floresta, suas cosmogonias de viagem e sua memória de deslocamento, dialoga com processos vitais como a "liberdade Kariña" ou "o conuco Jivi". Essas chaves iluminam as metáforas de mar, migração e resistência que permeiam a literatura caribenha e latino-americana contemporânea. Nelas, oralidade ritual, canções, mitos e performances desafiam o cânone letrado, propondo alfabetizações alternativas. A literatura se torna, assim, num espaço de justiça epistemológica, capaz de integrar vozes historicamente silenciadas e ampliar os horizontes de uma inclusão autêntica.

Rizoma entre vida e crítica. O rizoma se manifesta na interconexão; a pedagogia intercultural alimenta a teoria literária e as vozes ancestrais remodelam o arquivo acadêmico. Dessa forma, a pesquisa se torna um ato de reciprocidade, onde a análise literária devolve a visibilidade e o reconhecimento às comunidades que nutriram a experiência inicial.

Em conjunto, esses resultados demonstram que educar de forma inclusiva é indissociável da descolonização do conhecimento. A vivência em território indígena, o encontro de saberes e a leitura literária comparada se entrelaçam como as raízes de uma mesma árvore. Reconhecer essa rede rizomática permite conceber a educação não apenas como transmissão de conteúdos, mas também como prática de justiça social, na qual a memória e a fala dos povos originários ressoam como um tambor reivindicando igualdade, diversidade e dignidade.

NOTAS FINAIS

Apoiar a causa indígena na América Latina não é, e não pode ser, um gesto distante ou meramente filantrópico. É um compromisso corporificado que exige primeiro viver e depois teorizar. Minha experiência em territórios venezuelanos me ensinou que a imersão na vida comunitária, a escuta das línguas originárias e o respeito aos seus ritmos cósmicos são pré-condições para qualquer pesquisa que se pretenda inclusiva. Somente por meio desse

envolvimento vital a teoria pode se tornar uma ferramenta de reciprocidade e não apenas mais uma forma de colonização.

Nesse sentido, a educação inclusiva na América Latina requer currículos que nasçam da terra e da história de seus povos. Não se trata simplesmente de incorporar conteúdos indígenas como apêndices folclóricos, mas de replantear as lógicas mesmas do saber, reconhecer a oralidade como método, a cosmovisão como fundamento epistemológico e a diversidade linguística como direito inalienável. Um currículo desse tipo deve ser capaz de entrelaçar ciência e mito, tecnologia e ritual, sala de aula e território, para que a escola deixe de ser um espaço de assimilação e se torne um lugar de encontro e cocriação.

A literatura e a crítica comparada, quando abertas a essas epistemologias, amplificam vozes ancestrais e devolvem aos povos indígenas o reconhecimento que lhes foi negado. A pesquisa torna-se, assim, um ato de justiça e memória, uma pedagogia decolonial que revela que educar também significa restaurar os laços rompidos entre humanidade e natureza.

Este texto é, portanto, um chamado para pensar a educação e a literatura como espaços de reciprocidade e emancipação, onde o educador-pesquisador se reconhece como parte de uma rede maior de terra, língua e espírito, e onde os currículos latino-americanos emergem como instrumentos de equidade, resistência e dignidade para apoiar, com força e coerência, a causa indígena.

REFERÊNCIAS

CALVA, S. M. B. Autoetnografia: uma metodologia qualitativa. 1. ed. México: Universidade Autónoma de Aguascalientes; El Colegio de San Luis, 2019.

CRENSHAW, K. Desmarginalizar la intersección de raza y sexo: una crítica desde el feminismo negro a la doctrina antidiscriminación, la teoría feminista y las políticas antirracista. University of Chicago Legal Forum, Chicago, 1989.

DELEUXE, Guilles & GUATTARI, Félix, 1980. Mil Platôs, Capitalismo e Esquizofrenia 2, Vol. I. Traducción del francés (Mille plateaux) por Ana de Oliveira, Aurelio Guerra e Célia Pinto. São Paulo: Editoria 34, 2011. (Literatura latinoamericana y caribeña, 168).

DUSSEL, E. Filosofía de la liberación. 1. Ed. Fondo de cultura Económica, México, 2011.

FE Y ALEGRÍA; UNICEF. Encuentro de saberes: el episteme indígena desde la mirada de sus maestros. Caracas, 2017.



GLISSANT, Édouard. Poética de la relación. Tradução de Senda Inés Sferco; Ana Paula Penchaszadech. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes Editorial, 2017. Título original: Poétique de la relation (Paris: Éditions Gallimard, 1990).

HALL, Stuart. Cultural identity and diaspora. [S. l.: s. n.], [1990?]. Disponível em: [file:///C:/Users/Home/Desktop/carpeta%20rodolfo/congreso/Cultural%20Identity%20and%20Diaspora%20\(Hall%20Stuart.\).pdf](file:///C:/Users/Home/Desktop/carpeta%20rodolfo/congreso/Cultural%20Identity%20and%20Diaspora%20(Hall%20Stuart.).pdf). Acesso em: 10 set. 2025.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina, en Edgardo Lander (comp.) La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas, Buenos Aires: CLACSO, 2000, 201-246.

WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder: Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial”, en Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento (Catherine Walsh, Alvaro García Linera y Walter Dignolo), serie El desprendimiento, pensamiento crítico y giro des-colonial. Buenos Aires: Editorial signo, 2006.

TRICERA, R. Ensayo sobre algunas aportaciones prácticas para la construcción de conocimientos. Ciudad Bolívar, 2012. Documento de campo.

TRICERA, R. Informe de gestión: marzo-agosto, Ciudad Bolívar 2017. Documento de campo.

DESAFIOS DE UM MUNDO SILENCIOSO: A importância do atendimento psicológico em Libras para pessoas surdas

Simone Meurer Brand¹
Carla Vergina Conrad²

RESUMO

Esta pesquisa investigou a importância do atendimento psicológico em Língua Brasileira de Sinais (Libras) para pessoas surdas, considerando sua relevância ética, cultural e comunicacional. O estudo buscou compreender como o uso da Libras influencia a eficácia do cuidado psicológico e quais contribuições e desafios emergem da prática clínica inclusiva. Foi realizada uma revisão integrativa de literatura, de caráter qualitativo, contemplando estudos publicados entre 2019 e 2024 nas bases SciELO e PePSIC. Os resultados evidenciam que a fluência em Libras e o conhecimento da cultura surda são fundamentais para a efetividade do processo terapêutico, ao passo que barreiras comunicacionais, estruturais e atitudinais continuam limitando o acesso a serviços. Conclui-se que ampliar a formação profissional e integrar Libras e cultura surda à Psicologia é condição indispensável para consolidar um atendimento inclusivo, ético e humanizado.

Palavras-chave: Saúde Mental; Psicologia; Língua Brasileira de Sinais; Surdo.

NOTAS INTRODUTÓRIAS

A Língua Brasileira de Sinais (Libras), oficializada pela Lei nº 10.436/2002 e regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão das pessoas surdas no Brasil. Para além de um recurso comunicacional, a Libras constitui a base da identidade e da cultura surda, possibilitando a interação social e a construção de subjetividades. A relevância do atendimento psicológico em Libras reside no reconhecimento das especificidades linguísticas e culturais desse grupo, garantindo equidade no acesso à saúde mental e assegurando direitos constitucionais previstos na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015).

Apesar de avanços nas políticas públicas, estudos recentes apontam que persistem barreiras de ordem comunicacional, como a escassez de profissionais proficientes em Libras, barreiras

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Saúde Pública em Região de Fronteira da Universidade Estadual do Estado do Paraná – UNIOESTE, Campus de Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil. ORCID: 0009-0001-7922-0975. E-mail: simone.brand@unioeste.br

² Formação; instituição; ORCID; E-mail.

atitudinais, relacionadas ao preconceito e ao desconhecimento da cultura surda, e barreiras estruturais, ligadas à ausência de políticas públicas efetivas. Esses fatores comprometem a integralidade do cuidado e reforçam a exclusão de pessoas surdas do sistema de saúde mental (FERREIRA JUNIOR; BEZERRA; ALVES, 2021; CORREIA; FERREIRA, 2025; ROQUE; JURDI; CASTRO-SILVA, 2025). Assim, compreender as contribuições e os desafios da prática psicológica inclusiva é fundamental para consolidar práticas de cuidado mais justas.

METODOLOGIA

A pesquisa adotou a metodologia de revisão integrativa de literatura, abordagem que permite reunir, analisar e sintetizar diferentes estudos sobre determinada temática. Esse método combina produções teóricas e empíricas, possibilitando uma compreensão ampla e crítica dos resultados. Optou-se pelo enfoque qualitativo, adequado para analisar percepções, práticas e experiências relacionadas ao atendimento psicológico em Libras.

Os critérios de inclusão abrangeram estudos publicados entre 2019 e 2024, em língua portuguesa, disponíveis integralmente nas bases SciELO e PePSIC. Foram considerados artigos que tratassem de Psicologia, saúde mental, inclusão e comunidade surda, com destaque para o uso da Libras. Foram excluídos textos duplicados e trabalhos que não abordassem a temática central. A busca utilizou descritores como 'Língua Brasileira de Sinais', 'Surdez', 'Psicologia Inclusiva', 'Atendimento Psicológico' e 'Saúde Mental'.

A análise dos artigos selecionados seguiu quatro etapas: (I) leitura exploratória e seleção inicial; (II) extração de dados referentes a autores, ano, objetivos, metodologia e resultados; (III) codificação temática e categorização dos achados; (IV) síntese integrativa, que possibilitou identificar convergências, lacunas e contribuições relevantes para a Psicologia inclusiva.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os estudos analisados permitiram a organização em dois grandes eixos: (1) a importância e eficácia do atendimento psicológico em Libras e (2) as dificuldades e barreiras persistentes enfrentadas pela pessoa surda.

(1) Importância e eficácia: Pesquisas ressaltam que a proficiência em Libras e o conhecimento da cultura surda são condições cruciais para um atendimento ético e inclusivo. O uso da Libras permite que o discurso e a subjetividade do paciente sejam reconhecidos, fortalecendo o vínculo e evitando a dependência de intérpretes, que pode comprometer o sigilo. Além disso, possibilita trabalhar conflitos familiares, solidão e sofrimento psíquico decorrentes da exclusão social (ZITALENA; TAVARES, 2023; ARAÚJO; SAMARIDI, 2023; CORREIA; FERREIRA, 2025).

Autores como Nascimento e Dos Santos Silva (2024) apontam que apenas o domínio linguístico não basta: é necessário compreender as práticas culturais, os modos de interação e a identidade surda. Assim, a psicoterapia em Libras não apenas assegura acessibilidade, mas fortalece a autonomia, a autoestima e a construção da subjetividade do sujeito surdo.

(2) Barreiras persistentes: Apesar de avanços, a literatura evidencia desafios significativos. A maioria das universidades ainda não oferece formação adequada em Libras na graduação de Psicologia, o que dificulta a preparação profissional (SCALCON; MARTINS; PIECZKOWSKI, 2024). A psicoterapia oralizada, predominante, exclui grande parte da população surda e perpetua desigualdades (JORGE; PIZATO; RODRIGUES, 2022).

As barreiras atitudinais e comunicacionais, como preconceito, impaciência e desconhecimento da cultura surda, continuam sendo obstáculos (KORNDOFER; MALLMANN, 2023). Esse contexto contribui para sofrimento psíquico expresso em ansiedade, baixa autoestima, conflitos familiares e crises de identidade (DA SILVA; DE ALBUQUERQUE, 2022). Estudos apontam ainda maior prevalência de internações psiquiátricas em pessoas surdas, evidenciando o impacto da exclusão e da falta de acesso qualificado (FERREIRA JUNIOR; BEZERRA; ALVES, 2021).

NOTAS FINAIS

O atendimento psicológico em Libras deve ser entendido como condição fundamental para assegurar a qualidade e a equidade no cuidado em saúde mental. Mais do que um recurso técnico, trata-se de uma prática comprometida com direitos humanos, justiça social e respeito à diversidade cultural. A ausência de profissionais capacitados perpetua desigualdades e restringe a autonomia da pessoa surda.

O fortalecimento desse atendimento requer investimentos em políticas públicas, inserção sistemática da Libras na formação em Psicologia e incentivo à pesquisa científica.

Avançar implica consolidar práticas clínicas humanizadas e inclusivas, que reconheçam a Libras e a cultura surda como elementos estruturantes do processo terapêutico. Somente assim será possível superar a exclusão e promover acesso universal e igualitário à saúde mental.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Débora Carvalho; SAMARIDI, Isadora. A acessibilidade da psicologia clínica a pessoas surdas. **Psicologias em Movimento**, v. 3, n. 1, p. 40-52, 2023.

CORREIA, Luana Paula de Figueiredo; FERREIRA, Márcia de Assunção. O cuidado ao surdo no serviço de saúde: um clamor silenciado. **Cad. Saúde Pública**, v. 41, n. 1, 2025.

DA SILVA, Deborah Aguiar; DE ALBUQUERQUE, Roberto Nascimento. Barreiras comunicacionais no atendimento em saúde da população surda: uma revisão integrativa. **Revista Destaques Acadêmicos**, v. 14, n. 3, 2022.

DA SILVA, Gisele Pereira et al. Atendimento psicológico para pessoas surdas no Brasil: revisão de escopo. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 15, n. 45, p. 142-156, 2023.

DE AGUIAR, Karoline Giele Martins; CORDEIRO, Enza Carolina Rodrigues. Acessibilidade do surdo ao atendimento psicológico na saúde mental. Práticas e Cuidado: **Revista de Saúde Coletiva**, v. 2, 2021.

AMORIM ANDRADE, Alcilene Lopes de; FERREIRA, Leni Ramos de Oliveira Gomes. A importância do conhecimento de Libras pela(o) Psicóloga(o) para o atendimento psicológico inclusivo à pessoa surda. **Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro**, v. 12, n. 1, 2024.

DOS SANTOS, Kleyce Lorryne Moraes et al. A importância do processo terapêutico para pessoas surdas e a adesão à Língua de Sinais. **Revista Delos**, v. 18, n. 68, 2025.

FERREIRA JUNIOR, Jesaías Leite; BEZERRA, Henrique Jorge Simões; ALVES, Edneia de Oliveira. Atendimento psicológico à pessoa surda por meio da Libras no Brasil: Uma revisão de literatura. **Psicologia Clínica**, v. 33, n. 3, p. 537-556, 2021.

JORGE, Lucas Alexandre; PIZATO, Elaine Cristina Gardinal; RODRIGUES, Viviane. O atendimento psicoterapêutico de pessoas surdas: desafios e possibilidades da comunicação em Libras. **Conhecimento & Diversidade**, v. 14, n. 34, p. 187-203, 2022.

KORNDOFER, Sandra Silva; MALLMANN, Loivo José. Psicologia Inclusiva: Realidade e atuação de psicólogos que atendem pessoas surdas. **Saúde e Desenvolvimento Humano**, v. 11, n. 2, 2023.

LEITE, Juan Pablo Viotto Januario et al. A proteção legal dos direitos dos surdos e a língua de sinais. **Nativa-Revista de Ciências, Tecnologia e Inovação**, v. 7, n. 1, p. 110-121, 2025.



MACEDO, Mariana Silva et al. Modelos de organização da atenção básica e práticas de cuidado à pessoa com deficiência no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 30, 2025.

NASCIMENTO, Verônica; DOS SANTOS SILVA, Gildisson. Psicoterapia bilíngue em Libras para as pessoas surdas: desafios e possibilidades. **Aprender-Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, n. 32, p. 234-254, 2024.

ROQUE, Nicolle Alves; JURDI, Andrea Perosa Saigh; CASTRO-SILVA, Carlos Roberto de. Dilemas da vivência da comunidade surda no acesso à Atenção Primária à Saúde: uma perspectiva psicossocial. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 29, 2025.

SCALCON, Gizeli; MARTINS, Helen Beatriz; PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Atuação de psicólogos no atendimento à pessoa surda. **Pedagógica: Revista do PPGE**, n. 26, p. 5, 2024.

ZITALENA, Talyta Gonçalves; TAVARES, Thamyres Bandoli. O público surdo excluído da psicoterapia. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 9, n. 10, p. 4267-4282, 2023.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PRÁTICAS SENSORIAIS: Contribuições da BNCC para a inclusão de crianças com TEA

Flávia Daiany Formaggi dos Santos¹
Josimar Ribeiro dos Santos²
Nerli Nonato Ribeiro Mori³

RESUMO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), instituída como um currículo norteador para a educação nacional, representou um marco inclusivo para alunos com deficiência, por garantir práticas pedagógicas que reforçam o compromisso com a Educação Inclusiva. Nesse sentido, ao orientar a Educação Infantil, a BNCC garantiu à implementação de práticas sensoriais para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A garantia dessa prática inclusiva reforça seu compromisso com o desenvolvimento das habilidades “[...] que todos os alunos devem desenvolver [...]” (Brasil, 2018). Dessa forma, esse artigo tem o objetivo de analisar como a BNCC pode orientar práticas pedagógicas sensoriais para alunos com TEA. A metodologia será do tipo bibliográfica e documental. Este artigo fundamenta-se na obra de Momo, Silvestre e Graciani (2011) que destacam a importância do processamento sensorial na prática docente. Conclui-se que a BNCC oferece subsídios para a implementação de práticas inclusivas para alunos com TEA.

Palavras-chave: BNCC; Educação Inclusiva; Transtorno do Espectro Autista (TEA); Integração Sensorial.

NOTAS INTRODUTÓRIAS

A inclusão de crianças com TEA na rede regular de ensino representa um avanço significativo e um desafio a ser superado, pois a escola do presente precisa estar preparada para incluir criança com deficiência ao mesmo tempo que os professores precisam ser devidamente formados para garantirem o Atendimento Educacional Especializado (AEE)

¹ Pedagogia; Universidade Estadual de Maringá (UEM); 0009-0002-3113-0476; flagiaformaggi@gmail.com.

² Pedagogia e Química Industrial; Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE); 0009-0009-5453-8934; josimar_q.ind@hotmail.com.

³ Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano; Universidade Estadual de Maringá (UEM); 0000-0002-6798-5225; nrmori@uem.br.

nos dias atuais. Nesse cenário de inclusão, o TEA assume um papel central, pois de acordo com o Censo Demográfico de 2022, realizado pelo IBGE, o número de pessoas diagnosticadas com TEA representa 1,2% da população brasileira (Brasil, 2023), por isso, é necessário um esforço conjunto entre políticas públicas, escola, professores e comunidade escolar para garantirem a plena participação ativa de estudantes com TEA na rede regular de ensino. Essa condição, de acordo com o DSM-5, possui como critério de diagnóstico as alterações sensoriais, que conforme Apa, (2024), esses sinais são descritos como:

Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente (p. ex., indiferença aparente a dor/temperatura, reação contrária a sons ou texturas específicas, cheirar ou tocar **objetos** de forma excessiva, fascinação visual por luzes ou movimento) (APA,20214, p. 50).

Nesse sentido, a integração sensorial, considerada um mecanismo em que o cérebro recebe, interpreta e organiza os estímulos oriundos dos sentidos, apresenta-se como “[...] processo neurológico pelo qual o SNC coordena o impulso vindo de receptores sensoriais através do corpo, associa-o com as memórias de experiências anteriores, e produz um comportamento, uma resposta adaptativa às situações diárias” (Momo, Silvestre, Graciani, 2011, p. 9). Dessa forma, essa dinâmica, por estar presente na BNCC para a educação infantil, especialmente nos campos de experiência “O eu, o outro e nós” e “Corpo, gestos e movimentos”, manifesta-se como uma excelente estratégia pedagógica de inclusão para alunos com TEA.

Complementando essa perspectiva Ayres (2005), destaca que “a estimulação sensorial e a atividade motora durante os anos iniciais da primeira infância irão “moldar” os neurônios e as interconexões para formar processos sensoriais e motores” (p.37, traduzida pela autora). Assim a integração sensorial não apenas favorece respostas adaptativas, como também interfere de forma direta na estruturação neurológica da criança, sendo relevante para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras e socioemocionais — especialmente em contextos inclusivos que envolvem crianças com TEA.

METODOLOGIA

A metodologia desse trabalho será do tipo bibliográfica e documental. A análise bibliográfica será fundamental para compreender trabalhos científicos contemporâneos que tratam da integração sensorial como prática pedagógica para alunos com TEA na Educação

Infantil. Conforme Severino 2013 “A *pesquisa bibliográfica* é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc” (p. 106). Além disso será realizado uma pesquisa documental, essa análise é fundamental para compreender as leis, regulamentos e diretrizes que embasaram e regulamentaram a BNCC.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conclui-se que a BNCC assegura a implementação de práticas pedagógicas de integração sensorial, fundamentais para garantir a inclusão de crianças com TEA na educação infantil, especialmente nos objetivos de aprendizagem/saberes e conhecimentos representados pelos códigos alfanumérico (EI01EO02); (EI01EO03); (EI01CG01); (EI02EO02); (EI02CG01); (EI02EO02); (EI02CG01); (EI02EO02); (EI02CG01); (EI03EO02); (EI03CG01); (EI03EO02); (EI03CG01), que tratam diretamente de Possibilidades/experiências sensoriais na prática docente. Por isso, o subsídio disponibilizado pela BNCC favorece a implementação de práticas que, além de estimular a atenção, memória e percepção sensorial, asseguram o direito à educação das pessoas com TEA.

NOTAS FINAIS

Dessa forma, apesar da BNCC não tratar diretamente da educação especial, os conteúdos disponibilizados e representados pelos códigos alfanuméricos dão embasamento para a realização de práticas que promovem e garantem a inclusão. Dessa forma, as professoras precisam ter um olhar inclusivo ao analisar este documento norteador, de forma a compreender que as práticas pedagógicas podem ser promovidas com participação ativa dos estudantes e com interdisciplinariedade entre os campos de experiência. Portanto, essa diretriz curricular pode, além de nortear a prática docente, garantir a inclusão no âmbito escolar.

REFERÊNCIAS



AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

AYRES, Anna Jean. **Sensory Integration and the Child**. Los Angeles: Western Psychological Services, 2005.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Censo Demográfico 2022: características da população e dos domicílios**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 21 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo_integral/BNCC_EI_EF_110518_versao_final.pdf. Acesso em: 13 set. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular da Educação Infantil: Paraná**. Curitiba: SEED, 2018. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br>. Acesso em: 21 març. 2025.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

ESTUDO DE CASO: Percentual de alunos com indicativos e diagnóstico de TDAH em uma escola privada de Foz do Iguaçu, Paraná-BR

Gerusa Graeff Hoteit¹

RESUMO

Esse estudo de caso teve como objetivo verificar o percentual de estudantes com diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH, do Ensino Fundamental Anos Finais em uma escola privada de Foz do Iguaçu. Também foi identificado o percentual de alunos que apresentam sintomas indicativos de TDAH sem possuir laudo formal. Para tanto, foi realizado um estudo de caso com abordagem quantitativa do tipo descritiva com observação estruturada em salas de aula. Foram observadas 203 crianças de idades entre 11 e 15 anos, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais. Os dados coletados foram analisados por meio de estatística descritiva separando os alunos em dois grupos, 1) alunos com diagnóstico; e, 2) Alunos sem diagnóstico. Esse estudo não teve como objetivo diagnosticar quaisquer estudantes, mas enfatiza a necessidade de olhar cada estudante como um ser único com suas necessidades e capacidades individuais.

PALAVRAS-CHAVE: TDAH; Educação Básica; Diagnóstico; Percentual.

NOTAS INTRODUTÓRIAS

O presente trabalho consiste em uma pesquisa empírica, do tipo estudo de caso, realizada em ambiente escolar motivada pela vivência de sala de aula do ponto de vista docente. Após quase 18 anos de sala de aula partindo de um contexto cronológico no qual se conhecia ou falava muito pouco em Transtornos de Desenvolvimento e de Aprendizagem, para um panorama atual no qual, constantemente, são trazidos a luz numerosos transtornos, patologias e aprendizagens diferenciadas, se torna impossível ignorar a necessidade de mudanças e adaptações docentes.

Por mais trabalhoso que possa ser para os professores continuarem se especializando e aprimorando técnicas de ensino em meio às inúmeras demandas profissionais, a atualização nas áreas abarcadas pela neurodivergência, que visam compreender os limites e capacidades para melhor atender esses alunos, pode representar a

¹ Mestrado; UNEATLANTICO; 0009-0008-0077-5443; ge.ghotteit@gmail.com

ferramenta mais eficaz de facilitação do processo de ensino-aprendizagem. Dentre os Transtornos do neurodesenvolvimento, com uma quantidade crescente de diagnósticos, o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH levanta várias questões e questionamentos.

O TDAH se caracteriza por “um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interfere no funcionamento ou no desenvolvimento”, sendo necessário que os sintomas estejam presentes antes dos 12 anos, ocorram em múltiplos contextos e comprometam significativamente a vida do indivíduo (*American Psychiatric Association*, 2013). Dentre as questões ponderadas sobre TDAH está a quantidade de novos casos diagnosticados anualmente. Um dos objetivos deste estudo de caso é analisar se a quantidade de casos diagnosticados, em âmbito nacional, é compatível com a realidade das salas de aula de uma escola privada de Foz do Iguaçu- PR e se há um maior número em potencial de alunos que apresentam comportamento indicativo de TDAH do que aqueles que apresentam laudos, além do que pode ser feito por esses estudantes sem diagnóstico ou que estão à margem de transtornos, mas ainda assim, demonstram dificuldades de aprendizagem. É importante salientar que esse estudo de caso não visa diagnosticar quaisquer estudantes, mas trazer à tona a necessidade de olharmos para os alunos de forma individual e única, uma vez que a aprendizagem se faz dessa forma. Toda criança, adolescente, pessoa aprende com base em sua vivência, logo, o que emociona (base da aprendizagem) cada indivíduo é muito particular seja essa pessoa típica ou atípica.

METODOLOGIA

Caracterizado como um estudo de caso com abordagem quantitativa, tendo como foco a identificação da prevalência de alunos com TDAH, com e sem laudo diagnóstico, em turmas de Ensino Fundamental -Anos Finais envolvendo turmas de 6º a 9º ano, de um colégio regular da rede privada da cidade de Foz do Iguaçu, Paraná – BR. O estudo foi dividido em duas partes, sendo a primeira etapa coleta de dados junto ao corpo administrativo/pedagógico da escola para o acesso à quantidade de alunos com diagnóstico de TDAH. A segunda etapa consistiu em observação do comportamento e aplicação da ferramenta de pesquisa, tabela adaptada da escala MTA-SNAP-IV, por alguns professores selecionados. O objetivo do estudo era verificar o percentual de estudantes com laudo médico de TDAH, embora não sejam diagnosticados oficialmente. A abordagem quantitativa foi escolhida pela “praticidade de mensurar os dados e expressar os resultados, de maneira que facilita a análise e comparação de ocorrências” (Gil, 2019).

No total, 8 turmas foram selecionadas, cujos alunos de 11 a 14 anos foram divididos

em duas turmas, A (6º ano: 22 alunos; 7º ano: 27 alunos; 8º ano: 26 alunos; 9º ano: 32 alunos) e B (6º ano: 21 alunos; 7º ano: 24 alunos; 8º ano: 22 alunos; 9º ano: 29 alunos). Os critérios de inclusão para a participação do estudo foram: i) matrícula ativa na turma no período da coleta; e, ii) a exclusão dos estudantes com ausência superior 30% durante o período de observação.

Para a etapa de observação realizada nesse estudo foi utilizada uma adaptação da escala MTA-SNAP-IV, traduzida e adaptada para o Brasil. De acordo com Mattos et.al. (2006), “os critérios atuais definidos pelo DSM-IV compreendem nove sintomas de desatenção, seis de hiperatividade e três de impulsividade, sendo as duas últimas categorias englobadas num único domínio (hiperatividade/ impulsividade)”. A escala referida não sofreu atualização na DSM – 5, pois os 18 critérios para TDAH são os mesmos, porém há um ajuste referente à faixa etária, atualmente considera-se o desenvolvimento dos sintomas antes dos 12 anos. De acordo com Barkley (2022), dos 18 sintomas referidos, 9 se referem a problemas com desatenção e 9 são a respeito de problemas com hiperatividade ou impulsividade.

A tabela de Mattos et. Al. (2006) está adaptada apenas para reconhecer comportamentos relacionados ao TDAH, de modo que os itens 1–9 avaliam desatenção; itens 10–18 avaliam hiperatividade/impulsividade. A coleta de dados ocorreu em duas etapas. Na primeira, a equipe pedagógica forneceu informações sobre a quantidade de alunos que possuíam laudo médico confirmando o diagnóstico de TDAH, com base em documentos entregues à escola. Na segunda etapa, foi realizada observação estruturada em sala de aula, durante 4 meses, em atividades regulares, utilizando-se da tabela de Mattos et. Al. (2006).

A observação foi feita com base em indicadores comportamentais relacionados à desatenção, impulsividade e hiperatividade. Cada comportamento foi registrado com base em uma escala de frequência (Nunca, Às vezes, Bastante, Demais). Os estudantes que exibiram comportamentos indicativos de TDAH descritos como “bastante” ou “demais” de acordo com a tabela de Mattos et. Al. (2006), foram divididos em dois grupos em relação a quantidade de critérios apresentados. O grupo 1 abarcou aqueles alunos que apresentaram seis ou mais critérios e o grupo 2, composto pelos alunos que apresentaram de um a cinco critérios. O objetivo dessa etapa do estudo não foi diagnosticar qualquer estudante, mas apenas levantar a questão das dificuldades encontradas por alunos e professores no processo de ensino/aprendizagem no ambiente escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dos 22 alunos totais da turma 6º ano A, dois alunos possuíam laudo de TDAH. Outros quatro alunos apresentavam comportamento indicativo de desatenção, hiperatividade e/ou impulsividade, mas não possuíam laudo algum até o momento da observação. Desses quatro, um deles apresentou critérios descritos como bastante ou demais e três apresentaram entre dois a cinco critérios indicados como bastante ou demais.

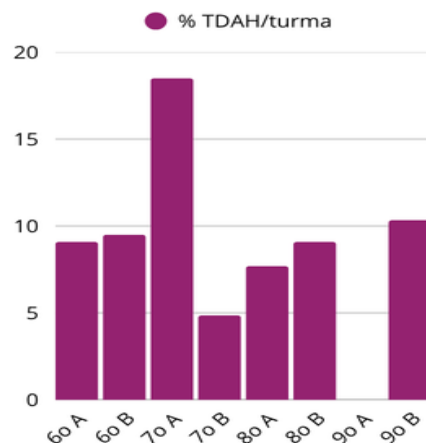
Dos 21 alunos totais da turma 6º ano B, dois possuíam laudo de TDAH. Seis alunos apresentavam comportamento indicativo de TDAH, mas não possuíam laudo até o momento da observação. Desses seis alunos, três demonstraram seis ou mais critérios da escala indicados como bastante e demais. Os outros três alunos apresentaram de três a cinco critérios como bastante ou demais. Dos 27 alunos totais da turma 7º ano A, cinco possuíam laudo de TDAH. E outros quatro alunos apresentavam comportamento indicativo de TDAH, mas não possuíam laudo até o momento da observação. Desses quatro alunos, três demonstraram seis ou mais critérios para TDAH e um aluno apresentou cinco critérios como bastante ou demais dentro da escala.

Dos 24 alunos totais da turma 7º ano B, apenas um possuía laudo de TDAH. Quatro alunos apresentavam comportamento indicativo de TDAH, mas não possuíam laudo até o momento da observação. Desses quatro alunos, apenas um demonstrou mais de seis critérios para TDAH e três alunos apresentaram de três a quatro critérios indicados como bastante ou demais. Dos 26 alunos da turma 8º ano A, dois possuíam laudo de TDAH e outros dois alunos apresentavam comportamento indicativo de TDAH, mas não possuíam laudo até o momento da observação do estudo. Esses dois alunos, demonstraram mais de seis critérios para TDAH.

Dos 22 alunos totais da turma 8º ano B, dois possuíam laudo de TDAH e quatro alunos apresentavam comportamento indicativo de TDAH, mas não possuíam laudo. Desses quatro alunos, três demonstraram mais de seis critérios para TDAH e um aluno apresentou menos de cinco critérios. Dos 32 alunos totais da turma 9º ano A, nenhum possuía laudo de TDAH. E apenas um aluno apresentou comportamento indicativo de TDAH, sem laudo até o momento da observação, esse demonstrou mais de seis critérios para TDAH. Dos 29 alunos totais da turma 9º ano B, três possuíam laudo de TDAH e outros três alunos apresentaram comportamento indicativo de TDAH, mas não possuíam laudo. Os três alunos demonstraram mais de seis critérios para TDAH.

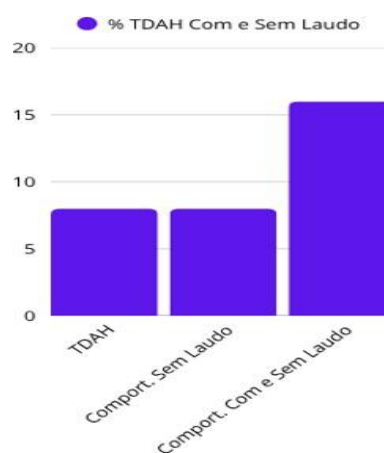
Os resultados do percentual de alunos que apresentam laudos do colégio por turma, estão descritos no gráfico 1 abaixo.

GRÁFICO 1: Percentual de alunos com diagnóstico de TDAH por turma



De um total de 203 alunos de 6º a 9º ano, 17 alunos apresentaram laudo para TDAH no colégio, o que corresponde a 8,3% do total de alunos. Dos demais alunos, 16 apresentaram seis ou mais critérios comportamentais indicativos de TDAH como bastante ou demais, o que corresponde a 8,2% dos alunos. O gráfico abaixo traz a comparação dos alunos com laudo, sem laudo (com seis ou mais critérios indicativos para TDAH) e o total de alunos com comportamento de desatenção, hiperatividade e impulsividade independente de laudo, considerando apenas as atitudes dos estudantes e desafios dos docentes.

GRÁFICO 2: Percentual de alunos com laudo, sem laudo e de ambos os casos.



NOTAS FINAIS

Através do presente estudo de caso, foi possível constatar que os números de alunos com diagnóstico formal para TDAH demonstrados na pesquisa (8%) são compatíveis à média nacional para TDAH (5 a 8%) na maioria das turmas, com exceção de uma turma.

Porém, se considerarmos o percentual de alunos que apresentam comportamentos indicativos a TDAH, esse percentual dobra, pois o total de alunos que apresentam comportamentos indicativos a TDAH sem laudo ou diagnóstico formal somam mais 8%. Ou seja, o déficit de atenção, hiperatividade e impulsividade, com ou sem TDAH diagnosticado, é uma realidade robusta nas salas de aula e o impacto que tais características têm na aprendizagem pode ser tremendo. Além de dificultar a aprendizagem em geral, pode afetar a auto estima desses alunos. A sensação de incapacidade, de fracasso escolar pode ser associada a auto imagem desses estudantes se o TDAH não for diagnosticado e tratado adequadamente (Barkley, 2015). É necessário salientar que déficit de atenção, hiperatividade e impulsividade são características que não se restringem apenas ao TDAH. Tais comportamentos se manifestam em outros transtornos e por outros motivos, que não foram abordados nesse estudo de caso. Contudo, a capacitação profissional nas áreas que abrangem transtornos de desenvolvimento e aprendizagem é válida para atender aos alunos individualmente, na presença ou ausência de laudos e apesar de qualquer diagnóstico formal. Estratégias que facilitam a aprendizagem estudantil precisam ser difundidas para garantir o direito de aprendizagem a todos os alunos.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <https://dsm.psychiatryonline.org/doi/book/10.1176/appi.books.9780890425787>. Acesso em: 21 set. 2025.

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. **Publication manual of the American Psychological Association**. 7. ed. Washington, DC, 2020. Disponível em: <https://apastyle.apa.org/products/publication-manual-7th-edition>. Acesso em: 21 set. 2025.

BARKLEY, R. A. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: guia completo e atualizado para o diagnóstico e tratamento**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2015. Disponível em: <https://www.artmed.com.br/produto/transtorno-de-deficit-de-atencao-hiperatividade-guia-completo-e-atualizado-para-o-diagnostico-e-tratamento-4-edicao-46395>. Acesso em: 21 set. 2025.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019. Disponível em: <https://www.atlas.com.br/metodos-e-tecnicas-de-pesquisa-social-7-edicao/p>. Acesso em: 21 set. 2025.

MATTOS, P. S.-P. *et al.* **Apresentação de uma versão em português para uso no Brasil do instrumento MTA-SNAP-IV de avaliação de sintomas de transtorno do déficit de atenção/hiperatividade e sintomas de transtorno desafiador e de oposição**. *Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul*, v. 28, n. 3, p. 290-297, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rprs/a/7xHYyz5q86Wfr9m8KZTzQjQ/>. Acesso em: 21 set. 2025.

UMA REVISÃO CRÍTICA DA LITERATURA SOBRE A BNC-FORMAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA: Tendências e implicações para a formação docente (2019-2025)

Jaqueline Becker¹
Julia Malanchen²

RESUMO

Este estudo analisa o currículo de formação inicial de professores para os anos iniciais do ensino fundamental, sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). A questão norteadora é compreender em que medida a Base Nacional Comum para Formação de Professores (BNC-Formação) promove uma formação docente crítica ou se alinha às perspectivas neoliberais, que enfatizam competências e resultados mensuráveis. O objetivo é sistematizar os elementos da BNC-Formação, investigando suas contribuições e limitações. A metodologia emprega uma revisão sistemática da literatura, fundamentada no materialismo histórico-dialético e na PHC. Espera-se que os resultados forneçam subsídios para o aprimoramento das políticas públicas de formação de professores, visando uma educação mais humanizada e menos utilitarista.

NOTAS INTRODUTÓRIAS

Esta pesquisa está em andamento e analisa a Base Nacional Comum para Formação de Professores (BNC-Formação), investigando suas tendências e implicações para o curso de Pedagogia sob a ótica da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). O estudo surge de inquietações pessoais e profissionais da pesquisadora, que se propõe a investigar se essa

¹Licenciada em Pedagogia e Mestranda no Programa Pós-Graduação em Ensino pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Foz do Iguaçu. Educadora Social no CRAS em Foz do Iguaçu. Integrante do grupo de pesquisas e estudos EMANCIPAR na UNIOESTE/Foz do Iguaçu. <https://orcid.org/0009-0007-4338-2546>
E-mail: jaquelinebecker200@gmail.com.

²Doutora em Educação Escolar. Docente Associada no Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Ensino na UNIOESTE/Campus de Foz do Iguaçu, PR. É líder do grupo de pesquisas e estudos EMANCIPAR na UNIOESTE. Integrante do grupo de pesquisa Estudos Marxistas em Educação da UNESP/Araraquara e do Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Sociedade e Educação no Brasil GT da Região Oeste do Paraná HISTEDOPR na UNIOESTE. <https://orcid.org/0000-0003-0921-0699>
E-mail: julia.malanchen@unioeste.br

política pública contribui para uma formação docente crítica e emancipatória ou se, ao contrário, reforça um modelo alinhado a uma perspectiva neoliberal de mercado.

O trabalho se fundamenta na compreensão de que a formação docente no Brasil é marcada por um processo histórico de disputas, onde as políticas educacionais refletem os interesses e demandas de cada período. Como ressalta Dermeval Saviani, a formação do educador tem sofrido com a precarização, um processo que continua a se manifestar em propostas como a BNC-Formação. "Com efeito, ao legalizar o *'status'* de especialização conferidos aos cursos de formação de educadores, acabou-se por reduzir a duração desses cursos para dois anos, em média. Com isto, a formação do educador se toma ainda mais precária, consagrando-se um estado de deterioração que já vinha se processando em marcha acelerada." (Saviani, 1996, p. 56).

A pesquisa busca, portanto, analisar as tensões entre a proposta da BNC-Formação, baseada em competências e voltada para o mercado, e a premissa da pedagogia histórico-crítica, que defende a emancipação humana por meio da apropriação do conhecimento científico, artístico e filosófico. A metodologia de revisão sistemática da literatura será utilizada para mapear e analisar a produção acadêmica sobre o tema, oferecendo subsídios para o debate e para o aprimoramento das políticas públicas de formação de professores.

A educação ocupa um papel essencial no projeto de formação dos indivíduos, sendo um processo de humanização. Ela não se reduz a um mero espaço de treinamento de habilidades, mas constitui um campo de intencionalidades. Nesse contexto, o professor atua como mediador na apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos, permitindo o acesso ao que há de mais desenvolvido na sociedade. Torna-se evidente, portanto, o contraste entre essa concepção de educação e o modelo proposto pela BNC-Formação, que adota uma abordagem pragmática e tecnicista. Saviani (2011, p. 13) expressa essa ideia com clareza ao afirmar: '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.

O objetivo do projeto é sistematizar e analisar, sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), as principais contribuições e implicações da Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), no período de 2019 a 2025. O estudo busca identificar como essa política impacta a concepção e a prática da formação docente, especialmente no curso de Pedagogia. Os objetivos específicos são: descrever as diretrizes e fundamentos da BNC-Formação e suas atualizações; analisar o

debate crítico sobre a política nas produções acadêmicas; apontar os limites e as possibilidades para o aprimoramento das políticas de formação de professores, à luz da PHC; Comparar as principais mudanças na BNC-Formação entre 2019 e 2025.

METODOLOGIA

A metodologia deste projeto se baseia em Revisão Sistemática da Literatura (RSL). Severino (2017) contribui para a defesa da pesquisa científica enquanto um processo organizado, transparente e rigoroso. Nesse sentido, a RSL enquanto metodologia de pesquisa é recomendável aderir a esses princípios fundamentais. Contudo, é importante destacar que, embora a pesquisa científica busque a objetividade, o conhecimento produzido está necessariamente inserido em um diálogo com as condições materiais e subjetivas, e as relações hegemônicas presente nas estruturas sociais. Essa perspectiva crítica possibilita revelar como as estruturas sociais e econômicas influenciam as escolhas metodológicas, o referencial predominante e quais as abordagens adotadas na literatura revisada. Para a coleta de dados, a pesquisa utilizou a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e os endereços eletrônicos dos eventos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Foram encontradas e selecionadas oito pesquisas que atendem aos critérios pré-estabelecidos.

A análise e o fichamento detalhado dos estudos serão guiados pelo Método Materialismo Histórico e Dialético, com base nos princípios da pedagogia histórico-crítica. O objetivo é desvendar o direcionamento ideológico presente nas propostas de formação de professores, compreendendo as intencionalidades por trás das políticas públicas. A pesquisa busca analisar a BNC-Formação a partir da categoria do trabalho como princípio educativo, confrontando-a com a perspectiva da pedagogia das competências, que dissocia a teoria da prática e privilegia o pragmatismo.

Essa abordagem metodológica está alinhada à visão de Severino (2007), que ressalta a importância de uma "documentação bibliográfica... realizada paulatinamente", e à de Noronha e Ferreira (2000), para quem a análise documental é um estudo que "fornece uma visão geral ou um relatório do estado-da-arte sobre um tópico específico". O uso do materialismo histórico-dialético, por sua vez, permite uma análise aprofundada, com base nos procedimentos sugeridos por Martins e Lavoura (2018), que incluem a explicitação de conceitos e a diferenciação e análise comparativa de ideias-chave nas obras selecionadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os levantamentos iniciais, realizados entre os dias 3 e 6 de julho de 2025, já renderam um total de oito pesquisas que se alinham aos critérios estabelecidos. Foram encontradas: Duas pesquisas (dissertações e teses) na BDTD. Seis pesquisas (anais de eventos) na ANPEd. Esses resultados parciais demonstram a existência de um debate acadêmico sobre o tema, validando a viabilidade da pesquisa e fornecendo o material de base para a etapa de análise aprofundada.

NOTAS FINAIS

O projeto de pesquisa demonstra coerência entre a problematização, os objetivos e a metodologia. A utilização da pedagogia histórico-crítica como referencial teórico oferece uma base sólida para a análise crítica da BNC-Formação. O levantamento inicial de pesquisas já fornece um corpo de trabalho para a próxima etapa, que consistirá em uma análise mais aprofundada dos textos selecionados. Espera-se que a pesquisa contribua com subsídios para o aprimoramento das políticas de formação de professores e para a promoção de uma educação que vá além de lógicas mercadológicas, reafirmando seu papel como prática social e transformadora.

É importante ressaltar que este trabalho está em andamento e tem como finalidade o desenvolvimento de uma dissertação. A pesquisa está sendo realizada com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES), por meio do Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. **Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação.** Educar em Revista, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 223-239, 2018. Disponível em <https://www.scielo.br/j/er/a/75VNGFj5PH5gy3VsPNp3L6t/?format=pdf&lang=pt>. Acessado em: 17 de setembro de 2025.

NORONHA, Daisy Pires; FERREIRA, Sueli Mara S. P. **Revisões de literatura.** In: CAMPELLO, Bernadete Santos; CONDÓN, Beatriz Valadares; KREMER, Jeannette



Marguerite (orgs.). Fontes de informação para pesquisadores e profissionais. Belo Horizonte: UFMG, 2000. p. 191-210. Disponível em: https://cursos.ext.cefetmg.br/pluginfile.php/197553/mod_folder/content/0/fontes_de_informacao_para_pesquisadores_e_profissionais_parte_001.pdf. Acessado em: 17 de setembro de 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. Campinas: Autores Associados, 1996.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24ª edição. Editora Cortez, 2017.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

Percepción de autoeficacia de estudiantes de Educación Física de tres universidades sudamericanas ante la presencia de estudiantes con discapacidad en el aula

Carolina Martínez-Angulo¹

Magela Costa-Ferrari²

RESUMEN

Este trabajo muestra parte de los resultados de un estudio que se propuso conocer y analizar la percepción de autoeficacia de estudiantes de último año de formación en Educación Física (EF) de tres universidades sudamericanas ante situaciones la presencia de un estudiante con discapacidad en el aula. Reconociendo el rol estratégico de la formación docente en la promoción de la educación inclusiva, la muestra estuvo compuesta por 90 estudiantes y se les aplicó el cuestionario “Percepción de autoeficacia hacia la educación inclusiva en futuros maestros de Educación Física”, aportando con sus resultados, evidencia empírica reciente de futuros docentes del contexto sudamericano. Los resultados muestran niveles de autoeficacia entre moderado y alto, en relación a las competencias docentes que se espera desarrollen, especialmente en cómo llevan a cabo la organización de apoyos entre pares. En contraste, se identifica menor nivel de autoeficacia en la gestión de entornos seguros y en la adaptación de situaciones pedagógicas para estudiantes con discapacidad. Se concluye que los resultados favorables pueden ser un reflejo de una formación inicial en EF que incluyó clases teóricas y prácticas con contenidos de deportes y actividad física para personas con discapacidad. Finalmente, se sugiere que las universidades formadoras trasciendan los marcos normativos e integren experiencias de contacto directo con personas con discapacidad y prácticas en contextos inclusivos, aportando de esta manera a garantizar la presencia, participación y aprendizaje desde el reconocimiento de la diversidad como propone la EF inclusiva.

Palabras clave: Educación física inclusiva; Formación docente, Autoeficacia

NOTAS INTRODUCTORIAS

La creación de culturas escolares inclusivas en Argentina, Chile y Uruguay ha sido impulsada por la ratificación de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD). Esta adhesión ha llevado a la implementación de normativas clave, como la Resolución 311/2016 en Argentina, el Decreto 83/2015 en Chile y la Ley N° 18.651 (2010) en Uruguay. Estas leyes buscan asegurar el derecho a una educación de calidad y la participación plena de las personas con discapacidad (PcD). Sin embargo, la efectividad de estas normativas es tan importante como la formación inicial docente que debe incluir interacción directa con PcD ya que se ha evidenciado que las mismas contribuyen de forma significativa al fortalecimiento de la autoeficacia de los futuros profesores (CAMPOS et al.,

¹Profesor Educación física; Universidad de Los Lagos; Chile, ID de ORCID 0000-0001-9479-2990; carolina.martinez@ulagos.cl

² Profesor Educación física; Instituto Superior de Educación Física, Universidad de la República, Uruguay; ID de ORCID 0009-0008-5396-9970; magelacosta@gmail.com

2021). A partir de estas iniciativas, los futuros docentes consiguen experimentar y vivenciar contextos diversos para poder revisar sus creencias previas, teniendo además la oportunidad de diseñar intervenciones que promuevan una cultura educativa basada en la equidad y el respeto a las diferencias (MORALES et al, 2024; URRRA et al., 2024).

METODOLOGÍA

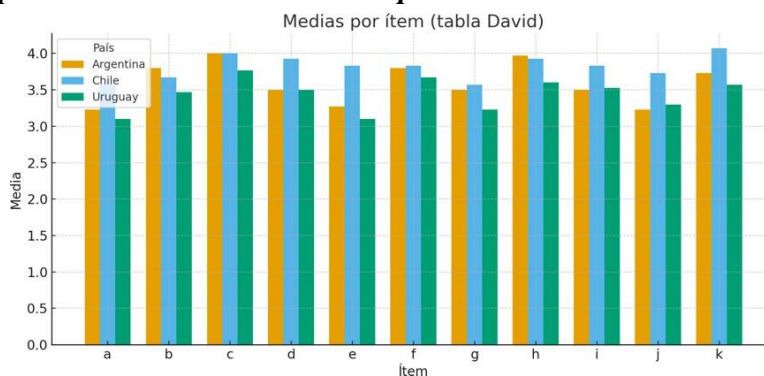
Se realizó un estudio cuantitativo y transversal con 90 estudiantes de Educación Física de último año. Se utilizó el cuestionario validado "Percepción de autoeficacia hacia la educación inclusiva en futuros maestros de Educación Física", que emplea una escala Likert de 1 a 5. Los datos se analizaron con estadísticas descriptivas, enfocadas en la media aritmética (M) y la desviación estándar (dt). Todos los participantes firmaron un consentimiento informado.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, se presentan los resultados del cuestionario aplicado a través de la estadística descriptiva respecto de la percepción de autoeficacia de los estudiantes.

A partir de los tres gráficos se representan las medias obtenidas en relación a las tres situaciones de aula que se plantean: de presencia de estudiante con discapacidad intelectual (Gráfico 1), con discapacidad física (Gráfico 2) y con discapacidad visual (Gráfico 3).

Gráfico 1. Estadística descriptiva: “Percepción de autoeficacia ante la presencia de personas en situación de discapacidad intelectual en el aula”. (Likert 1-5).



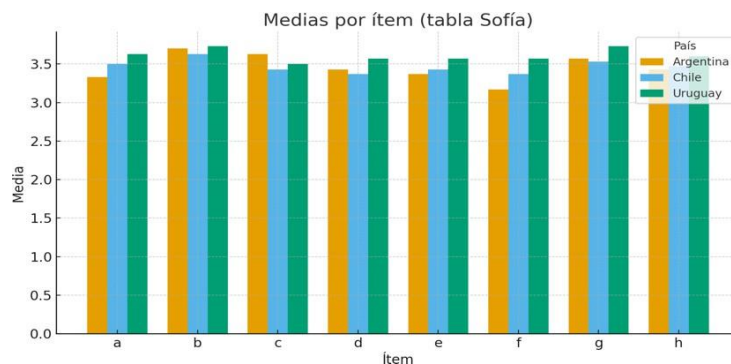
El ítem con la media más alta en los tres países es el que mide la competencia para enseñar a los compañeros a ayudar a un estudiante con discapacidad intelectual (ítem c). Por el contrario, la media más baja se encuentra en la competencia para mantener al estudiante centrado en la tarea (ítem a).

Gráfico 2. Estadística descriptiva “Percepción de autoeficacia ante la presencia de personas en situación de discapacidad física en el aula” (Likert 1-5).



En Argentina y Chile, la media más alta se relaciona con la capacidad de enseñar a los compañeros a ayudar (ítem h), mientras que en Uruguay se enfoca en hacer el entorno seguro (ítem d). La media más baja en los tres países se presenta en la competencia para modificar el test (ítem b).

Gráfico 3. Estadística descriptiva “Percepción de autoeficacia ante la presencia de personas en situación de discapacidad visual en el aula”.(Likert 1-5).



La autoeficacia más alta en los tres países es para enseñar a los compañeros a ayudar a un estudiante con discapacidad visual (ítem b). En contraste, la más baja es para hacer el entorno seguro durante un juego (ítem f).

Los resultados de los tres gráficos muestran que la percepción de autoeficacia del estudiantado va de moderada a alta, lo que puede interpretarse como un efecto a partir de la participación de todos los encuestados en clases teóricas y actividades prácticas donde se abordan los deportes y la actividad física para PcD como contenidos obligatorios en las asignaturas/unidades curriculares del proceso formativo de las tres universidades analizadas. Asimismo, se muestra un patrón común, la autoeficacia percibida es mayor cuando las tareas suponen coordinar apoyos con los pares del estudiante con discapacidad. En consecuencia, una elevada autoeficacia suele impulsar prácticas pedagógicas activas y flexibles, condición clave para remover barreras en el camino hacia la educación inclusiva (BANDURA, 1997). Sin embargo, los estudiantes de EF se sienten menos preparados para atender a estudiantes con discapacidad visual, debido a falta de conocimientos y herramientas para realizar adaptaciones. Estudios destacan que muchos docentes desconocen metodologías específicas y no se consideran preparados para trabajar en contextos diversos, evidenciando la necesidad de formación y actualización permanente (COLACIURI, 2022 y HURTADO-GUAMÁN; BRAVO-NAVARRO, 2021).



NOTAS FINALES

Los estudiantes de EF de las tres universidades tienen una percepción de autoeficacia de moderada a alta en los ítems consultados, en relación a situaciones con presencia de estudiantes con discapacidad en las clases de EF. Existen aún ciertas brechas que pueden asociarse a la falta de interacción real y experiencias contextualizadas en entornos inclusivos, así como de conocimientos y herramientas específicas. Se sugiere ampliar la formación inicial universitaria, trascendiendo los marcos normativos para que los futuros docentes fortalezcan su capacidad para planificar, implementar y evaluar posibles ajustes razonables en contextos diversos. Esto es esencial para asegurar la presencia, participación y aprendizaje de todo el estudiantado y promover una EF inclusiva.

REFERENCIAS

ARGENTINA. Consejo Federal de Educación. Resolución N° 311, de 15 de diciembre de 2016. Promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad. Buenos Aires, 2016.

BANDURA, A. **Self-efficacy**: The Exercise of Control. New York: W. H. Freeman and Company, 1997.

CAMPOS GRANELL, J.; LLOPIS GOIG, R.; GIMENO RAGA, M.; MAHER, A. **Percepción de competencia para la atención de alumnos con necesidades educativas especiales en Educación Física**: la voz de estudiantes universitarios de España y Reino Unido (Perceived competence to teach students with special educational needs in Physic. Retos, [S. l.], v. 39, p. 372–378, 2021. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.79498>. Disponible en: <https://revistaretos.org/index.php/retos/article/view/79498> . Acceso: 7 oct. 2025.

COLACIURI, J. (2022). **Las capacitaciones y los cambios de actitudes frente a la inclusión educativa**. Sade, (2), 19-31. Disponible en: <https://publicaciones.unpaz.edu.ar/OJS/index.php/sade/article/view/1248>. Acceso: 10 de sep. 2025

CHILE. Decreto N° 83 de 2015. Modifica decreto n° 53, de 2011, establece elementos de enseñanza y material didáctico mínimos de los establecimientos educacionales para obtener y mantener el reconocimiento oficial del estado. 5 de febrero de 2014. D.O de la República de Chile, N° 42.242.

HURTADO-GUAMÁN, P. V.; BRAVO-NAVARRO, W. H. **Propuesta metodológica adaptada a estudiantes con discapacidad visual en Educación Física**. Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 346–363, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v6i2.1243>. Disponible en: <https://fundacionkoinonia.com.ve/ojs/index.php/revistakoinonia/article/view/1243>. Acceso: 7 oct. 2025.



MORALES FEIJOO, J.; LAPO MORENO, R. G.; LAVANDA BEJARANO, L.F.; SÁNCHEZ RAMÍREZ, L. **Estrategias para Fomentar la Inclusión de Estudiantes con Diversidades Funcionales en Clases de Educación Física.** Revista Científica Multidisciplinar SAGA, Guayaquil, EC, v. 1, n. 4, p. 188–201, 2024. DOI: <https://doi.org/10.63415/saga.v1i4.23> Disponible en: <https://revistasaga.org/index.php/saga/article/view/23>. Acceso: 12 oct. 2025.

URRA, B.; JERIA, F.; VERDUGO, D. **Inclusión en educación física: Políticas e implicancias para la formación docente en Chile.** Revista de Educación Inclusiva. 17(2), 201-219, 2024. Disponible en: <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/1017> Acceso: 12 oct. 2025

URUGUAY. Ley N° 18.651 de 2010. Ley de Protección Integral de Personas con Discapacidad en Uruguay. 19 de febrero de 2010. D.O. N° 27.932.

O DIREITO À EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DO MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA E AS CONTRADIÇÕES DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PARANÁ

Mirian Mayumi Takahashi ¹

Ana Paula Araújo Fonseca ²

RESUMO

Este trabalho debate as políticas educacionais do estado do Paraná que regulamentam a educação especial, apontando as contradições existentes em comparação às políticas nacionais ancoradas no modelo social da deficiência. O estudo bibliográfico acerca do tema e a análise dos documentos oficiais do estado do Paraná para a educação especial e para o Atendimento Educacional Especializado nas escolas regulares aponta que a política de educação especial do Paraná demarca o campo político contrário ao modelo social da deficiência, pois opta pelo modelo segregacionista de educação ao transformar as instituições filantrópicas assistenciais em escolas de educação básica - modalidade de educação especial, por meio de convênios e permitindo que este modelo de educação especial seja substitutivo à educação comum. Financiando essas instituições com os mesmos recursos públicos que as escolas comuns, há o enfraquecimento da inclusão nas escolas regulares e maior precarização do Atendimento Educacional Especializado, favorecendo o setor privado da educação.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Educação Especial; Política Educacional; Paraná.

NOTAS INTRODUTÓRIAS

Apesar da história de escolarização das pessoas com deficiência em nosso país ser marcada pelo segregacionismo, pela filantropia e pela caridade, tivemos avanços

¹ Mestranda em Educação Profissional; Universidade Federal da Integração Latino-Americana; <https://orcid.org/0009-0005-1304-0188>; mm.takahashi.2025@aluno.unila.edu.br

² Doutora em Educação; Universidade Federal da Integração Latino-Americana; <https://orcid.org/0000-0003-2204-1447>; ana.araujo@unila.edu.br

significativos em termos de políticas públicas decorrentes da luta dos movimentos sociais das pessoas com deficiência e articulados com os movimentos internacionais (Maior, 2017).

A exemplo deste avanço citamos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPEI), publicada em 2008, e a Lei Brasileira de Inclusão, da Pessoa com Deficiência sancionada em 2015. Porém, a legislação por si só não garante a efetivação de direitos e a educação especial é um campo de disputa política.

As políticas educacionais no estado do Paraná se colocam no campo político oposto ao modelo social da deficiência proposto na legislação nacional. Demarcam este embate diversos documentos oficiais que regulamentam a educação especial no estado, como por exemplo a Resolução nº 3600/2011 que transforma as instituições filantrópicas de educação especial conveniadas em Escolas da Modalidade da Educação Especial e a lei nº 17.656 que permite o repasse dos mesmos recursos financeiros que a escolas regulares recebem para estas instituições. (Fonseca, 2023, p.11)

Nas escolas estaduais regulares, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem se desenvolvido com formulações próprias e nem sempre previstas pelas políticas nacionais. Conforme a Instrução Normativa nº 03/2025, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, a Sala de Recursos Multifuncional contempla também estudantes com transtornos funcionais específicos, compreendidos como “distúrbios de aprendizagem”, uma inclusão particular, não reconhecida na legislação nacional como público da educação especial.

Ao longo do estudo são detalhados outros apontamentos que ilustram as contradições das políticas da educação especial do Paraná incluindo um possível enfraquecimento do AEE através da precarização das condições de trabalho na escola regular, além do avanço das políticas privatistas aprofundadas na gestão do atual governador Ratinho Junior.

METODOLOGIA

O estudo de abordagem qualitativa, partiu da revisão bibliográfica acerca do tema da educação especial e da pesquisa documental oficial brasileira e do Paraná sobre as

políticas de educação especial. Compõem também essa pesquisa as reflexões produzidas pelas aulas da disciplina de Educação escolar inclusiva na América Latina do Programa de Mestrado profissional em Educação, da Universidade Federal da Integração Latino Americana - UNILA.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A revisão bibliográfica e documental deste estudo apontou que a política educacional paranaense se colocou em posição contrária à política nacional para a educação especial na perspectiva inclusiva. Além disso, reforçou o modelo segregacionista ao transformar as entidades conveniadas em escolas da modalidade de educação especial e ao financiar essas instituições com os mesmos recursos públicos que as escolas comuns. Também aponta como as políticas educacionais paranaenses enfraqueceram o AEE nas escolas regulares por meio da precarização das condições de trabalho dos profissionais.

NOTAS FINAIS

A tendência segregacionista do estado do Paraná corrobora e caminha ao lado de uma perspectiva privatista de educação que tem sido implementada nas escolas da rede estadual na gestão atual. Assim, o debate sobre a inclusão na perspectiva que este estudo defende, se coloca necessariamente no campo de disputa por uma educação totalmente pública, de gestão democrática e de um projeto pedagógico construído para e por todos os sujeitos do chão da escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União 2015; 7 jul.

FONSECA, Ana Paula Araujo. **Política de educação especial no estado do Paraná: caminhando na contramão da educação inclusiva**. Debates em Educação, v. 15, n. 37, 2023. Disponível em:

<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/16628> Acesso em: 10 de ago. de 2025.

MAIOR, Izabel Maria Madeira de Loureiro. **Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos**. Revista Inclusão Social. IBICT v. 10, n. 2 (2017). Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4029> Acesso em: 10 de ago. de 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução nº 3.600/2011**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação - SEED, 2011. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=69619&indice=1&totalRegistros=1&dt=30.7.2025.12.20.24.506> Acesso em: 28 de ago.. 2025

PARANÁ. **Lei nº 17.656 de 12 de agosto de 2013**. Institui o Programa Estadual de Apoio Permanente às Entidades Mantenedoras de Escolas que ofertam Educação Básica na Modalidade Educação Especial denominado "TODOS IGUAIS PELA EDUCAÇÃO". Curitiba, 2013. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=99967&indice=1&totalRegistros=1&dt=30.7.2025.12.18.6.562>. Acesso em: 30 de ago. 2025.

AS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS COMO FERRAMENTA DE APOIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Vertu, Ningrith¹
Dinéia Ghizzo Neto Fellini²
Elsa Midori Shimazaki³

RESUMO

Pensar na inclusão escolar é reconhecer os desafios constantes enfrentados pelos alunos com deficiência ou aqueles com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGDs) no cotidiano; e buscar encaminhamentos diferenciados que corroborem para o processo de ensino, logo, as Tecnologias Assistivas (TAs) se apresentam como ferramentas de apoio a esses alunos, pois promovem autonomia e potencializam suas capacidades, independentemente de sua especificidade. Este estudo bibliográfico e de abordagem qualitativa, busca evidenciar de forma breve, porque as TAs são importantes e quais as possibilidades que encontramos atualmente quando pensamos em trabalhar com alunos da educação inclusiva. Além daqueles que podem ser adquiridos no mercado, alguns autores apontam que essas “tecnologias” podem ser confeccionadas em casa ou na escola com materiais simples, desde que se apresentem seguros para as crianças. Conclui-se que as TAs ampliam a autonomia, promove inclusão e possibilita experiências de aprendizagem significativas, sendo essencial à formação de alunos e educadores.

Palavras-chave: Tecnologia Assistiva; inclusão; adaptações pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Desde que a inclusão tem sido implementada na educação básica, muitas discussões em torno da temática ocorrem, principalmente a respeito da acessibilidade. Conforme ressaltam Souza et al (2023, p. 2150), após a publicação da Lei nº 13.146/2015, que se reserva ao Estatuto da Pessoa com Deficiência, “[...] o uso da tecnologia, estudantes com limitações físicas ou mentais (e até mesmo os que têm algumas particularidades no modo de

¹ Mestranda em Educação; Universidade Federal da Integração Latino-Americana; ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-8328-6680>; E-mail: Ningrith.uninter@gmail.com.

² Doutora em Educação; Professora da Universidade Federal da Integração Latino-Americana; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9155-8370>; E-mail: dih.fellini1978@gmail.com.

³ Doutora em Educação; Universidade Estadual de Maringá; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2225-5667>; E-mail: emshimazaki@uem.br.

aprender) se tornam protagonistas do próprio aprendizado, conduzindo o conhecimento de maneira a se adaptar melhor às próprias necessidades”.

Sobre isto, faz-necessário um olhar mais sistemático e epistemológico, de modo que trouxemos aqui, reflexões sobre o uso das TAs na educação inclusiva, descrita por Kleina (2012, p.34) como um “[...] conjunto de recursos que, de alguma maneira, contribuem para proporcionar as pessoas com deficiência maior independência fazendo a potencialização de suas capacidades.” Mais precisamente, podemos considerar como produtos, ferramentas, metodologias ou serviços, essenciais para atender determinadas especificidades de estudantes com limitações físicas, visuais, motoras, auditivas, cognitivas etc. Embora a nomenclatura nos remeta a ferramentas de cunho tecnológico, existem vários produtos produzidos com materiais simples, de modo que alguns podem ser fabricados até mesmo em casa ou na escola, e são essas ferramentas que apresentaremos aqui, visando auxiliar de algum modo no trabalho docente.

METODOLOGIA

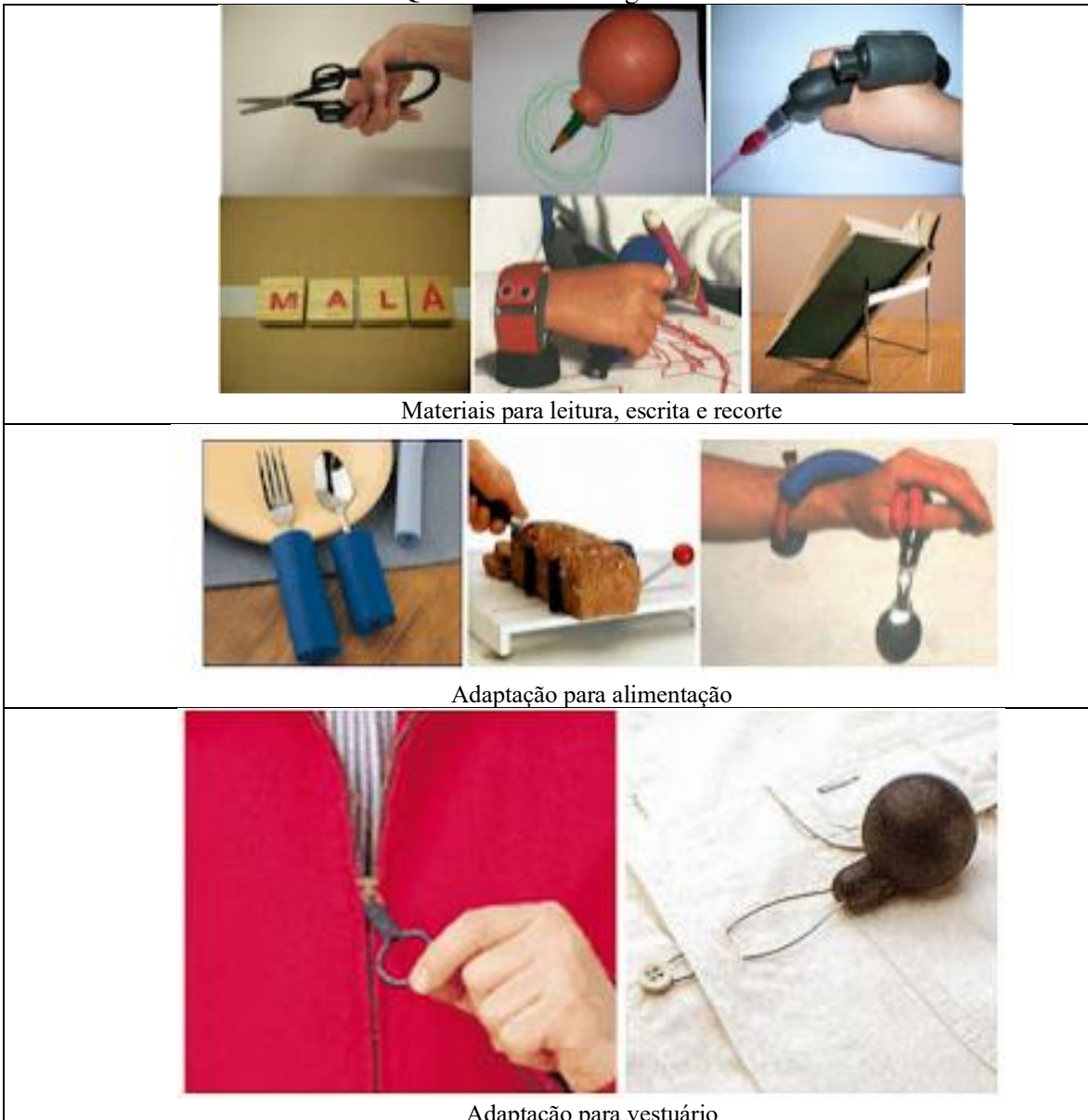
Os estudos de Kleina (2014), nos ajuda a compreender quais materiais podem ser adaptados em sala de aula, e qual sua utilidade para a realização das tarefas, destacando sempre, a importância de segurança do material. A pesquisa qualitativa, baseia-se em fontes bibliográficas, contudo, complementa-se com o olhar observador das pesquisadoras, que atuam na educação inclusiva. O objetivo, apresentar alguns destes materiais ampliando discussões e ideias a respeito.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Importante reconhecer que as TAs são ferramentas direcionadas aos alunos com deficiência, transtornos ou com dificuldades de aprendizagem, porém, elas podem ser utilizadas com qualquer aluno, que por ventura, necessite desse suporte. As TAs na educação são indispensáveis para uma aprendizagem significativa, outrossim, permitem aos alunos, o acesso aos conhecimentos. Entre as ferramentas existentes, podemos destacar o apoio de pés, para aquelas crianças com baixa estatura. No caso de crianças com baixa visão, o próprio docente pode desenvolver as provas ampliadas, atividades com materiais etc. No caso dos alunos cegos, temos hoje materiais em Braille, alunos com cegueira e perda auditiva, é

possível o uso de microfone com amplificador de som, órteses e próteses para pessoas com limitações físicas, tablets de comunicação, materiais didáticos adaptados, planos inclinados, entre muitos outros. Alguns destes citados são encontrados somente nas Salas de Recurso Multifuncional, onde o trabalho é melhor direcionado a necessidade do aluno, mas abaixo, apresentamos outros exemplos.

Quadro 1 – Tecnologias Assistivas





Prancha de comunicação, vocalizador com varredura e vocalizador portátil.



Teclado Intellikeys, acionadores com mouse adaptado, mouse por movimento da cabeça, monitor com tela de toque e órtese para digitação



Fonte: Bersch (2011).

Se faz necessário mais estudos, discussões e ampliação deste tema para que mais crianças sejam inclusas no processo de ensino e aprendizagem. É possível que professores, pedagogos continuem criando e adaptando materiais em sala de aula até reutilizando materiais como costas de um notebook em desuso para fazer um apoio leitor ou prancha inclinada, um lápis pode ser engrossado com emborrachado EVA, mangueira, papel e cola. Um tijolo ou elásticos podem ser utilizado para apoio dos pés, é possível criar uma pulseira de peso

NOTAS FINAIS

Após as leituras realizadas em algumas obras, é possível ter uma visão mais ampliada sobre a eficiência das TAs nos espaços educacionais, a ideia limitada de que essas ferramentas precisam ser comercializadas, cria uma barreira na possibilidade de acesso dos alunos a educação. Muitos materiais, além de serem de fácil confecção, muitas vezes apresentam resultados melhores do que aqueles industrializados. Assim todo material utilizado para facilitar o acesso pode ser considerado uma Tecnologia Assistiva. Aliás, reverbera-se que qualquer pessoa que apresente determinadas limitações na questão de acesso, locomoção, aprendizagem etc; pode ampliar sua capacidade, por meio desses aparatos que corroboram para uma maior autonomia. Espera-se que a divulgação destes materiais e esta pesquisa contribua na formação de educandos e educadores.

REFERÊNCIAS

BERSCH, Rita. **Categorias de Tecnologias Assistiva**. Blog 13 de junho de 2011. Disponível em: <https://tecassistiva.blogspot.com/2011/06/categorias-de-tecnologias-assistivas.html>. Acesso em: 20 de set. 2025.

KLEINA, Cláudio. **Tecnologia Assistiva em Educação Especial e Educação Inclusiva**, Curitiba-PR: Inter Saberes, 2012. – Série Inclusão Escolar.

SOUZA, Michelli Carla de Souza et al. A importância da Tecnologia Assistiva na Educação Especial. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. São Paulo, v.9, n.08. ago. 2023. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.v9i8.10756>.

TÍTULO: CALIDAD Y PERTINENCIA CURRICULAR EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR LATINOAMERICANA

percepciones de egresados en el marco de la inclusión, diversidad y derechos educativos

Olga Sosa Aquino¹
Mónica Ruoti Cosp²
Rodolfo Elías³
Eduardo Velázquez Romero⁴

RESUMEN

Esta investigación valora la satisfacción de egresados respecto a la calidad y pertinencia curricular de la Educación Superior en una universidad privada de Paraguay. El estudio adoptó un diseño cuantitativo descriptivo, con una población de egresados y una muestra intencional de 123 titulados. Se aplicó un cuestionario digital en escala Likert, validado por juicio de expertos y con confiabilidad Alfa de Cronbach 0,828. Se analizaron cinco dimensiones: calidad, pertinencia, innovación, desarrollo de habilidades cognitivas e interpersonales y apoyo institucional. Los resultados muestran altos niveles de satisfacción en calidad del programa (81,3 %), pertinencia curricular (81,3 %) y desarrollo de habilidades cognitivas e interpersonales (más del 75 %). Sin embargo, solo el 39,1 % percibió alineación con el mercado laboral y menos del 50 % manifestó satisfacción en formación digital. Estos hallazgos revelan fortalezas y desafíos clave para el fortalecimiento institucional, en el marco de la inclusión y los derechos educativos.

Palabras clave: Enseñanza Superior; calidad de la educación; pertinencia curricular; prácticas pedagógicas; inclusión

NOTAS INTRODUCTORIAS

El seguimiento a egresados se ha consolidado como una herramienta esencial para las universidades, pues permite obtener información sobre la calidad de la formación recibida, la pertinencia curricular y su impacto en la inserción laboral y el desarrollo profesional de los titulados (Obando y Bolívar, 2019). En el contexto latinoamericano, estos estudios adquieren mayor relevancia en los procesos de acreditación y aseguramiento de la calidad, ya que aportan evidencia empírica para evaluar la pertinencia de los programas académicos y su capacidad de respuesta a las demandas sociales y profesionales. Igualmente

¹ Doctora en Educación; Universidad Iberoamericana, Paraguay; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0062-2224>; olga.sosa@unibe.edu.py

² Doctora en Educación; Universidad Iberoamericana, Paraguay; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7871-5124>; monicaruoti@gmail.com

³ Master en Psicología Social, Paraguay; Universidad Iberoamericana, Paraguay
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6845-5237>; rudi.elias@gmail.com

⁴ Doctor en Derecho y Ciencias Políticas; Universidad Iberoamericana, Paraguay;
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1844-7295>; eduardo.velazquez@unibe.edu.py

suman valor agregado en cuanto analizar la pertinencia o no de las prácticas pedagógicas.

La medición de la satisfacción de estudiantes y egresados constituye, además, una estrategia clave para el mejoramiento continuo, al identificar fortalezas y debilidades institucionales desde la perspectiva de quienes vivencian el proceso educativo (Ferreira Ribeiro et al., 2019). Como señalan Pereverzeva et al. (2021), el perfil de satisfacción de los egresados puede convertirse en un estándar internacional para la gestión de calidad en educación superior. En esta línea, la pertinencia curricular no solo debe alinearse con las demandas del mercado laboral (Pérez y Pinto, 2020), sino también con principios de inclusión y derechos educativos, garantizando oportunidades equitativas para todos los estudiantes.

El concepto de pertinencia educativa implica la capacidad del sistema para responder a los desafíos económicos, sociales y culturales del entorno (Stufflebeam & Shinkfield, 1995). Esto demanda indicadores que abarquen no solo la calidad del profesorado, la innovación pedagógica y el acceso a tecnologías, sino también la promoción de habilidades transversales y la percepción de apoyo institucional. En este sentido, García Ancira et al. (2019) advierten que, a pesar de los avances, persisten limitaciones en la sistematización de los estudios de egresados, lo que reduce su potencial para retroalimentar eficazmente los procesos académicos.

Asimismo, investigaciones recientes evidencian la relación entre satisfacción académica, motivación, clima educativo e infraestructura (Vázquez y García, 2022; Toledo et al., 2024). Estos factores resaltan la necesidad de impulsar la innovación educativa como vía para fortalecer competencias críticas, creativas e interpersonales, esenciales para la empleabilidad y la formación de ciudadanos comprometidos con la diversidad (Cherres et al., 2025), pero a su vez adoptando el enfoque de derechos y la inclusión como ejes transversales.

Finalmente, el vínculo universidad-empresa también juega un papel relevante en este marco. Autores como Sarabia-Altamirano (2016) y Hernández Rodríguez (2008) destacan que esta relación estratégica potencia la competitividad nacional mediante la formación de capital humano calificado. En concordancia, Cabrera Lanzo et al. (2016) y Vázquez y García (2022) subrayan la importancia de considerar tanto la percepción de los egresados como la de los empleadores en los procesos de evaluación curricular, con el fin de garantizar que la educación superior responda a los principios de inclusión, diversidad y pertinencia social.

Este estudio se enmarca en el proceso institucional de seguimiento de egresados de la Universidad Iberoamericana y se enfoca en graduados de programas de grado del período 2019–2023. Su objetivo es valorar la satisfacción de los egresados respecto a la calidad y pertinencia de su formación académica, mediante el análisis de cinco dimensiones: calidad, pertinencia, innovación, desarrollo de habilidades cognitivas e interpersonales, y apoyo institucional. La investigación adopta un enfoque cuantitativo, sustentado en las orientaciones metodológicas de Creswell (2014), lo que asegura la construcción de indicadores válidos y confiables para la evaluación institucional.

METODOLOGIA

Se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño descriptivo y de corte transversal, orientado a valorar la satisfacción de los egresados respecto a la calidad y pertinencia del programa académico cursado en una universidad privada del Paraguay. El enfoque cuantitativo resulta pertinente cuando se pretende obtener información objetiva, medible y comparable, ya que permite observar y medir fenómenos, controlar variables, probar hipótesis y aplicar procedimientos estadísticos que conducen a conclusiones generalizables. Este enfoque se caracteriza por su estructura secuencial, su orientación deductiva y su búsqueda de la precisión y replicabilidad en los resultados (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista-Lucio, 2014). La población del estudio estuvo conformada por los egresados de las 20 carreras de grado de la Universidad Iberoamericana, que finalizaron sus estudios entre los años 2019 y 2023. La muestra fue seleccionada mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional, tomando como criterio la disponibilidad de datos de contacto actualizados y la disposición de los egresados para participar en el estudio (Creswell, 2014). El total de participantes fue de 123 egresados. Para la recolección de datos se utilizó un cuestionario estructurado, autoadministrado en formato digital mediante la herramienta Google Forms. El instrumento incluyó preguntas cerradas

con escala Likert de 5 puntos (1 = Muy en desacuerdo, 5 = Muy de acuerdo), organizadas en torno a cinco variables: 1) calidad del programa académico, 2) pertinencia del programa, 3) innovación del programa, 4) desarrollo de habilidades cognitivas e interpersonales, y 5) percepción sobre el apoyo académico y los recursos disponibles. La validez del instrumento fue verificada por juicio de expertos, y su confiabilidad se comprobó mediante una prueba piloto, obteniéndose un coeficiente Alfa de Cronbach de 0,828, considerado aceptable para estudios sociales (Babbie, 2016). Los datos recolectados fueron procesados y analizados mediante el software estadístico SPSS v29. Se aplicaron exclusivamente técnicas de estadística descriptiva, específicamente el cálculo de frecuencias absolutas y porcentuales, lo que permitió caracterizar las respuestas de los egresados y establecer niveles de satisfacción respecto a cada dimensión evaluada. En lo que respecta a las cuestiones éticas, se aseguró la privacidad de los datos entregados por los participantes, quienes fueron instruidos acerca de los fines de la investigación y otorgaron su consentimiento de manera voluntaria y anónima para formar parte del estudio.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados muestran que la calidad del programa académico fue valorada de manera positiva por los egresados: un 81,3 % expresó satisfacción con la efectividad de los métodos pedagógicos y un 75,6 % con la diversidad de estrategias empleadas. Asimismo, un 71,6 % se manifestó conforme con la amplitud y rigurosidad de los contenidos, aunque solo un 69,1 % valoró su actualización disciplinar. Este hallazgo evidencia la necesidad de revisar periódicamente los planes de estudio para garantizar su vigencia y pertinencia, en concordancia con lo señalado por Vázquez y García (2022), quienes destacan la docencia y el clima de aprendizaje como factores centrales de satisfacción estudiantil y como garantía de una educación de calidad.

En cuanto a la pertinencia del programa académico, un 81,3 % de los egresados consideró que el plan de estudios fue relevante para su desarrollo profesional, mientras que el 75,7 % reconoció su aporte al fortalecimiento de habilidades personales. Sin embargo, solo el 39,1 % percibió que los contenidos curriculares respondían a las demandas del mercado laboral, lo que refleja la preocupación de Pérez y Pinto (2020) sobre la falta de alineación entre formación universitaria y entorno profesional. En esta misma línea, Cabrera Lanzo, López López y Portillo Vidiella (2016) enfatizan que la opinión de los empleadores

debe integrarse en la evaluación de competencias, fortaleciendo así un currículo inclusivo y pertinente para los diferentes contextos sociales y laborales.

Respecto a la innovación, los datos revelan avances en la integración interdisciplinaria: el 63,4 % valoró positivamente la variedad de cursos y el 80,5 % participó en proyectos transversales. El 74 % destacó la inclusión de contenidos vinculados a la sostenibilidad, aunque solo el 44,7 % percibió apoyo institucional a estas iniciativas. Además, menos del 50 % expresó satisfacción con la formación en herramientas digitales. Estos resultados coinciden con Obando y Bolívar (2019), quienes sostienen que la innovación educativa debe sustentarse en recursos institucionales que aseguren su implementación real, así como con lo planteado por Hernández Rodríguez (2008), quien subraya la importancia de la vinculación universidad-empresa para consolidar procesos de innovación sostenibles y socialmente inclusivos.

En cuanto a las habilidades cognitivas e interpersonales, el 79,7 % reportó mejoras en pensamiento crítico, el 77,2 % en resolución de problemas y el 73,2 % en comunicación y trabajo en equipo; además, el 75,7 % manifestó sentirse preparado para asumir roles de liderazgo. No obstante, solo el 48,8 % se mostró satisfecho con la formación en herramientas digitales avanzadas. Estos hallazgos respaldan la postura de Stufflebeam y Shinkfield (1995), quienes sostienen que la calidad educativa también se mide por el impacto en competencias transversales, y coinciden con Cherres Castro, Henckell Sime y Sandoval Peña (2025), quienes destacan que las habilidades blandas constituyen un factor clave de empleabilidad y de formación integral en contextos inclusivos y diversos.

Finalmente, la dimensión de apoyo académico y recursos institucionales alcanzó altos niveles de satisfacción: el 81,3 % valoró positivamente el acompañamiento docente y el 82,1 % la asesoría recibida. No obstante, la satisfacción con materiales bibliográficos se situó en un 72,3 % y con infraestructura tecnológica en un 71,5 %, lo que refleja brechas en la equidad de acceso a recursos. En sintonía con Dioses et al. (2021), quienes destacan la influencia de bibliografía, tecnología y soporte académico en la percepción de calidad institucional, estos resultados señalan la necesidad de garantizar condiciones equitativas y accesibles en todas las áreas y programas.

En conjunto, los hallazgos permiten reconocer las fortalezas del modelo formativo de la universidad en términos de calidad, pertinencia e impulso a competencias transversales, al mismo tiempo que visibilizan desafíos relacionados con la innovación, la actualización curricular y el acceso a recursos tecnológicos. Estos aspectos constituyen insumos

estratégicos para fortalecer la pertinencia social y la calidad institucional en el marco de una educación superior inclusiva y basada en derechos.

NOTAS FINALES

Los resultados de este estudio muestran que los egresados de la Universidad Iberoamericana valoran positivamente la calidad del programa académico, la pertinencia de la formación recibida y el acompañamiento docente. Se destacan especialmente las fortalezas vinculadas al desarrollo de competencias cognitivas e interpersonales y a la innovación educativa mediante experiencias interdisciplinarias, que aportan a una formación más integral e inclusiva.

No obstante, se identificaron desafíos relevantes relacionados con la actualización de los contenidos curriculares frente a las demandas del mercado laboral, la formación en competencias digitales y la disponibilidad equitativa de recursos tecnológicos. Estos aspectos constituyen áreas prioritarias para fortalecer la pertinencia social y la sostenibilidad del modelo educativo, garantizando condiciones de aprendizaje inclusivas y de calidad para todos los estudiantes.

En conclusión, la investigación reafirma la solidez del proyecto formativo de la universidad y aporta insumos estratégicos para la definición de políticas académicas y de gestión que fortalezcan el vínculo entre currículo, inclusión y derechos educativos, respondiendo de manera efectiva a las expectativas de los egresados y a los desafíos del contexto latinoamericano.

REFERENCIAS

BABBIE, Earl Robert. *The practice of social research*. 14. ed. Boston: Cengage Learning, 2016.

CABRERA LANZO, Ninoska; LÓPEZ LÓPEZ, María; PORTILLO VIDIELLA, Manuel. Las competencias de los graduados y su evaluación desde la perspectiva de los empleadores. **Estudios pedagógicos**, Valdivia-CL, v. 42, n. 3, p. 69-87, 2016. Disponible en: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000400004>. Acceso en: 11 sep. 2025.

CHERRERES CASTRO, Ana María; HENCKELL SIME, Elizabeth C. L.; SANDOVAL PEÑA, José Manuel. Habilidades blandas en estudiantes universitarios. **Revista InveCom**, Lima-PE, v. 5, n. 2, 2025. Disponible en: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13984800>. Acceso en: 11 sep. 2025.

CRESWELL, John W. Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. 4. ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2014.

DIOSES LESCANO, Nelly et al. Nivel de satisfacción en la formación de calidad a nivel universitario. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, Caracas-VE, v. 23, n. 2, p. 247–266, 2021. Disponible en: <https://doi.org/10.36390/telos232.04>. Acceso en: 11 sep. 2025.

FERREIRA RIBEIRO, Maria et al. La educación superior en Portugal: Una aproximación holística. *Revista de Psicología, Educação e Cultura, Lisboa-PT*, v. 23, n. 2, p. 64–82, 2019. Disponible en: <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/31233>. Acceso en: 11 sep. 2025.

GARCÍA ANCIRA, Carlos; TREVIÑO CUBERO, Alejandro; BANDA MUÑOZ, Francisco. Caracterización del seguimiento de egresados universitarios. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, La Habana-CU, v. 7, n. 1, p. 23-38, 2019. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2308-01322019000100023&lng=es&nrm=iso&tlng=es. Acceso en: 11 sep. 2025.

HERNÁNDEZ-SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ-COLLADO, Carlos; BAPTISTA-LUCIO, María del Pilar. Metodología de la investigación. 6. ed. México: McGraw-Hill, 2014.

HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, Rubén. El vínculo universidad-empresa y su relación con la competitividad de los países. 2008. Tesis (Doctorado en Ciencias Económicas) – Universität Flensburg, Flensburg-DE. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/380932845_EL_VINCULO_UNIVERSIDAD-EMPRESA_Y_SU_RELACION_CON_LA_COMPETITIVIDAD_DE_LOS_PAISES. Acceso en: 11 sep. 2025.

LÓPEZ OBANDO, Freddy Manuel; VILLAMIL BOLÍVAR, Jorge Fernando. Modelo de seguimiento a egresados con énfasis en empleabilidad para universidades latinoamericanas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, Ciudad de México-MX, v. 10, n. 28, p. 85–105, 2019. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/4778/477865641003/html/>. Acceso en: 11 sep. 2025.

OBANDO, Pedro Luis; BOLÍVAR, Hernán Humberto Villamil. Modelo de seguimiento a egresados con énfasis en empleabilidad. *Revista Electrónica Gestión de las Personas y Tecnología*, Santiago-CL, v. 12, n. 35, p. 17-30, 2019. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/4778/477865641003/html/>. Acceso en: 11 sep. 2025.

PEREVERZEVA, Marina V. et al. University graduate satisfaction profile as an education quality criterion. *SHS Web of Conferences*, Paris-FR, v. 122, p. 04006, 2021. Disponible en: <https://doi.org/10.1051/shsconf/202112204006>. Acceso en: 11 sep. 2025.

PÉREZ CRUZ, Oswaldo Antonio; PINTO PÉREZ, Raúl. Determinantes de la inserción laboral en egresados universitarios en México. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, Ciudad de México-MX, v. 11, n. 21, 2020. Disponible en: <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.732>. Acceso en: 11 sep. 2025.



SARABIA-ALTAMIRANO, Guadalupe. La vinculación universidad-empresa y sus canales de interacción desde la perspectiva de la academia, de la empresa y de las políticas públicas. *CienciaUAT*, Tamaulipas-MX, v. 10, n. 2, p. 13–22, 2016. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-78582016000100013.

Acceso en: 11 sep. 2025.

STUFFLEBEAM, Daniel L.; SHINKFIELD, Anthony J. Evaluation theory, models, and applications. San Francisco: Jossey-Bass, 1995.

TOLEDO QUIÑONES, Roger Edgardo et al. Índices de satisfacción en la universidad: Un enfoque en la gestión educativa. *Revista InveCom*, Lima-PE, v. 4, n. 2, 2024. Disponible en: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10622226>. Acceso en: 11 sep. 2025.

VÁZQUEZ, María Guadalupe Moreno; GARCÍA, José Antonio González. Satisfacción estudiantil en universitarios: Una revisión sistemática de la literatura. *Revista Educación*, San José-CR, v. 46, n. 2, p. 1-26, 2022. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/440/44070055025/html/>. Acceso en: 11 sep. 2025.

INCLUSÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO: desafios e possibilidades a partir da reserva de vagas para Pessoas com Deficiência e do ingresso de estudantes surdos no Mestrado em Letras da Unioeste

Tânia Aparecida Martins¹
Valdenir de Souza Pinheiro²
Thiago Rafael Mazzarollo³

RESUMO

A reserva de 5% das vagas para Pessoas com Deficiência (PCD) na Pós-graduação *Stricto Sensu*, garantida pelas Leis nº 13.409/2016 e nº 14.723/2023, constitui avanço na democratização do ensino superior. Este estudo analisa, a partir do ingresso de cinco estudantes surdos no Mestrado em Letras da Unioeste, os desafios e possibilidades dessa política, especialmente quanto à relação entre Libras (L1) e português escrito (L2). Com metodologia qualitativa e reflexiva, baseada em análise documental, revisão bibliográfica e observação pedagógica, conclui-se que a inclusão requer mais que o acesso, mas, também, demanda suporte pedagógico, intérpretes e formação docente. A experiência da Unioeste mostra que a permanência qualificada fortalece a pluralidade linguística e a produção científica inclusiva.

Palavras-chave: Surdos no *Stricto Sensu*; Cotas PCD - PPGs; Inclusão.

NOTAS INTRODUTÓRIAS

O estudo tem o foco no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), área de concentração em Linguagem e Sociedade, linha de pesquisa Estudo e descrição de fenômenos linguísticos, culturais e de diversidade em parceria com o Grupo de Estudos e Pesquisa PORLIBRAS. A análise aborda o ingresso de cinco estudantes surdos no Mestrado em Letras, evidenciando os desafios e

¹ Doutorado em Letras pelo PPGL/Unioeste. Docente no Programa de Pós-graduação em Letras da Unioeste, líder do Grupo de Estudos e Pesquisas PORLIBRAS (www.unioeste.br/porlibras). PEE – Programa de Educação Especial Unioeste. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3803-982X>; E-mail: martitania.tm@gmail.com.

² Doutorando do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) Unioeste, membro do Grupo de Estudos e Pesquisa PORLIBRAS; ORCID: ; E-mail: prof.tils@gmail.com

³ Doutorando do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) Unioeste, membro do Grupo de Estudos e Pesquisa PORLIBRAS ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8542-8553> E-mail: thiago.mazzarollo@ufpr.br.

possibilidades da inclusão, especialmente na relação entre Libras (L1) e o português escrito (L2), que, embora não seja oficialmente concebido como língua estrangeira, é vivenciado como tal por sujeitos surdos.

METODOLOGIA

A pesquisa é de caráter qualitativo e reflexivo, estruturada em três procedimentos principais, quais sejam: (i) Análise documental das legislações que regulamentam as políticas afirmativas para PCD nos programas de pós-graduação; (ii) Revisão bibliográfica sobre educação de surdos, ensino de Libras, políticas linguísticas e inclusão no ensino superior; e (ii) Estudo de caso referente ao ingresso e desenvolvimento acadêmico de cinco mestrandos surdos no PPGL da Unioeste, entre 2023 e 2025, observando os processos pedagógicos, os apoios institucionais, as potencialidades e as barreiras encontradas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise evidencia que a política de reserva de vagas atua como mecanismo fundamental para o acesso aos Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu*, embora garantida legalmente, enfrenta barreiras estruturais e pedagógicas, portanto, não assegura, por si só, a efetivação da inclusão. A permanência qualificada exige apoio pedagógico e linguístico institucional, sendo a fluência do orientador em Libras um fator importante para o desenvolvimento dos estudantes surdos. A predominância do português escrito como requisito acadêmico, em contraste com a Libras como L1 dos estudantes, demanda metodologias bilíngues e inclusivas, pois a normatividade da escrita acadêmica em português não dialoga com a realidade bilíngue dos surdos (Quadros e Karnopp, 2004; Martins, Reis, Pinheiro, 2018). O ingresso dos estudantes surdos na linha de pesquisa Estudo e descrição de fenômenos linguísticos, culturais e de diversidade resultou em contribuições originais e inovadoras para os estudos linguísticos no Brasil conforme podemos conferir no quadro 1:

Quadro 1 – Pesquisas desenvolvidas pelos mestrandos no âmbito do PPGL da Unioeste.

Estudante de Mestrado	Título da Dissertação	Informações complementares
Solange Quatrin Ingresso 2023.	O Processo de (Res)significação dos sinais caseiros para Libras: um estudo com surdos adultos da EJA no município de Medianeira – PR	A dissertação, com defesa marcada para 15/10/2025, investiga a ressignificação de sinais caseiros em Libras no contexto da EJA.
Fabielly Kolisnek Negrisoli Ingresso 2023.	Práticas da abordagem lexical para o ensino da Libras como primeira língua para criança surda.	Propõe identificar e analisar, à luz da Abordagem Lexical, os padrões lexicais para o ensino de Libras como L1 para crianças surdas.
Flávio Kottwitz Junior Ingresso 2023. Na qualificação, devido ao ineditismo e avanços da pesquisa, a banca recomendou a mudança de nível conforme o Art. 39, resultando na progressão do estudante ao doutorado em 2025.	Proposta para a organização de dicionário monolíngue de Libras para crianças surdas.	Construção de uma proposta de dicionário monolíngue em Libras direcionado a crianças surdas, contemplando a acessibilidade linguística
Maiara Cristina Rosin Ingresso 2024.	Análise da ambiguidade lexical em enunciados matemáticos na Prova Paraná: o que chega para o aluno surdo de 6º ano do Ensino Fundamental?	Propostas de estratégias pedagógicas que possam minimizar os efeitos da ambiguidade lexical, tanto na aprendizagem quanto na realização de avaliações, no que corresponde a matemática para alunos surdos.
Manuela Marcondes Aragão Ingresso 2025.	Estudos descritivos de itens lexicais sinonímicos em Libras	Realiza a descrição dos aspectos léxico-semânticos de sinônimos em Libras.

Fonte: Autores da pesquisa.

Essas pesquisas revelam a relevância da inserção de surdos na pós-graduação não apenas como beneficiários de políticas inclusivas, mas como sujeitos produtores de conhecimento científico que amplia o alcance da linguística aplicada, da lexicografia e da educação bilíngue.

NOTAS FINAIS

O ingresso de estudantes surdos no PPGL da Unioeste demonstra que a reserva de vagas é condição necessária, mas não suficiente para a efetivação da inclusão. Os resultados do caso apontam que a inclusão requer suporte acadêmico contínuo e práticas pedagógicas bilíngues; é preciso consolidar intérpretes e recursos acessíveis como parte de sua estrutura permanente; a formação docente deve ser repensada sob a ótica da diversidade linguística e da perspectiva crítica da inclusão; a produção científica realizada pelos mestrados surdos contribui para reconfigurar a universidade como espaço plurilíngue, plural e democrático.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Diário Oficial da União, Brasília, 30 ago. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 21 de set. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 21 de set. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.723, de 9 de novembro de 2023. Altera a Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas) para prorrogar sua vigência, dispor sobre critérios de reservas de vagas e inclusão das pessoas com deficiência na pós-graduação. Diário Oficial da União, Brasília, 10 nov. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/114723.htm. Acesso em: 21 de set. 2025.

BORGES, R. L.; SILVA, A. M. da. Ações Afirmativas para Estudantes com Deficiência na Pós-Graduação: Revisão Sistemática da Literatura em artigos científicos. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 1–20, 2025. DOI: 10.14393/REPOD-v14n2a2025-74574. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/74574>. Acesso em: 21 set. 2025.

MARTINS, T. A.; REIS, L. da S.; PINHEIRO, V. de S. O Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: Leitura e Escrita a partir de uma proposta diferenciada. **Web Revista Sociodialeto**, [S. l.], v. 9, n. 26, p. 303–323, 2019. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/sociodialeto/article/view/7897>. Acesso em: 22 set. 2025.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E INTERCULTURALIDADE: direito à aprendizagem e ao bem-estar

Daniela De Maman¹
Isabela Flores Perin²

RESUMO

O texto aborda a educação inclusiva, a promoção da diversidade, a valorização da interculturalidade e a garantia do direito à educação para todos. A inclusão educacional envolvendo práticas pedagógicas, formação docente e construção de currículos que reconheçam e respeitem as diferenças culturais, sociais, cognitivas e afetivas. Nessa perspectiva, também se destaca a relação entre educação, cuidado e saúde mental, compreendendo a escola como espaço de acolhimento, produção de vínculos e promoção do bem-estar coletivo. A pesquisa de viés qualitativa-bibliográfica se debruça sobre conceitos e legislações de modo a elucidar perspectivas. Os resultados preliminares indicam que, apesar das conquistas legais e normativas, persistem lacunas significativas na implementação prática de políticas, de formação de professores, infraestrutura e de promoção de saúde. O estudo evidencia a necessidade de políticas articuladas e de uma educação intercultural sensível às diversidades, fortalecendo o direito à educação para todos em sua dimensão integral, que envolve aprendizagem, cidadania e saúde mental.

Palavras-chave: Inclusão; diversidade; interculturalidade; políticas públicas.

NOTAS INTRODUTÓRIAS

A educação inclusiva tem ganhado destaque nos debates educacionais nas últimas décadas, especialmente em função da promoção de direitos humanos e da garantia de igualdade de oportunidades. Segundo a UNESCO (1994). Este estudo tem como objetivo abordar questões referentes as políticas públicas de educação inclusiva, a diversidade e a interculturalidade, e o direito à educação articulando conceitos que fundamentam práticas pedagógicas inclusivas e equitativas.

A educação inclusiva se torna estratégica para combater desigualdades históricas e promover a equidade educacional (Brasil, 2008). A interculturalidade, nesse sentido, consiste na construção de relações respeitadas e enriquecedoras entre diferentes culturas no ambiente escolar, promovendo o reconhecimento e a valorização das identidades diversas.

¹ Prof^ª. Doutora; Unioeste- Campus de Francisco Beltrão/PR; ORCID: 0000-0002-9258-7974; E-mail: danielademamam@gmail.com.

² Acadêmica. Curso de Pedagogia. Bolsista ICV: Projeto Subjetividades na Educação: interfaces com a saúde. Campus de Francisco Beltrão/PR. E-mail: isabelaperin46@gmail.com.

Tais questões se articulam ao campo da saúde mental e do cuidado em educação, buscando ambientes escolares inclusivos, acolhedores e sensíveis às diferenças promovendo bem-estar subjetivo de estudantes e professores. O modo como a escola reconhece a diversidade e organiza suas práticas pedagógicas pode tanto promover a saúde mental quanto gerar situações de sofrimento quando as barreiras permanecem (Amarante, 2007; Costa-Rosa, 2013).

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, exploratória e documental, envolvendo análise de legislação, documentos oficiais, planos de educação e literatura científica sobre políticas de inclusão. Foram selecionados documentos legais como a Lei Brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Lei nº 13.146/2015), a Lei de diretrizes e bases da educação nacional (Lei nº 9.394/1996).

A coleta das informações foi realizada por meio de pesquisa bibliográfica, consistindo na leitura e análise de documentos pertinentes para identificar práticas efetivas e desafios na implementação das políticas de inclusão. A análise dos dados seguiu a metodologia de análise de conteúdo (Bardin, 2016), o que possibilitou a categorização das informações relacionadas à diversidade, interculturalidade e acesso à educação, correlacionando-as com os objetivos legais e pedagógicos das políticas públicas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados preliminares indicam avanços e desafios na educação inclusiva. Entre os avanços, destaca-se a ampliação do acesso à escola para crianças com deficiência e a criação de programas de formação continuada de professores em educação inclusiva. Além disso, políticas de inclusão cultural têm incentivado a valorização de comunidades indígenas, afro-brasileiras e quilombolas no currículo escolar, promovendo a interculturalidade (Banks, 2010).

Entretanto, desafios persistem, como a insuficiência de infraestrutura adaptada, lacunas na formação docente, resistência de parte da comunidade escolar e dificuldade em articular práticas pedagógicas inclusivas com o currículo regular. A implementação das



políticas públicas ainda depende de recursos financeiros e articulação institucional entre governo, escola e comunidade (Carvalho, 2013).

A análise evidencia que a diversidade deve ser compreendida de forma ampla, incluindo aspectos culturais, étnicos, sociais, cognitivos e de gênero, sendo essencial que o currículo escolar reflita essas diferenças. A interculturalidade, por sua vez, precisa ser promovida não apenas como conteúdo, mas como prática pedagógica que incentive diálogo, empatia e reconhecimento mútuo. Associada a estas perspectivas o cuidado em saúde mental, representa não apenas a inserção de sujeitos em espaços educativos, mas também a possibilidade de construção de ambientes mais empáticos, seguros e afetivos.

NOTAS FINAIS

A educação inclusiva é um instrumento central para a promoção da justiça social, da igualdade de oportunidades, do respeito à diversidade e da saúde integral no ambiente escolar. A análise das políticas públicas evidencia avanços significativos, como a legislação específica e iniciativas de inclusão cultural e étnica implicando em reconhecer a diversidade adotando práticas interculturais, garantindo a acessibilidade.

Isso significa também compreender o papel da escola como espaço de cuidado, onde vínculos, acolhimento e reconhecimento das diferenças se articulam à promoção da saúde mental coletiva avançando na implementação de estratégias que consolidem uma educação realmente inclusiva, equitativa e intercultural, garantindo o direito à educação para todos, de modo que a escola se configure também como espaço de produção de saúde, cuidado e cidadania.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2016.
- BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional – LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.
- BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.
- BRASIL. **Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência – Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Brasília: Senado Federal, 2015.



CARVALHO, C. A. **Educação inclusiva: desafios e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2013.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** Porto Alegre: Artmed, 2003.

NÓVOA, A. **Educação intercultural e formação de professores.** Lisboa: Educação e Sociedade, 2009.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e marco de ação sobre necessidades educativas Especiais.** Paris: UNESCO, 1994.

AMARANTE, Paulo. **Loucos pela vida: a trajetória da reforma psiquiátrica no Brasil.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007.

COSTA-ROSA, Abílio. O modo psicossocial: um paradigma das práticas substitutivas ao modo asilar. In: AMARANTE, P. (org.). **Ensaio: subjetividade, saúde mental, sociedade.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2013.

TÍTULO: Vulneraciones al derecho a la educación inclusiva en Paraguay: de la invisibilidad, a la exclusión y discriminación.

Eduardo Velázquez Romero¹
José María Castillo Vega²

RESUMO

Esta investigación analiza las vulneraciones al derecho a la educación inclusiva en Paraguay, centrándose en la falta de cumplimiento de la legislación vigente y en las deficiencias en políticas públicas relacionadas con la recopilación y sistematización de datos con enfoque inclusivo. El estudio aborda cómo la invisibilidad estadística de niños y adolescentes con discapacidad y otras vulnerabilidades, obstaculizan el acceso y permanencia en el sistema educativo. Para ello, metodológicamente se adoptó un enfoque cualitativo, utilizando el método exegético para analizar normas jurídicas, complementado con el estudio de datos públicos y estadísticos del sistema educativo paraguayo. Los resultados ponen de relieve que la ausencia de datos desagregados limita la planificación efectiva de políticas inclusivas, generando exclusión de sectores vulnerables. Se concluye que, para garantizar una educación inclusiva efectiva, es necesario fortalecer la recopilación de información fiable y adoptar políticas públicas integrales que reflejen la diversidad y necesidades de la población estudiantil.

Palabras claves: educación inclusiva; derecho a la educación; invisibilidad estadística; políticas públicas.

¹ Doctor en Derecho y Ciencias Políticas; Universidad Iberoamericana; <https://orcid.org/0000-0002-1844-7295>; eduardo.velazquez@unibe.edu.py

² Doctor en Educación; Universidad Iberoamericana; 0000-0003-3726-5339, jose.castillo@unibe.edu.py

Notas introductorias

La educación inclusiva busca garantizar el derecho a una educación de calidad para todos. Naciones Unidas y leyes latinoamericanas, como la de Paraguay, promueven equidad, inclusión y no discriminación en el sistema educativo.

En Paraguay, la Ley N° 5136/2013 señala que la inclusión es la base desde la cual se identifican los obstáculos, mientras que la educación inclusiva es la praxis que articula las soluciones para garantizar acceso real a educación. En esa línea, la educación inclusiva, como proceso sistémico, busca participación plena de niños y adolescentes, priorizando a quienes enfrentan exclusión, fracaso escolar o marginación.

Una problemática grave en Paraguay es la ausencia de datos actualizados y desagregados sobre la población con discapacidad, lo que dificulta la planificación y ejecución de políticas inclusivas efectivas (Banco Mundial, 2023; Olmedo, 2023). El censo nacional de 2022, liderado por el Instituto Nacional de Estadística, representó una oportunidad para mejorar esta situación, pero no incluyó preguntas completas sugeridas por el Grupo Estadístico de Washington que permiten identificar adecuadamente a personas con discapacidades intelectuales y psicosociales, dejando invisibilizadas a muchas personas (Grupo de Washington, 2001; Olmedo, 2023).

Los datos oficiales más recientes, aunque imprecisos, indican que el 10.7% vive con discapacidad (56% urbana, 44% rural) (DGEEC, 2016) y Velázquez Moreira (2023) advierten vacíos estadísticos e invisibilización educativa. Este vacío estadístico fue señalado como preocupante por la Relatora Especial de la ONU para los derechos de las personas con discapacidad, quien destacó que se desconoce con precisión la población exacta (ONU, 2017).

Con relación a la permanencia educativa, la población con discapacidad tiene una duración promedio en el sistema escolar de aproximadamente 5.6 años, cifra aún más baja (2.4 años) para la población indígena con discapacidad, lo que evidencia una exclusión educativa grave (DGEEC, 2016).

Respecto a la visibilidad de estas personas en el sistema educativo, el Registro Único del Estudiante (RUE) es una herramienta importante para la sistematización de información,

pero presenta limitaciones en la desagregación por tipo de discapacidad y la confusión entre discapacidad y trastornos o dificultades de aprendizaje, lo que afecta la precisión del registro (INE, 2023; MEC, 2023).

En suma, en Paraguay, la educación inclusiva posee marco legal, pero requiere superar barreras, fortalecer datos estadísticos y aplicar pedagogías inclusivas para garantizar derechos.

METODOLOGIA

La investigación se desarrolla bajo un enfoque cualitativo, el cual es adecuado para abordar fenómenos complejos como las vulneraciones al derecho a la educación inclusiva desde una perspectiva jurídica y social (Marín & Ledesma, 2024). Se adopta el método exegético, que consiste en el análisis crítico y detallado de las normas jurídicas relacionadas con el derecho a la educación, permitiendo interpretar su alcance y posibles lagunas en la legislación vigente (Antar, 2016).

Esta aproximación hermenéutica se complementa con la revisión y análisis de datos públicos y estadísticos del sistema educativo paraguayo, empleando una sistemática comprensiva secuencial que facilita la integración de información normativa y empírica en el proceso investigativo (Velázquez Romero, 2024).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La ausencia de datos precisos sobre discapacidad vulnera el derecho a la educación y dificulta planificar políticas inclusivas (Velázquez Moreira, 2023; Banco Mundial, 2023). Esta invisibilidad impide estrategias adecuadas y provoca exclusión educativa doble: del niño con discapacidad y del cuidador que abandona estudios por responsabilidades familiares (Ainscow, 2020).

La ausencia de diagnósticos precisos dificulta que directores y docentes comprendan necesidades específicas, usando categorías generales que confunden discapacidades con trastornos o dificultades de aprendizaje, limitando atención educativa (Oliver, 1996; Velázquez Moreira, 2023).

Además, existe otra dimensión igualmente preocupante de invisibilidad social relativa a la niñez y adolescencia con altas capacidades intelectuales. Estas altas capacidades se definen por la combinación y manejo excepcional de múltiples recursos cognitivos, ya

sean lógicos, numéricos, espaciales, verbales o creativos, y son multidimensionales (Renzulli, 2005). La falta de reconocimiento pedagógico genera exclusión, desmotivación y fracaso no detectado por ausencia de prácticas educativas adecuadas (Pfeiffer, 2008).

Según datos recientes del INE y SENADIS en Paraguay, aproximadamente el 5.3% de la población presenta alguna limitación para realizar actividades habituales, con alrededor de 12.505 estudiantes matriculados con algún tipo de discapacidad, lo que representa un 0.83% del total. Aunque esta cifra indica avances en el registro, se reconoce que solo las discapacidades graves o severas son consideradas en estas estadísticas, lo que implica una subestimación significativa de la población real (INE, 2025; Ojeda, 2025). Esta circunstancia refleja que la invisibilidad no solo es un problema estadístico, sino también una barrera para el diseño y ejecución de políticas inclusivas eficaces (Levine & Niditch, 2023).

La invisibilidad de personas con discapacidad y niñez con altas capacidades en registros reproduce exclusiones educativas y sociales. Urge mejorar registros, diagnóstico, capacitación docente y políticas públicas integrales centradas en diversidad y derecho a la educación (Ainscow, 2020; UNESCO, 2021).

PRINCIPALES REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2020). Promoción de la inclusión y la equidad en la educación: lecciones de experiencias internacionales. *Revista Nórdica de Estudios en Política Educativa*, 6 (1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Banco Mundial. (2023). *Inclusión de la discapacidad. Datos de tendencia*. Banco Mundial. <https://shre.ink/SGmm>
- Instituto Nacional de Estadística (2025). *Atlas de la Discapacidad en Paraguay*. INE. <https://shre.ink/SG1b>
- Paraguay. Congreso Nacional. (2013). Ley N° 5136 de Educación Inclusiva [Ley]. <https://shre.ink/S7LR>
- Velázquez Moreira, V. (2023). *Inclusión y educación: Desafíos y retos en Paraguay*. Documentos de la UNESCO. <https://shre.ink/S7Aa>
- Velázquez Romero, E. F. (2024). *Propuestas de lege ferenda para prevenir factores de vulnerabilidad sobre el derecho a la educación en Paraguay*. (Tesis doctoral), Universidad de Barcelona. <https://shre.ink/SG9e>

Brasil, Venezuela e a gestão do português e do espanhol no espaço regional e nacional entre 2017 e 2020

Laura Márcia Luiza Ferreira¹

RESUMO: A partir do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), as línguas majoritárias regionais tornaram-se ativos econômicos. Nesse trabalho analiso as mudanças na gestão regional do português e do espanhol a partir das mudanças de governo entre 2017 a 2020. Argumento como a participação do Brasil no Grupo de Lima e seu posicionamento com relação à crise na Venezuela pode ser um episódio que atribui novos sentidos para língua espanhola e abre ainda mais o mercado de línguas brasileiro e regional para a língua inglesa, ao mesmo tempo em que testemunhamos a presença cada vez maior de falantes de espanhol como língua de herança e português com sotaque espanhol latino-americano na sociedade brasileira.

Palavras-chave: Mercosul, Grupo de Lima, Políticas Linguísticas

NOTAS INTRODUTÓRIAS

Na década de 90, com a assinatura do Tratado de Assunção, deu-se início a uma série de ações no campo econômico que impactaram na gestão das línguas no espaço regional. As línguas majoritárias faladas na América do Sul, o espanhol latino-americano e o português brasileiro, passaram a ser instrumento de integração regional. No entanto, houveram avanços e retrocessos na consolidação das línguas majoritárias regionais.

Arnoux (2011) se apoia na glotopolítica para debater a gestão do espanhol e do português no contexto regional. Nesta apresentação, a partir da análise de fenômenos glotopolíticos (Arnoux, 2011), farei uma retrospectiva de avanços e retrocessos de políticas regionais e nacionais de nossas línguas majoritárias. Em seguida, analiso o posicionamento do Brasil com relação à crise na Venezuela e seus efeitos nas políticas linguísticas regionais e nacionais entre 2017 e 2020.

METODOLOGIA

A partir da revisão bibliográfica de estudos, apresento um trabalho de qualitativo e interpretativo. Fundamentando-me em discussões sobre políticas linguísticas, inicialmente,

¹ Doutora em Estudos da Linguagem; Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); <https://orcid.org/0000-0001-7632-0834>; ferreir.laura@gmail.com

retomo análises e interpretações sobre a gestão das línguas majoritárias no espaço regional entre 2000 e 2016. Em seguida, analiso as mudanças de perspectivas com relação ao espanhol latino-americano e ao português brasileiro entre 2017 e 2020.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nos anos 90 com a Assinatura do Mercado Comum do Sul, foram atribuídas às nossas línguas majoritárias a missão de integrar a região, ainda que economicamente. Um exemplo disso é a promulgação da Lei do Espanhol no Brasil em 2005 e a lei argentina n. 26.468 de 2009, que trata da oferta obrigatória do português como língua adicional no escola pública argentina.

Arnoux (2019) avalia como os governos Temer, no Brasil, e Macri, na Argentina, contribuíram para o avanço do inglês nas escolas públicas desses países e para o desaparecimento da possibilidade das comunidades escolares argentinas escolherem o português como língua estrangeira em seus currículos. De forma semelhante, a Lei do Espanhol perdeu para um projeto político que não teve a aproximação do Brasil com a América do Sul como pauta. A partir de 2017, o Brasil participou do Grupo de Lima e esvaziou instâncias como a UNASUL, espaço de discussão regional de políticas, dentre elas as linguísticas. Barros e Gonçalves (2019) afirmam que o Brasil optou por uma fragmentação da governança regional, a partir da participação do país no Grupo de Lima.

Argumento que a participação do Brasil no Grupo de Lima e seu posicionamento com relação à crise na Venezuela é um episódio que atribui novos sentidos para língua espanhola e abre ainda mais o mercado de línguas brasileiro e regional para a língua inglesa. Ao mesmo tempo, a partir de 2018, a aprovação em bloco de pedidos de refúgio solicitados por cidadãos venezuelanos fez do Brasil, uma das sociedades de acolhimento desta população, implicando na presença cada vez maior de falantes de espanhol como língua de herança e português com sotaque espanhol latino-americano.

NOTAS FINAIS

Na América do Sul, o espanhol latino-americano e o português brasileiro passaram a ter status de língua estrangeira moderna, assim como outras línguas. A partir do Mercado Comum do Sul, as línguas majoritárias regionais tornaram-se ativos econômicos. Como os

novos significados para essas línguas foram atribuídos a partir de contextos econômicos e políticos, a gestão dessas línguas no espaço regional está submetida às mudanças de governo.

REFERÊNCIAS

ARNOUX, E. Identidades nacionales y regionales: en torno a la legislación lingüística (Argentina, 2009; Paraguay, 2010)". In: MENDES, E. (org.) **Diálogos interculturais**. Ensino e Formação em Português como Língua Estrangeira. Campinas: Pontes, 2011, p. 19-47.

_____. Embates de la “nueva economía”. Reflexiones glotopolíticas acerca de la enseñanza de lenguas otras. **INTERSECCIONES – REVISTA DA APEESP**, São Paulo, v.4, n. especial, p.11-36, 2019.

BARROS, P. S.; GONÇALVES, J. de S. B. Fragmentação da Governança Regional, o Grupo de Lima e a política externa brasileira (2017-2019). **Mundo e Desenvolvimento: Revista do Instituto de Estudos Econômicos e Internacionais**. São Paulo, v.2, n.3, p.6-39, 2019. Disponível em: https://ieei.unesp.br/index.php/IEEI_MundoeDesenvolvimento/article/view/50. Acesso em 12 ago. 2025.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: da exclusão à educação inclusiva nas escolas regulares

Marcela Aparecida Marques¹

Ana Beatriz Maia Garcia²

Resumo: A pesquisa propôs investigar e analisar trabalhos historiográficos e documentos históricos relacionados à História da Educação Especial no Brasil, com foco nas instituições escolares e nas concepções de educação especial, identificando como a Educação Especial se apresentou ao longo da história do Brasil, os casos históricos mais significativos, as mudanças e as permanências. A metodologia utilizada foi a pesquisa histórica, de análise documental e historiográfica. A base teórica foram os trabalhos de Sousa (2020), Mantoan (2003), Rodrigues, Capellini e Santos (2014), Silva (2023) e Capellini e Mendes (2006). Constatamos que desde a colonização até os dias atuais, foram identificadas quatro etapas: exclusão, institucionalização, integração e inclusão. Identificamos que as mudanças de concepção de educação especial no Brasil passaram por influência de movimentos internacionais e que, apesar de estarem hoje alinhadas à perspectiva inclusiva, ainda existente de forma paralela, ações dentro do modelo de integração.

Palavras-chave: História da Educação Especial; Educação Inclusiva; Modelos de Educação Especial.

NOTAS INTRODUTÓRIAS

A pesquisa propôs investigar e analisar trabalhos historiográficos e documentos históricos relacionados à História da Educação Especial no Brasil, de maneira que mostre como foi sua trajetória, desde o período de surgimento das primeiras instituições para pessoas com deficiência no período imperial, até os dias atuais, em que temos a concepção de educação especial na perspectiva inclusiva. Explorou a história das instituições de educação e escolarização para o público de educação especial. Nosso objetivo foi identificar, especificamente, como se configuraram historicamente os modelos apontados por Rodrigues, Capellini e Santos (2014) de segregação, integração e inclusão.

¹ Formada em Pedagogia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Pardo, ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-3276-6732> . E-mail: marcelamgs13@gmail.com.

² Bacharel Licenciada em História e Pedagoga pela Universidade de São Paulo (USP), doutora em Educação (USP). Professora do Instituto Federal de São Paulo – Campus Sertãozinho, e da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Pardo. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6469-9314>. E-mail: anamaiahist@gmail.com.

O trabalho justifica-se pelo interesse atual sobre a inclusão escolar e a educação especial por parte de estudantes da área da Pedagogia e licenciaturas em geral, docentes da educação básica e ensino superior e da própria comunidade escolar, sendo as famílias de crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais um grupo importante que tem buscado cada vez mais o cumprimento do direito à educação pública, gratuita e de qualidade para todos, garantido por lei na Constituição Federal (BRASIL, 1988) na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Partindo do pressuposto que pessoas com necessidades educacionais especiais existiram em outros momentos históricos e que a definição de uma escola inclusiva é, hoje, uma referência para se pensar o papel social das instituições escolares, nos perguntamos: em relação à educação especial, ela ocorria da mesma maneira que ocorre hoje nas escolas brasileiras?. No primeiro levantamento exploratório da bibliografia sobre o assunto, foi possível identificar que houve mudanças significativas. Assim, levantamos os problemas centrais de nosso estudo: podemos identificar como o conceito de Educação Especial se apresentou ao longo da história do Brasil? Quais foram seus princípios e os casos históricos mais significativos? Quais foram as mudanças e quais foram as permanências?

METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi a pesquisa histórica, com base em análise documental (legislações e declarações) e historiográfica sobre a História da Educação Especial brasileira. A pesquisa foi feita, portanto, por meio de análise qualitativa. Durante a realização da pesquisa bibliográfica, o pesquisador desempenha um papel fundamental ao verificar a veracidade dos dados coletados, ênfase na análise de eventos ou instituições que existiram no passado, a fim de avaliar como exerceram impacto na sociedade contemporânea (LAKATOS; MARCONI, 2003).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Podemos salientar que a trajetória da Educação Especial no Brasil se desenvolveu em quatro etapas, do ponto de vista de presença de pessoas com necessidades educacionais especiais em instituições educacionais (aqui também compreendida como médica e assistencialista) e escolares, que se manifestaram desde o período colonial aos dias atuais: 1ª) exclusão, ou seja, não estava inseridos em espaços específicos de formação, pois as

pessoas com deficiência eram consideradas incapazes de desempenhar qualquer papel na escola ou em instituições sociais (período da colonização até o período imperial, no século XIX); 2ª) institucionalização, que baseou-se na concepção de garantir a segurança dos indivíduos com deficiência por meio da criação de espaços adaptados em institutos de caráter médico-assistencialista (século XIX, com transição até meados do século XX); 3ª) integração, com a ideia de orientar estudantes com deficiência ao longo da permanência na instituição de ensino especial e regular para sua inserção na sociedade (meados do século XX, sendo uma concepção que ainda permanece, em paralelo a concepção de inclusão); e 4ª) inclusão, com a missão de assegurar o acesso aos serviços e a uma educação de excelência para todos, realizando ajustes que correspondam às exigências educacionais e às necessidades de cada pessoa, sendo com deficiência ou não (década de 1990 aos dias atuais) (CAPELLINI, MENDES, 2006; MANTOAN, 2003; SOUSA, 2020; RODRIGUES, CAPELLINI, SANTOS, 2014; SILVA, 2023).

Neste último momento histórico, destacamos o impacto de declarações internacionais (UNESCO, 1990;1994) para a consolidação de legislações brasileiras para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Entender a história da educação especial, as transformações, conquistas e desafios historicamente situados é um passo importante para a participação ativa no movimento de democratização, equidade e qualidade na educação, assim como no aprimoramento necessários para a implementação das políticas públicas de educação inclusiva, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e, mais recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).

NOTAS FINAIS

A análise do desenvolvimento histórico da educação especial no Brasil investigou a evolução desse campo, realçando as ações e leis que moldaram o ensino de pessoas com deficiência no país, até a concepção de uma educação inclusiva, em sintonia com os avanços internacionais.

Os elementos históricos evidenciam uma variedade de abordagens educacionais aplicadas às pessoas com deficiência em nosso país. No contexto da exclusão, os deficientes eram vistos como incapazes e inválidos, sendo excluídos da educação regular. Depois, passou-se para o processo de criação de instituições que abrigavam pessoas com deficiência,

fazendo o papel de formação e cuidado. Após o modelo institucional, que perdurou mais de um século no Brasil, vimos a transição para o modelo de integração das pessoas com deficiências nas escolas e outras instituições da sociedade. Por fim, junto aos avanços no entendimento internacional sobre a inclusão das pessoas com deficiências, o Brasil criou legislações que vão na perspectiva da educação inclusiva, ampliando a concepção de educação para todos como direito universal. Esse modelo tem como objetivo garantir que as pessoas com deficiência não apenas tenham acesso à educação, mas também que participem plenamente em todos os aspectos da sociedade, permitindo o pleno exercício de seus direitos humanos, por meio da adaptação dos espaços e da sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 ago 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 11 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 22 ago 2023.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. **História da Educação Especial**: em busca de um espaço na história da educação brasileira. Bauru: UNESP/Bauru, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Porquê? Como fazer?. São Paulo: Moderna, 2003.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; SANTOS, Danielle Aparecida do Nascimento dos. **Fundamentos históricos e conceituais da Educação Especial e inclusiva**: reflexões para o cotidiano escolar no contexto da diversidade. Unesp; NEAD; Redefor Educação Especial e Inclusiva, 2014. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/155246>. Acesso em: 15 jun. 2023.

SILVA, L. F. da. Trajetória das políticas públicas de inclusão escolar no Brasil: da educação especial à educação inclusiva. **Revista Contemporânea**, [S. l.], v. 3, n. 8, p. 10886–10912, 2023. DOI: 10.56083/RCV3N8-053. Disponível em: <https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/1380>. Acesso em: 21 set. 2025.

SOUSA, L. M. de. Educação especial no Brasil: o que a história nos conta sobre a educação da pessoa com deficiência. **Revista Bibliomar**, São Luís, v. 19, n. 1, p.159–173, 2020.

Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/bibliomar/article/view/13636>. Acesso em: 3 ago. 2023.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. [Salamanca: ONU], 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2023.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (Conferência de Jomtien)**. Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 16 ago. 2023.

TÍTULO: EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O DIREITO À ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL: AVANÇOS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Celso Augusto de Oliveira Cristofoli da Silva¹
Marcos Adriano Gabriel²

RESUMO

A escolarização de estudantes cegos permanece um desafio no campo educacional, exigindo políticas públicas e práticas pedagógicas que assegurem o direito à educação. A questão norteadora deste estudo é: como a escola pode efetivar a inclusão de alunos com deficiência visual garantindo aprendizagem, permanência e cidadania? O objetivo é analisar fundamentos legais e pedagógicos da educação inclusiva para cegos, identificando avanços e desafios. A pesquisa segue abordagem qualitativa, baseada em revisão bibliográfica e análise documental, com apoio em referenciais críticos da inclusão (Mantoan, 2003; Sasaki, 2009; Freire, 1996; Arroyo, 2012). Os resultados indicam que políticas como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei n. 13.146/2015) ampliaram o acesso escolar, mas barreiras estruturais, comunicacionais e atitudinais ainda limitam a efetivação da inclusão. Conclui-se que garantir o direito à escolarização de cegos requer formação docente, recursos acessíveis e práticas pedagógicas críticas que valorizem a diversidade.

Palavras-chave: Inclusão; deficiência visual; direito à educação; cidadania.

NOTAS INTRODUTÓRIAS

A educação inclusiva tem se consolidado como um princípio fundamental das políticas educacionais contemporâneas, especialmente após a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que estabeleceu a necessidade de sistemas educacionais inclusivos para

¹Estudante de doutorado do Programa de Pós Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras - UNIOESTE. Mestre em Educação Profissional e Tecnológica - IFFAR (PROFEPT). Graduação em Pedagogia pela UNIOESTE. E-mail: celso.silva@ifpr.edu.br; ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0999-4725>

²Estudante de doutorado do Programa de Pós Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras- Linha de Pesquisa Território, História e Memória. Mestre em Políticas Públicas e desenvolvimento, Universidade Federal Latino Americana - UNILA (2023). Graduação em Direito pela Universidad del Norte, Paraguay (2003) - UNINORTE. Bacharel em Administração Pública pelo Centro Universitário Dinâmica das Cataratas (2009) - UDC. Especialização em Gestão Pública Municipal (2011) e Gestão Pública (2016) pela Universidade Federal do Paraná - UFPR. Graduação em Letras - Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras pela Universidade Federal Latino Americana (2023). E-mail: marcosadrianogabriel@yahoo.com.br; ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-8971-8598>.

garantir acesso e permanência de estudantes com deficiência. No Brasil, a Constituição de 1988 assegura a educação como direito de todos, e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei n. 13.146/2015) reforça a responsabilidade do Estado em eliminar barreiras e promover a participação plena e efetiva de pessoas com deficiência.

No caso específico da escolarização de estudantes cegos, a discussão adquire relevância, pois se trata de uma deficiência que historicamente enfrentou marginalização no campo educacional, com ênfase em instituições segregadas. O desafio contemporâneo consiste em construir práticas pedagógicas que garantam acesso, permanência, aprendizagem e valorização da diferença como elemento constitutivo do processo educativo. O presente trabalho tem como objetivos:

- a) discutir os fundamentos da educação inclusiva para estudantes cegos;
- b) analisar os instrumentos legais e pedagógicos que sustentam o direito à escolarização;
- c) refletir sobre os desafios e perspectivas na construção de práticas inclusivas.

O referencial teórico baseia-se em autores que tratam da inclusão como processo social (Sassaki, 2009), da escola como espaço de construção da cidadania (Arroyo, 2012) e da pedagogia crítica como instrumento de emancipação (Freire, 1996; Mantoan, 2003).

METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, fundamentada em revisão bibliográfica e análise documental. Foram consultadas obras de referência em educação inclusiva, documentos oficiais (leis, decretos, políticas nacionais e internacionais) e artigos científicos publicados em periódicos da área de Educação.

A pesquisa seguiu três eixos analíticos:

1. **Base legal e histórica** da educação inclusiva para cegos;
2. **Práticas pedagógicas e recursos** (Braille, tecnologias assistivas, materiais acessíveis, adaptações curriculares);
3. **Desafios contemporâneos**: formação docente, barreiras atitudinais e políticas públicas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados parciais da investigação apontam que a escolarização de estudantes cegos avançou significativamente no Brasil, principalmente após a implementação de políticas inclusivas nos anos 1990 e 2000. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) ampliou o direito ao atendimento educacional especializado (AEE) em salas de recursos multifuncionais, além de fomentar a produção de materiais em Braille e a utilização de tecnologias assistivas.

Entretanto, a efetivação do direito à educação para estudantes cegos encontra desafios importantes:

1. Formação docente insuficiente – muitos professores não recebem preparo adequado para lidar com as especificidades dos estudantes cegos, limitando a adaptação curricular e a mediação pedagógica (Mantoan, 2003).
2. Barreiras atitudinais – preconceitos, estigmas e expectativas reduzidas ainda limitam a participação efetiva dos estudantes cegos em atividades escolares e sociais (Sasaki, 2009).
3. Deficiências estruturais – falta de acessibilidade arquitetônica, carência de materiais em Braille, demora na disponibilização de livros acessíveis e ausência de tecnologias assistivas em diversas escolas públicas (Brasil, 2015).

Apesar das dificuldades, a presença crescente de estudantes cegos em escolas regulares representa uma mudança paradigmática. A inclusão amplia possibilidades de convivência, estimula a aprendizagem coletiva e fortalece a ideia de que a diferença não é uma limitação, mas uma condição da diversidade humana (Arroyo, 2012).

Além disso, a perspectiva freireana contribui para pensar a inclusão como prática emancipatória. Paulo Freire (1996) afirma que a educação deve ser dialógica, crítica e comprometida com a transformação social. Nesse sentido, a inclusão de cegos na escola não se restringe a adaptações técnicas, mas implica reconhecer o estudante como sujeito histórico, capaz de intervir e construir conhecimento.

NOTAS FINAIS

O estudo permitiu identificar que a educação inclusiva para estudantes cegos é um campo em construção, marcado por avanços legais e pedagógicos, mas ainda permeado por desafios estruturais, atitudinais e formativos. A legislação brasileira é avançada e garante direitos, mas a efetivação depende da formação docente, da implementação de recursos acessíveis e de políticas públicas consistentes.

Defende-se que a inclusão de cegos no sistema escolar regular deve ser vista não apenas como cumprimento de lei, mas como compromisso ético e político com a democracia e a cidadania. A escola, ao acolher a diversidade, contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Conclui-se que a efetivação do direito à escolarização de estudantes cegos requer articulação entre Estado, escola, famílias e comunidade, além de uma concepção pedagógica crítica, que valorize a diversidade como elemento constitutivo da educação.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Brasília: Presidência da República, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova Iorque: Organização das Nações Unidas, 2006.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2009.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO ENSINO DA GEOGRAFIA: a experiência do projeto “Compreender os fenômenos da natureza com ênfase na educação inclusiva”

Jesika Garcia Ramirez¹

Izabelle Cristina Gusmão da Silva²

Renesky Jean Mary³

Marcia Aparecida Procopio da Silva Scheer⁴

Léia Aparecida Veiga⁵

RESUMO

Este trabalho apresenta as práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas no projeto de extensão “Entendendo os fenômenos da natureza com ênfase na educação inclusiva”, executado por discentes e docentes da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), em Foz do Iguaçu (PR), entre 2024 e 2025. O projeto teve como objetivo principal discutir e produzir estratégias de intervenção pedagógica baseadas em atividades interativas e no uso de recursos didáticos acessíveis sobre fenômenos da natureza para alunos do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) de escolas públicas. Com abordagem qualitativa, o projeto priorizou o processo de ensino-aprendizagem e a construção de experiências inclusivas mediadas por materiais concretos e acessíveis.

Palavras-chave: Educação Geográfica Crítica; Ensino de Geografia; Educação Inclusiva.

INTRODUÇÃO

A educação geográfica é essencial para a formação de indivíduos críticos e conscientes de seu papel social, capazes de compreender as interações entre natureza e sociedade (Gusmão da Silva et al., 2025). Na perspectiva inclusiva, essa relevância se amplia, pois a Geografia possibilita a construção de conceitos e raciocínios espaciais por parte de todos os discentes, inclusive estudantes com deficiência, favorecendo a compreensão do mundo em que vivem (Mendes, 2014). Nesse sentido, o projeto propôs

¹ Graduanda em Engenharia de Energia; UNILA; <https://orcid.org/0009-0005-4601-1607>; jg.ramirez.2020@aluno.unila.edu.br.

² Doutoranda em Geografia; UEL; <https://orcid.org/0000-0001-5626-3270>; izabelle.gusmao@uel.br

³ Estudante de Geografia (Bacharelado); UNILA; <https://orcid.org/0009-0001-1660-3637>; rj.mary.2022@aluno.unila.edu.br

⁴ Prof. Dra. no curso de Geografia; UNILA; <https://orcid.org/0000-0001-7718-4002>; marcia.scheer@unila.edu.br.

⁵ Prof. Dra. no curso de Geografia; UEL/UNILA; <https://orcid.org/0000-0002-7870-293X>; leia.veiga@uel.br.

atividades que valorizam a diversidade como elemento enriquecedor do processo de aprendizagem, contribuindo para práticas pedagógicas mais equitativas e democráticas.

Assim, a proposta fundamentou-se na Educação Geográfica Crítica (Cavalcanti, 2012) e na Análise do Comportamento Aplicada (ABA), que orienta o ensino em etapas progressivas, utilizando reforços positivos e estímulos claros para facilitar a aprendizagem (Skinner, 1953; Alberto; Troutman, 2009; Castellar; Moraes, 2010; Camargo; Rispoli, 2013). E em documentos oficiais e legislação que reforçam o direito de todos à educação de qualidade, assegurando a adaptação de recursos e metodologias para promover o acesso e a permanência escolar.

METODOLOGIA

O procedimento metodológico foi dividido em três fases:

- pesquisa teórica e documental sobre educação geográfica crítica e inclusão escolar;
- organização das práticas didáticas, com elaboração de recursos visuais e táteis;
- análise da viabilidade das práticas em contextos reais de sala de aula.

As atividades foram aplicadas em turmas do 6º ao 9º ano de escolas públicas de Foz do Iguaçu. Em abril de 2025, o material didático produzido pela equipe foi utilizado em aulas expositivas-dialogadas sobre fenômenos naturais e suas classificações, com o apoio de maquetes e experimentos.

RESULTADOS

A experiência evidenciou que os recursos visuais e táteis favoreceram a compreensão conceitual e a participação ativa dos estudantes, sobretudo daqueles com deficiência.

Durante o experimento sobre vulcanismo, observou-se que a visualização do fenômeno em pequena escala despertou o interesse coletivo, ampliando a interação e a curiosidade científica.

Posteriormente, foi proposta uma atividade criativa em que os discentes recriaram histórias em quadrinhos sobre o fenômeno natural que mais chamou sua atenção. Essa etapa revelou que houve aprendizagem significativa, com apropriação dos conceitos trabalhados e expressão livre das percepções individuais. Todos os alunos participaram das atividades, produzindo desenhos e textos, o que indica a efetividade das metodologias adotadas em promover inclusão e engajamento.

O uso da ABA como estrutura de mediação pedagógica mostrou-se coerente com o propósito inclusivo do projeto. A estratégia de reforços positivos, associada a estímulos visuais e sensoriais, contribuiu para o foco atencional dos estudantes e para a superação de dificuldades individuais.

Embora o diagnóstico inicial da turma não tenha apontado estudantes que se recusassem a participar das aulas, a introdução das práticas inclusivas ampliou a participação e reduziu as barreiras atitudinais. Isso reforça a importância de promover metodologias que considerem a diversidade como eixo central da prática educativa.

A experiência também gerou impacto na formação dos licenciandos envolvidos, estimulando a reflexão sobre o papel docente na construção de ambientes inclusivos e críticos. Como aponta Cavalcanti (2012), a educação geográfica deve ser mediadora da leitura de mundo, incentivando o aluno a compreender os fenômenos socioambientais em suas múltiplas escalas e dimensões.

NOTAS FINAIS

Pode-se concluir que o projeto fortaleceu a relação entre universidade e comunidade escolar, promovendo práticas pedagógicas que articulam teoria e experiência. Além de contribuir para a formação de professores sensíveis à diversidade, o trabalho evidenciou que práticas simples, como o uso de materiais recicláveis e experimentos acessíveis, são capazes de estimular o aprendizado colaborativo e o pensamento geográfico desde a educação básica.

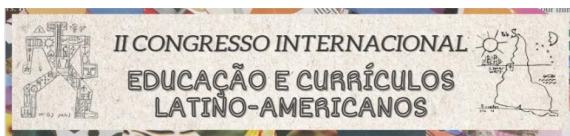
Conclui-se que a adoção de metodologias inclusivas na Geografia é fundamental para garantir a efetividade do ensino, assegurando que todos os estudantes, com e sem deficiência, possam compreender, representar e transformar o espaço em que vivem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

CAMARGO, S. P. H.; RISPOLI, M. Análise do comportamento aplicada como intervenção para o autismo: definição, características e pressupostos filosóficos. **Revista Educação Especial, Santa Maria**, v. 26, n. 47, p. 639-650, 2013.

CASTELLAR, S. M. V.; MORAES, J. V. **Ensino de Geografia**. Porto Alegre: Thompson, 2010.



CAVALCANTI, L. S. **O ensino de geografia na escola**. Campinas: Papyrus, 2012.

GUSMÃO DA SILVA, I. C. et al. Educação geográfica para todos: práticas inclusivas na compreensão dos fenômenos da natureza. **Revista Ciência Geográfica**, v. 29, n. 1, 2025. DOI: <https://doi.org/10.18817/26755122.29.1.2025.4169>.

MENDES, J. de C. Geografia e educação inclusiva: (re)pensar o fazer pedagógico na sala de aula. In: **VII Congresso Brasileiro de Geógrafos**, 2014. Disponível em: https://www.cbg2014.agb.org.br/resources/anais/1/1403391671_ARQUIVO_GEOGRAFI_AEEDUCACAOINCLUSIVA-ARTIGOFINALIZADOCBG2014.pdf.

SILVA, M. M. L. da. **Educação geográfica e autismo**: a aprendizagem baseada em problemas como estratégia inclusiva. 2025. 30 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia) — Departamento de Ciências Humanas, Campus IV, Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, 2025.

SKINNER, B. F. **Science and human behavior**. New York: Free Press, 1953.

CURRÍCULO-DISPOSITIVO DE PODER NA MACROPOLÍTICA: linhas de fuga em Deleuze e Foucault

Guilherme Araújo Soares¹
Mônica de Oliveira Costa²

RESUMO

Este estudo se dedica a problematizar o campo do currículo, entendendo-o como um dispositivo de poder que fabrica e intensifica as fissuras da democracia contemporânea. O objetivo é analisar o currículo na dimensão macropolítica, em diálogo com as perspectivas de Deleuze e Foucault. A investigação adota uma abordagem teórico-metodológica pós-estruturalista/pós-crítica, tomando a cartografia como estratégia de pesquisa. Num primeiro momento, são exploradas as questões fundamentais que atravessam o currículo. Em seguida, examinam-se os dispositivos de poder que o constituem e o atravessam, produzindo subjetividades e modos de docência. Por fim, argumenta-se que o currículo é um campo de disputas de forças e interesses, que perde seu papel social quando se coloca a serviço das demandas neoliberais de produção de mão de obra.

Palavras-chave: currículo; dispositivo; poder.

NOTAS INTRODUTÓRIAS

As práticas pedagógicas contemporâneas estão atravessadas por políticas neoliberais que reduzem a educação a treinamento e controle, transformando os currículos em territórios de disputa e homogeneização, como aponta Arroyo (2013). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) intensifica essa captura, funcionando como dispositivo de poder que reforça a reforma empresarial da educação.

Contra essa lógica, propõe-se pensar o currículo como rizoma: múltiplo, aberto e atravessado por linhas de fuga que favorecem invenções e resistências. Inspirados em Deleuze e Foucault, entende-se o currículo como rede de devires e conexões, capaz de defender currículos-menores que afirmem subjetividades e processos coletivos.

¹ Doutorando em Educação em Ciências na Amazônia pela Universidade do Estado do Amazonas; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3146-8303>; E-mail: guilhermearaujo.soares18@gmail.com.

² Doutora em Educação em Ciências e Matemática pela REAMEC; Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências na Amazônia da Universidade do Estado do Amazonas (UEA); ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3771-3955>; E-mail: mdcosta@uea.edu.br.

Metodologicamente, a cartografia orienta a pesquisa como prática rizomática que acompanha fluxos e emergências, sem buscar verdades finais (Deleuze; Guattari, 1995). Analisar o currículo como dispositivo de poder, portanto, é criar modos de pensar no presente, abrir brechas na rigidez e afirmar a potência inventiva da educação na imanência dos encontros.

O QUE QUER UM CURRÍCULO?

A pergunta “O que quer um currículo?” não comporta resposta única ou universal, pois o currículo é sempre atravessado por forças históricas, políticas, sociais e econômicas que o produzem e disputam. Ele não apenas organiza conteúdos, mas mobiliza modos de vida, desejos e subjetividades, respondendo a projetos de sociedade e a determinadas urgências do tempo. Pensar o currículo é, portanto, pensar as relações de poder e os modos de subjetivação que nele se inscrevem.

Nesse sentido, autores como Apple (2003) e Silva (2009) evidenciam que o currículo funciona como dispositivo de poder, operando tanto em sua dimensão explícita quanto oculta. Mais do que prescrever o que ensinar, regula formas de existir, reproduzindo uma ordem social e cultural dominante. Corazza (2001), ao deslocar essa perspectiva, destaca que as pesquisas pós-críticas não buscam verdades únicas, mas multiplicam verdades parciais, reconhecendo o currículo como artefato político, contingente e produtor de subjetividades.

A partir dessa chave, Paraíso (2023) entende o currículo como diferença, rizoma e multiplicidade. Ele não é estrutura acabada, mas campo em permanente processo de recriação, onde proliferam encontros, disseminações e acontecimentos inesperados. Essa visão aproxima-se da noção deleuziana de rizoma: sem hierarquia, origem ou finalidade fixa, o currículo se desterritorializa e se atualiza continuamente, abrindo espaço para invenção e experimentação.

Com Foucault (2012), compreendemos que a verdade do currículo é imanente às relações de saber e poder que o produzem. O currículo é atravessado por dispositivos que distribuem visibilidades e enunciações, delimitando o que pode ser dito, ensinado e legitimado como a BNCC. Deleuze (2005) traduz esse pensamento ao conceber o dispositivo como máquina abstrata que opera linhas de saber, poder e subjetivação. Essas linhas podem se estratificar em formas rígidas, mas também se quebrar e abrir linhas de fuga, permitindo

outros modos de viver e aprender. Assim, o currículo é tanto captura quanto possibilidade de resistência, tanto normalização quanto criação de novas conexões.

Por fim, pensar o currículo na chave foucaultiana e deleuziana é concebê-lo como campo de intensidades, onde coexistem tensões entre controle e fuga. Nele, professores e estudantes não apenas reproduzem formas instituídas, mas podem inventar brechas e fissuras, afirmando a diferença como potência criadora. A docência, nesse horizonte, se configura menos como execução e mais como experimentação, como um arquipélago em errância (Corazza, 2010), sempre em devir. O desafio ético-político é escapar às armadilhas da reprodução normativa e afirmar o currículo como território rizomático de vida, invenção e multiplicidade.

NOTAS FINAIS

As problematizações aqui desenvolvidas se voltam ao controle disciplinar instaurado pelas reformas curriculares, em especial pela BNCC, que opera como um dispositivo normativo ao instituir competências e habilidades fixas. Tal dispositivo busca alinhar a docência às exigências de produtividade do capitalismo contemporâneo, produzindo sujeitos adaptados a uma lógica de eficiência e normalização. Como aponta Foucault (1996), sem a docilização dos corpos e mentes, os aparelhos de produção capitalistas não teriam encontrado condições de expansão. Assim, o currículo é um espaço de forças onde se exercem relações de poder, controle e captura, atravessando a vida e moldando subjetividades.

Ao tensionar os dispositivos da BNCC, apoiamo-nos nos conceitos de governamentalidade, biopolítica e biopoder (Foucault), que revelam os mecanismos de captura da vida pelas políticas estatais. Contra essa homogeneização, afirmamos com Deleuze (2014) que resistir é afirmar a potência da força, o vigor da singularidade que não se deixa esgotar pelo diagrama: há resistência, e é nesse gesto que o currículo pode se reinventar como espaço de criação.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez, 2003.



ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo**: Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

CORAZZA, Sandra Mara. Os sentidos do currículo. **Revista Teias**, [S. l.], v. 11, n. 22, p. 1-16, 2010. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24120>. Acesso em: 13 jul. 2024.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, Gilles. **El poder**: curso sobre Foucault. Buenos Aires: Cactus editorial, 2014.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: Capitalismo e Esquizofrenia. v. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

FOUCAULT, Michel. **As formações discursivas**: A Arqueologia do Saber. São Paulo: Forense Universitária, 2012.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Currículos**: teorias e políticas. São Paulo: Contexto, 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: uma análise da articulação entre os Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNEs e a Política Nacional de Assistência Estudantil – PNAES

Jussara Cristina Rodrigues da Silva¹
Débora Dainez²

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo geral: compreender como se configura a articulação entre os NAPNEs e a PNAES na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a partir da análise dos documentos que regulamentam essas políticas institucionais nos Institutos Federais – IFs. Escolhemos a pesquisa documental como procedimento metodológico. Para o estudo dos documentos, nos pautamos nos princípios do materialismo histórico-dialético e incorporamos elementos da análise do discurso crítica. Até o momento, foi possível identificarmos a escassez de indicativos da interlocução entre o NAPNE e a PNAES no âmbito dos IFs.

Palavras-chave: Institutos Federais; NAPNE; PNAES.

NOTAS INTRODUTÓRIAS

Em meados do ano 2000, temos a primeira experiência de Educação Inclusiva da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o Programa Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas – Programa TEC NEP.

Neste mesmo contexto, o Ministério da Educação, por meio da Portaria nº 39/2007 e do Decreto nº 7.234/2010, institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil, programa que, por meio da Lei nº 14.914/2024, tornou-se Política Nacional de Assistência Estudantil – PNAES.

¹ Assistente Social; Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba; <https://orcid.org/0000-0001-8595-9779> ; jucoloro@gmail.com.

² Professora Doutora do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba; <https://orcid.org/0000-0002-8223-098X> ; ddainez@yahoo.com.br.

Neste cenário de estruturação do Programa TEC NEP e da PNAES, em 2008 foi sancionada a lei de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFs.

Visando disseminar uma política educacional inclusiva, os IFs atendem, hoje, um público diversificado. Entre o público atendido pelos IFs, encontram-se os estudantes público-alvo da Educação Especial e alunos em situação de vulnerabilidade social, pertencentes à grupos que integram as minorias sociais do país. Para qualificar o atendimento desse público diversificado, os IFs instituíram em seus Campus, por meio de regulamentos próprios, a PNAES e Núcleos Específicos, entre eles, o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE.

Dessa forma, diante da contextualização apresentada, o presente estudo tem por objetivo geral: compreender como se configura a articulação entre os NAPNEs e a PNAES na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a partir da análise dos documentos que regulamentam essas políticas institucionais nos IFs.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento da pesquisa, escolhemos a pesquisa documental como procedimento metodológico. As fontes utilizadas são os documentos que regulamentam os NAPNEs e a PNAES nos IFs. A análise desses documentos, será a forma como procuraremos apreender a articulação entre os NAPNEs e a PNAES na Educação Profissional e Tecnológica.

O caminho metodológico para a concretização do presente estudo está pautado, conforme Evangelista (2012), na concepção de que os documentos são história, são produtos de práticas sociais e, por isso, devem ser analisados com o intuito de captar a realidade e as múltiplas determinações que os produziram, bem como os projetos e interesses que os constituíram.

Para o estudo dos documentos, nos pautamos nos princípios do materialismo histórico-dialético e incorporamos elementos da análise do discurso crítica, perspectiva que objetiva entender como um objeto simbólico produz sentidos e em que condições sociais esses sentidos são produzidos (Shiroma; Campos; Garcia, 2005).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Até o momento, foi possível identificarmos a escassez de indicativos da interlocução entre o NAPNE e a PNAES no âmbito dos IFs, escassez que se explica, conforme Kassar (2011), pelo fato de que, no Brasil, a Política de Educação Especial foi constituída como um sistema paralelo de ensino, um campo de atuação específico, separado e sem interlocução com a Política de Educação como um todo.

Essa setorização entre o NAPNE e a PNAES se manifesta, principalmente, na disputa pelo orçamento público. Tal disputa encontra alicerce no fato de que no Brasil, historicamente, o financiamento da Educação Especial foi marcado por correlações de forças políticas, econômicas e sociais entre diferentes segmentos, detentores de projetos distintos. Diante disso, se estabeleceu uma disputa no âmbito do orçamento do Estado, a fim de se negociar prioridades a serem definidas pelo governo, interferindo diretamente na constituição da Educação Especial enquanto política pública brasileira, “(...) capaz de assegurar o direito à educação a uma população historicamente excluída dos processos de escolarização (...)” (França; Prieto, 2016, p. 35).

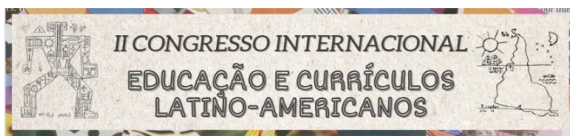
NOTAS FINAIS

A escassez de indicativos evidentes da interlocução entre o NAPNE e a PNAES no âmbito dos IFs demonstra que, seguindo a lógica da Educação enquanto serviço público estatal, o NAPNE, assim como a PNAES, são estruturados sob a perspectiva do serviço, que tem a proposição política de se constituir como um órgão de ação, objetivando a garantia de processos de aprendizagem flexíveis em conformidade ao mercado de trabalho. Configurando-se como um serviço e não um direito, o NAPNE e a PNAES, distanciam-se do processo de reflexão e proposição de um Projeto Político Pedagógico único, que possa expandir sua abrangência a fim de atender o desenvolvimento integral do aluno.

REFERÊNCIAS

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. *In*: ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (orgs.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas: Alínea, 2012. v. 1. p. 52-71.

FRANÇA, M. G.; PRIETO, R. G. Financiamento da educação especial: controle social e acompanhamento das despesas educacionais no Brasil. **Educação Especial em Debate**,



Vitória, a. 1, v. 1, n. 1, p. 33-51, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/14596> . Acesso em: 21 set. 2025.

KASSAR, M. de C. M. Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, n. 41, p. 61-79, jul./set., 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300005> . Acesso em: 21/09/2025.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez., 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769> . Acesso em: 21 set. 2025.

TÍTULO: COMPARATIVA DE POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA EN CUATRO PAÍSES DEL CONO SUR

Sandy Teresa Arguello Villalba¹
Graciela Ferreira Guerrero²
José Maria Castillo Vega³

RESUMO

La investigación comprende un estudio comparado que analiza las convergencias y divergencias en las políticas y estrategias de educación inclusiva en cuatro países del Cono Sur: Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay. Se diseñó un árbol de parámetros e indicadores para sistematizar las categorías de análisis: definiciones, marco normativo y planos y programas. Los resultados revelan un consenso en considerar la educación inclusiva como un derecho fundamental que requiere transformar los sistemas para atender la diversidad y garantizar la igualdad de oportunidades. Las normativas legales respaldan el derecho a la inclusión, con diferencias en alcance y modalidades. Los planes y programas reflejan compromisos con la calidad educativa y la inclusión, diferenciándose en áreas prioritarias como formación docente, inclusión digital y recursos adaptados. Se concluye que, pese a diferencias conceptuales y operativas, estos países muestran un compromiso regional sólido para construir sistemas educativos más equitativos e inclusivos.

Palavras-chave: Educación Inclusiva, Educación Comparada, Política Educativa.

NOTAS INTRODUTÓRIAS

La educación inclusiva busca garantizar el acceso, la participación y el aprendizaje de todas las personas, independientemente de sus características cognitivas, físicas, socioeconómicas o culturales (UNESCO, 2020). Este enfoque valora la diversidad y promueve la eliminación de barreras para lograr la integración plena, autonomía y desarrollo integral de los estudiantes. Requiere una transformación profunda de las prácticas educativas, incluyendo el diseño curricular y las estructuras institucionales, priorizando la equidad y justicia social

¹ Maestranda en Educación; Universidad Iberoamericana; ORCID 0009-0003-0730-6985; samargvilla@gmail.com.

² Licenciada en Ciencias de la Educación, Estudiante de Posgrado; Universidad Jesuita; ORCID 0009-0004-7365-6518; ferreiraguerrero-graciela@gmail.com.

³ Doctor en Educación; Universidad Iberoamericana; ORCID 0000-0003-3726-5339; jose.castillo@unibe.edu.py.

(Ainscow, 2019). Implica no solo adaptaciones pedagógicas, sino también una cultura escolar que fomenta la comunicación y participación activa de todos (Florian & Black-Hawkins, 2011). Los sistemas educativos deben crear condiciones que faciliten un aprendizaje significativo y equitativo, adaptándose a la diversidad (OEI, 2020). Surge así el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE), que abarca a estudiantes que requieren apoyos o adaptaciones específicas, incluyendo aquellos con altas capacidades (Zambrano et al., 2025; Venegas, 2024). Esta visión se conecta con esfuerzos regionales para promover una educación integradora y coordinada.

Esta investigación analiza el abordaje de la educación inclusiva en cuatro países del Cono Sur, buscando establecer convergencias y divergencias en concepciones, normativas legales, políticas y programas, para fortalecer las prácticas inclusivas regionales.

METODOLOGIA

Esta investigación cualitativa empleó el método comparado siguiendo a Caballero et al. (2016). La unidad de análisis fueron cuatro países del Cono Sur: Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay, para identificar convergencias y divergencias en políticas y estrategias de educación inclusiva. Se diseñó un árbol de parámetros para sistematizar la información obtenida mediante análisis documental de documentos oficiales y normativos de ministerios de educación. Además, se consultarán bases de datos internacionales como Banco Mundial, OCDE.Stat y UNESCDOC para complementar y contrastar los datos recopilados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Los principales resultados se presentan conforme a los tres criterios de análisis:

a) Definiciones

Los países del Cono Sur analizados coinciden en concebir la educación inclusiva como un derecho fundamental que exige la transformación de los sistemas educativos para atender la diversidad y garantizar la igualdad de oportunidades. Argentina enfatiza la adaptación a diversas necesidades; Brasil, la eliminación de barreras; Paraguay, un proceso sistémico que promueve la participación; y Uruguay, la inclusión como pilar del sistema educativo (Resolución CFE 155/2011; Ley 13.416/2015; Ley 5136/2013; Ley 18.437/2008).

En cuanto a las Necesidades Educativas Especiales (NEE), Argentina las contemplan bajo un enfoque de derechos; Brasil elimina el término para centros en discapacidad y capacidades; Paraguay las define en su Ley 5136, incluyendo altas capacidades e

incorporaciones tardías; Uruguay no las define explícitamente pero promueve una educación para todos.

b) Normativas Legales

Los cuatro países cuentan con marcos legales que reconocen la educación inclusiva como un derecho esencial: Argentina con la Ley 26.206, Brasil con la Ley 13.416, Paraguay con la Ley 5136 y Uruguay con la Ley 18.651. Todas promueven principios de derecho, equidad y eliminación de barreras, aunque difieren en la concepción de integración, alcance y modalidades educativas.

c) Políticas y Programas

Cada país implementa planes nacionales vinculados a la inclusión y calidad educativa. Argentina prioriza igualdad y calidad (Plan 2016-2021); Brasil apuesta por la inclusión digital (PROUCA-2010); Paraguay fortalece la formación docente y elimina barreras (Plan 2024-2030); Uruguay desarrolla programas con recursos y TIC para educación especial (Planes 2018-2023).

NOTAS FINAIS

Se concluye que en Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay la educación inclusiva es reconocida como un derecho fundamental que exige transformar sistemas para atender la diversidad y garantizar la igualdad de oportunidades. Las definiciones convergen en la visión de inclusión como derecho, aunque presentan matices en enfoques y terminologías. Las normativas legales respaldan este derecho, con variaciones en alcance y modalidades. Las políticas y programas reflejan un compromiso común con la calidad y la inclusión, pero difieren en prioridades como formación docente, inclusión digital y provisión de recursos. En conjunto, estos países muestran avances y retos para alcanzar sistemas educativos realmente inclusivos.

PRINCIPALES REFERÊNCIAS

- Caballero, A., Manso, J., Matarranz, M., & Valle, J. (2016). Investigación en educación comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 7(9), 39-56. <https://r.issu.edu.do/?l=1256517m>
- Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2020). El derecho a la educación inclusiva en América Latina: Desafíos y perspectivas. *Red Educación Inclusiva*, 7(2), 10-22. <https://shre.ink/S7GV>
- Ley 1264 de 1998 General de Educación (1998, 26 de mayo). Congreso de la República de Paraguay. <https://shre.ink/8Y4V>



Ley 5136 de 2013 De Educación Inclusiva (201, 23 de diciembre). Congreso de la República de Paraguay. <https://shre.ink/S7h4>

Ley 9.394 de 1996 Directrices y Bases de la Educación Nacional (1996, 1 de junio). Congreso Nacional de la República Federativa de Brasil. <https://shre.ink/8FcF>

Ley 18.437 de 2008 General de Educación (2008, 12 de diciembre). Poder Legislativo República Oriental del Uruguay. <https://shre.ink/8Fny>

Ley 20.206 de 2006 de Educación Nacional (2006, 14 de diciembre). Congreso de la Nación Argentina. <https://shre.ink/8FUH>

O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA JUDICIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: os sentidos produzidos pelos professores

Sheila Lopes de Barros¹

Débora Dainez²

Washington César Shoití Nozu³

RESUMO

O direito à educação da pessoa com deficiência é um direito fundamental e ao Estado cabe assegurá-lo por intermédio de políticas públicas que garantam a universalização da educação pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada. A presente pesquisa, ainda em curso, busca caracterizar as ações judiciais no Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo (TJSP), ajuizadas em uma comarca do estado, entre 2015 e 2025, incluindo as decisões proferidas pelos juízes de primeira instância, com o propósito de analisar suas tendências, disposições e investigar os efeitos da judicialização na prática pedagógica e no processo educacional de estudantes com deficiência no contexto escolar. Fundamentada no materialismo histórico-dialético e ancorada em uma abordagem qualitativa, o estudo articula pesquisa documental e empírica. Embora os dados empíricos ainda estejam em fase de coleta, espera-se que os resultados contribuam para o aprimoramento do trabalho pedagógico, subsidiando a formação docente e o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas, voltadas à escolarização de estudantes com deficiência, e nas proposições de políticas voltadas à área.

Palavras-chave: Judicialização da Educação; Educação Especial; Trabalho Docente.

NOTAS INTRODUTÓRIAS

A judicialização da Educação Especial consolidou-se como um fenômeno relevante no contexto brasileiro, especialmente após a Constituição Federal de 1988, que reconheceu a educação como um direito de todos. Como direito público subjetivo, exige a atuação positiva do Estado em prol da realização concreta desse direito mediante o planejamento e

1 Mestre em Educação. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. E-mail: sheilalopes12345@gmail.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-002-2533-4483>

2 Doutora em Psicologia Educacional. Docente da Universidade Federal de São Carlos. UFSar campus Sorocaba/SP. E-mail: ddainez@ufscar.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8223-098X>

3 Doutor em Educação. Docente da Universidade Federal de Grande Dourados (UFGD). E-mail: washingtomnozu@ufgd.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1942-0390>

a implementação de políticas públicas delineadas para a constituição de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática.

Nesse contexto, o Poder Judiciário apresenta-se como um importante ator político para garantia de direitos do público da Educação Especial (Melo; Kassar, 2023). Segundo Scaff e Pinto (2016), a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 o Poder Judiciário passou a exercer um papel mais ativo e diferenciado com relação à educação, passando a julgar litígios e requerimentos que buscavam a regulação, concretização e efetividade desse direito. Dessa forma, inaugurou-se no Poder Judiciário uma nova relação com a educação, que se materializou por meio de ações judiciais visando a sua garantia e efetividade (Cury; Ferreira, 2009). De acordo com Cury e Ferreira (2010), esse fenômeno diz respeito à judicialização da educação, que ocorre quando aspectos relacionados ao direito da educação passam a ser objeto de análise e julgamento pelo Poder Judiciário.

Estudos apontam que, no campo da Educação Especial, o Judiciário tem se manifestado favorável às demandas, geralmente julgando procedentes as ações que solicitam apoios como professores auxiliares, o que reafirma o dever do Estado na garantia de condições de acesso e permanência na escola (Amaral; Bernardes, 2018; Ferreira, 2019). Contudo, como alerta Carvalho (2004), o fenômeno da judicialização não pode ser reduzido ao número crescente de processos, pois o aumento das demandas não implica, por si só, em uma intervenção efetiva. É preciso analisar os efeitos políticos e pedagógicos produzidos por tais decisões e em que medida interferem na aplicação das políticas públicas.

Desse modo, ainda que a judicialização garanta direitos de forma imediata, não promove, por si só, transformações estruturais no sistema educacional. Suas decisões tendem, em geral, a responder a demandas específicas, mas não substituem a formulação e a implementação de políticas públicas universais e permanentes. Ainda assim, consolidou-se como um mecanismo central para a efetivação de direitos educacionais, sobretudo no campo da Educação Especial. Esse processo, ao mesmo tempo em que garante condições mínimas de acesso à escola, também produz tensões em relação à implementação de políticas públicas e às práticas pedagógicas no cotidiano escolar.

Diante desse cenário, a presente pesquisa reafirma o direito à educação como direito público subjetivo, reconhecido constitucionalmente, e busca problematizar de que forma a legislação e as políticas públicas têm sido aplicadas para assegurar condições efetivas de escolarização de estudantes com deficiência na Educação Básica.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa documental e empírica, articulando a análise de fontes jurídicas com a coleta de dados em campo, com o propósito de oferecer uma visão ampla e contextualizada do fenômeno investigado. Para responder aos objetivos propostos, escolhemos uma abordagem qualitativa, compreendida como uma metodologia que se concentra na compreensão aprofundada e interpretação crítica dos fenômenos analisados.

A pesquisa documental será realizada por intermédio de buscas junto ao banco de dados de jurisprudência do sítio do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo (TJSP), abrangendo o período de julgamento das ações judiciais entre os anos de 2015 a 2025, iniciadas em uma comarca paulistana. Por sua vez, a pesquisa de campo ocorrerá em três escolas da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba. Os participantes da pesquisa serão diretores e professores efetivos do município. A entrevista semiestruturada será adotada como técnica na pesquisa de campo, por permitir ao pesquisador um equilíbrio entre a organização prévia dos temas a serem abordados e a flexibilidade necessária para explorar aspectos que emergem espontaneamente no diálogo com os participantes. Para procedimento de análise dos dados, buscou-se apoio em elementos da Análise do Discurso (AD) de Orlandi (2015), considerando o discurso como prática social, atravessada por dimensões históricas, ideológicas e políticas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Embora a pesquisa ainda esteja em fase de aprovação ética e de coleta de dados, é possível antecipar alguns resultados esperados a partir da literatura e das análises preliminares.

Espera-se evidenciar que a maioria das ações judiciais tem como principal demanda a solicitação de professor auxiliar, evidenciando a fragilidade das políticas públicas no atendimento às necessidades dos estudantes público da Educação Especial. Também é provável constatar que a judicialização, embora assegure direitos, gera tensões no trabalho docente, uma vez que as decisões judiciais nem sempre dialogam com a realidade das escolas.

No que se refere aos sentidos produzidos pelos professores no contexto da judicialização da Educação Especial, pressupõe-se que suas percepções sejam ambíguas: de um lado, a compreensão da judicialização como um recurso necessário para efetivar direitos garantidos no arcabouço jurídico do país; por outro, a percepção de que essa via não resolve de forma estrutural os desafios da inclusão escolar.

NOTAS FINAIS

Este estudo pretende aprofundar a compreensão da judicialização da Educação Especial, considerando as tendências do Poder Judiciário na garantia do direito à educação escolar dos estudantes com deficiência, no sentido de compreender como esse fenômeno influencia o contexto escolar, suas implicações na prática pedagógica e no processo de escolarização dessa população.

Também se espera que os resultados da pesquisa possam oferecer elementos para a construção de políticas educacionais mais sólidas e coerentes, capazes de reduzir a necessidade de recorrer ao Judiciário para garantir direitos garantidos no arcabouço jurídico do país. Paralelamente, espera-se contribuir para o fortalecimento da formação docente e para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas, reafirmando a escola pública como um espaço de democracia, equidade e justiça social.

REFERÊNCIAS

AMARAL, C. T.; BERNARDES, M. F. R. Judicialização da educação inclusiva: uma análise no contexto do estado de Goiás. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, v. 11, n. 25, p. 173-188 abr./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/6875>. Acesso em: 26 de março. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília. DF: Imprensa Oficial, 1988.

CARVALHO, E. R. Em busca da judicialização da política no Brasil: apontamentos para uma nova abordagem. **Revista de Sociologia e Política**. Curitiba, n. 23, p. 115-126, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsocp/a/N7mbY9C3VmBv7866K974jfp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 de agosto. 2025.

CURY, C. R. J.; FERREIRA, L. A. M. A judicialização da educação. **Revista CEI**, Brasília, DF., ano 13, n. 45, p. 32-45, 2009. Disponível em:

<https://revistacej.cjf.jus.br/cej/index.php/revcej/article/view/1097>. Acesso em: 10 de junho. 2025.

CURY, C. R. J.; FERREIRA, L. A. M. Justiciabilidade no campo da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 26, n.1, p. 75-103, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19684/11467>. Acesso em: 20 de agosto. 2025.

FERREIRA, Nayara Beatriz Borges. **A judicialização na educação inclusiva no Estado de Minas Gerais**. 2019. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Uberaba, Uberaba, 2019. Disponível em: <https://repositorio.uniube.br/handle/123456789/1137>. Acesso em: 13 de julho. 2025.

LÜDKE, M.; ANDRÉ. M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MELO, C. de H. V.; KASSAR, M. de C. M. Judicialização da Educação Especial: inclusão escolar na rede regular de ensino em um município de Mato Grosso do Sul. *In: Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, v. 10, n. 2, p. 79-92, 2023. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/14889/15489>. Acesso de 20 de agosto. 2025.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos**. 15 ed. Campinas: Pontes, 2015. 100 p.

SCAFF, E. A. da S.; PINTO, I. R. de R. O Supremo Tribunal Federal e a garantia do direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 65, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ySYRxCRBTsNz7CKKF97JSnn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 de julho. 2025.

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR COMO ESTRATEGIA DE INCLUSIÓN Y DESARROLLO PERSONAL DE PERSONAS PRIVADAS DE LIBERTAD EN PARAGUAY

Marta Carolina Franco ¹

RESUMO

El presente trabajo aborda el derecho a la educación superior como herramienta de inclusión y desarrollo personal de personas privadas de libertad en Paraguay. La investigación parte de la premisa de que la educación constituye un derecho humano fundamental y una vía para la reinserción social y laboral de quienes se encuentran en contextos de encierro. El objetivo principal fue analizar cómo la educación superior incide en la construcción de oportunidades de inclusión social y en la transformación de la identidad personal de los privados de libertad. Se empleó una metodología cualitativa, basada en el análisis documental de marcos normativos nacionales e internacionales, y en entrevistas semiestructuradas a expertos en reinserción y funcionarios penitenciarios. Los hallazgos revelan que la educación superior en prisión fortalece la autoestima, amplía horizontes de vida y contribuye a procesos de inclusión social y laboral, aunque enfrenta limitaciones en recursos, infraestructura y continuidad. Se concluye que garantizar este derecho exige políticas públicas sostenibles, alianzas institucionales y acompañamiento posterior a la liberación.

Palavras-chave: educación superior; inclusión social; reinserción; personas privadas de libertad

NOTAS INTRODUTÓRIAS

El derecho a la educación es reconocido por instrumentos internacionales como la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS, 1948) y el *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* (ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS, 1966). En Paraguay, la *Constitución Nacional* (CONSTITUCIÓN NACIONAL DE LA REPÚBLICA DEL PARAGUAY, 1992) y la *Ley General de Educación* (LEY N.º 1264, 1998) establecen la obligación del Estado de garantizar la educación en todos los niveles, sin discriminación.

¹ Marta Carolina Franco – Abogada; Magíster en Ciencias de la Educación; Magíster en Ciencias Jurídicas; Doctoranda en Educación. Universidad Iberoamericana (UNIBE), Paraguay. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-3984-4897> E-mail: martitafrancofer@gmail.com

La educación en contextos penitenciarios debe entenderse como un derecho humano esencial, ya que constituye un medio para preservar la condición de persona y posibilitar la reintegración social, más allá de la privación de la libertad física (SCARFÓ, 2003).

La educación superior en contextos penitenciarios se configura como un agente transformador que no solo garantiza derechos fundamentales, sino que también contribuye a la rehabilitación integral y la reinserción social de las personas privadas de libertad. (VERA PINTO, 2022)

En Paraguay, los programas educativos en contextos penitenciarios han avanzado en la educación básica y media, pero la educación superior sigue siendo un desafío. Las iniciativas implementadas enfrentan barreras de financiamiento, falta de infraestructura tecnológica y escasa articulación entre instituciones educativas y el sistema penitenciario.

La investigación aquí presentada busca visibilizar la importancia de la educación superior en prisión como estrategia de inclusión social, desarrollo personal y garantía de derechos humanos para un sector de la población altamente vulnerable.

METODOLOGIA

La investigación adoptó un enfoque cualitativo, de carácter descriptivo y transversal, y se llevó a cabo en un centro penitenciario de Paraguay, con el propósito de analizar las experiencias y percepciones vinculadas al acceso a la educación superior en contextos de privación de libertad.

Se emplearon dos técnicas principales de recolección de datos:

1. **Análisis documental**, que incluyó normativas nacionales e internacionales, informes institucionales y literatura académica sobre educación en prisión.
2. **Entrevistas semiestructuradas** a seis participantes, conformados por funcionarios penitenciarios, un docente universitario y un especialista en reinserción social, seleccionados de forma intencional por su experiencia y pertinencia en relación con el objeto de estudio. Esta estrategia permitió obtener una visión crítica y especializada sobre las condiciones de acceso a la educación superior, los beneficios percibidos y las limitaciones estructurales.

Los datos fueron organizados en tres categorías de análisis:

- Condiciones de acceso a la educación superior en prisión.
- Percepciones sobre la inclusión social derivadas de la educación.

- Impactos en el desarrollo personal de las personas privadas de libertad.

En cuanto a los aspectos éticos, el estudio se desarrolló siguiendo los principios éticos aplicables a investigaciones con participantes humanos, garantizando consentimiento informado, confidencialidad y respeto a la dignidad de los entrevistados. No se requirió autorización de un comité de ética institucional, dado que los participantes fueron exclusivamente profesionales y no personas privadas de libertad u otros grupos en situación de vulnerabilidad directa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

El análisis documental mostró que, aunque el marco jurídico paraguayo reconoce el derecho a la educación, existen vacíos en la implementación de políticas específicas que garanticen el acceso a la educación superior en prisión. No se cuenta con programas sistemáticos ni con presupuestos definidos, lo que limita la cobertura y la continuidad.

Las entrevistas revelaron que el acceso a la educación superior en prisión sigue siendo una excepción más que una política consolidada. Los expertos coincidieron en señalar que los principales obstáculos son la falta de infraestructura tecnológica, la escasa formación del personal penitenciario en materia educativa y la ausencia de convenios sólidos con universidades.

Pese a estas limitaciones, se resaltaron impactos positivos: los participantes identificaron que la educación universitaria favorece la autoestima, el sentido de identidad y el desarrollo de competencias académicas y sociales orientadas a la vida en libertad. Además, fue señalada como una herramienta de inclusión social, capaz de contrarrestar estigmas y ampliar oportunidades de integración comunitaria.

Estos hallazgos se corresponden con experiencias internacionales. El modelo APAC en Brasil prioriza la formación académica y ética como motor de reinserción, mientras que el programa *The Last Mile* en Estados Unidos ha demostrado que la formación universitaria en prisión reduce significativamente la reincidencia. Asimismo, en el Reino Unido, el proyecto PUPiL documenta mejoras en disciplina personal y capacidad de proyectar un futuro distinto.

En el contexto paraguayo, los resultados sugieren que la educación superior en prisión, aunque limitada, puede convertirse en una política estratégica de reinserción si se consolidan las alianzas entre Estado, universidades y sociedad civil.

NOTAS FINAIS

El estudio evidencia que la educación superior constituye una herramienta transformadora en contextos de encierro, al aportar a la inclusión social de las personas privadas de libertad y abrir oportunidades de reinserción comunitaria.

No obstante, persisten desafíos significativos: ausencia de políticas públicas específicas, falta de financiamiento, carencia de infraestructura y débil articulación institucional.

Se concluye que, para garantizar el derecho a la educación superior en prisión, es necesario:

- Establecer programas sostenibles con apoyo estatal.
- Impulsar alianzas con universidades públicas y privadas.
- Asegurar la gratuidad y accesibilidad de la formación.
- Implementar programas de acompañamiento post-liberación que consoliden los aprendizajes adquiridos.

De este modo, la educación superior en prisión se afirma no solo como un mandato jurídico y de derechos humanos, sino también como una vía estratégica para promover sociedades más justas e inclusivas.

REFERÊNCIAS

DÍAZ-BARRIGA, A. **Currículo y educación en América Latina**. México: UNAM, 2019.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU). **Declaración Universal de los Derechos Humanos**. París: ONU, 1948.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU). **Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales**. Nueva York: ONU, 1966.

PARAGUAY. **Constitución de la República del Paraguay**. Asunción: Congreso Nacional, 1992.

PARAGUAY. **Ley n.º 1.264, de 1998**. Ley General de Educación. Asunción: Congreso Nacional, 1998.

PARAGUAY. **Ley n.º 2.225, de 2003**. Código de Ejecución Penal del Paraguay. Asunción: Congreso Nacional, 2003.

SCARFÓ, Francisco José. El derecho a la educación en las cárceles como garantía de la educación en derechos humanos (EDH). **Revista IIDH**, San José, n. 36, p. 195-212, jul./dic. 2003.



UNESCO. **Educación en prisiones: directrices para la inclusión social**. París: UNESCO, 2020.

VERA PINTO, Andrés Salustio. El rol de la educación superior en la garantía de los derechos de las personas privadas de libertad en Ecuador. **Uniandes Episteme**, v. 9, n. 1, p. 69-85, ene./mar. 2022.

Primeras notas para pensar la inclusión: sentidos y prácticas en una escuela secundaria de Paraná

Melina R. Albornoz¹

RESUMO

Este trabajo presenta avances de una investigación doctoral en curso sobre la experiencia escolar cotidiana de jóvenes con discapacidad que asisten a la escuela secundaria común en la provincia de Entre Ríos, Argentina. La pregunta que orienta el estudio es: ¿qué sentidos de inclusión educativa construyen estos jóvenes en diálogo y tensión con las políticas y definiciones institucionales vigentes? El objetivo es analizar las narrativas de los estudiantes para comprender cómo se configuran prácticas de inclusión y procesos de agenciamiento frente a resoluciones y programas oficiales. La metodología empleada es la etnografía, entendida como método, enfoque y texto, que permite documentar dinámicas escolares y construir conocimiento desde la perspectiva de los actores. El marco teórico se nutre de aportes de la antropología de la educación y debates sobre políticas inclusivas. Los resultados preliminares muestran que la inclusión no se produce automáticamente por las normativas, sino en situaciones escolares concretas donde emergen tensiones, resistencias y potencias colectivas.

Palavras-chave: inclusión educativa; escuela secundaria; discapacidad; etnografía.

NOTAS INTRODUTÓRIAS

En este escrito comparto algunos avances o, más precisamente, interrogantes surgidos en el marco de la investigación doctoral que desarrollo con una beca del CONICET. El objeto de estudio se centra en analizar cómo se configura la experiencia escolar cotidiana de jóvenes con discapacidad en la escuela secundaria común, a partir de sus propias narrativas y en relación con las políticas de inclusión.

Algunas preguntas que orientan el trabajo son: ¿qué experiencias escolares construyen los jóvenes con discapacidad al transitar la secundaria común?; ¿cómo se produce el agenciamiento -en términos de negociación, apropiación o aceptación- de políticas de inclusión (como la Res. 1550/13 CGE, la Res. 3750/21 CGE, la Res. 440/22 CGE o el Programa “AcontecER”) en su vida escolar?; ¿qué sentidos atribuyen a la inclusión educativa y cómo estos dialogan o se tensionan con las definiciones institucionales y normativas?

En Argentina, a partir del conjunto de leyes “26 mil” (Muñoz, 2022), la inclusión

¹ Profesora en Ciencias de la Educación, InES - CONICET -UNER, melinaalbornoz98@gmail.com

educativa cobró centralidad en la agenda política. En Entre Ríos, ello se tradujo en leyes, resoluciones y programas —como la Ley provincial N.º 9890, la Ley de Discapacidad N.º 9891 y distintas resoluciones del CGE²— que vinculan la inclusión con el derecho al acceso, permanencia y egreso en todos los niveles y modalidades del sistema educativo, en condiciones de igualdad real de oportunidades.

La implementación de estas políticas constituye un avance significativo y motivo de celebración. Sin embargo, sostener que “todos los estudiantes deben estar en la escuela” no alcanza: importa, sobre todo, indagar cómo están allí. Es necesario preguntarnos, en cada institución, de qué manera se concretan y dinamizan esas prácticas inclusivas, pues esta no parece ser aún la realidad de todas las escuelas entrerrianas.

METODOLOGIA

Desde lo metodológico, la etnografía ofrece herramientas para aproximarse de manera particular al ámbito escolar, permitiendo documentar cómo funcionan las dinámicas y las acciones de los sujetos cuando aceptan, rechazan, redefinen o transforman prescripciones educativas (Montesinos y Sinisi, 2009). Su elección como método, enfoque y texto (Guber, 2001) responde a la necesidad de construir conocimiento desde la perspectiva de los actores y disputar sentidos sobre quiénes poseen la palabra legítima en torno a la inclusión.

Como señala Sinisi (2012), existe una tradición en Antropología vinculada, por un lado, a la producción y uso de conceptos para analizar la realidad (Menéndez, 2010 en Sinisi, 2012) y, por otro, a la manera en que dichos conceptos son apropiados en la cotidianidad de la vida social, observando las prácticas que se despliegan en relación con esos usos.

Con ese propósito inicié un trabajo de campo en una escuela secundaria común, reconocida por la comunidad por incluir estudiantes con trayectorias diversas. A medida

² A través de la Res. 1550/13 CGE se organiza la implementación de las Trayectorias Escolares y se dispone que los niños con discapacidad que hayan acreditado el Nivel Primario ingresarán y cursarán en una escuela secundaria común con las configuraciones de apoyo que se requiera; la Res. 3750/21 CGE que aprueba los Lineamientos Generales para la inclusión de estudiantes con discapacidad en los niveles obligatorios del sistema educativo entrerriano y la Res. 440/22 CGE el Programa “AcontecER: Hacia la reconfiguración de la escuela secundaria entrerriana” una propuesta actual de fortalecimiento institucional y acompañamiento a las trayectorias escolares para las escuelas secundarias estatales, privadas y sociales y cooperativas de toda la provincia.

que me adentraba en la institución, emergieron nuevas preguntas, sobre todo en torno a la categoría de inclusión, que fue complejizándose y dando lugar a múltiples interpretaciones.

Durante la observación participante —y, en general, en el proceso etnográfico— surgió una pregunta central que hoy orienta buena parte de mis reflexiones: ¿es la escuela inclusiva o son los sujetos que la habitan quienes producen la inclusión? En ese sentido, interesa comprender cómo se construye el sentido de inclusión en esta escuela en particular.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este es un trabajo incipiente, en el que los avances corresponden principalmente a observaciones preliminares derivadas del inicio del trabajo de campo. La escuela “M” recibe a muchos estudiantes con trayectorias escolares marcadas por interrupciones, repitencias o pases, provenientes de barrios periféricos como el Maccarone, Colonia Avellaneda y San Benito. Muchos de ellos cuentan con un PPI -Proyecto Pedagógico Individual- o un CUD -Certificado Único de Discapacidad-. Según relata Cháves (2012), se trata de una escuela secundaria atravesada por múltiples situaciones atrapantes y, por momentos, desesperantes.

Muchos de los estudiantes vienen acompañados de “malas profecías”: por tener una discapacidad, por no contar con apoyo escolar en casa, por vivir en barrios estigmatizados, por tener familiares presos. Ante esto ¿qué hace la escuela frente a estas profecías?, ¿qué hace la Moreno de y con la inclusión?, ¿cómo se construye, desde allí, la apertura hacia un nuevo y posible destino?

Estar allí, en el territorio, compartir con estudiantes, docentes y demás actores, me permitió observar que aunque muchos nombren a la escuela como “inclusiva”, ese adjetivo remite a matices diversos. Una docente comentaba, en uno de tantos diálogos, que si bien los estudiantes valoran la escuela como inclusiva, muchas veces no pueden explicar exactamente qué significa para ellos esa inclusión.

Durante el trabajo de campo, observé cómo los docentes dinamizan situaciones educativas significativas. Por ejemplo en el marco de armar la muestra de fin de año se propuso reflexionar con los estudiantes acerca de “qué significa la escuela para vos” y en una de esas actividades quedaron plasmadas en un collage expresiones como: “cero

conflictos”, “un lugar donde estar”, “donde puedo aprender”, “todos”, “amistoso”, “la escuela soñada”, “juntarnos”, “futuro mejor”, entre otras..

La idea de *estar y juntos* cobró mucha relevancia cómo así también las diferentes situaciones que potencian los docentes durante esas jornadas compartidas. Allí comencé a formar la idea de que más allá de las políticas educativas que promueven la inclusión estas no son beneficiosas per se, es decir que no actúan por sí solas, sino que lo que distingue a Moreno es la configuración de situaciones para que los estudiantes indistintamente de las marcas sociales, económicas, culturales o que tienen discapacidad manifiesta (motora) o cognitiva, puedan acceder, dentro del ámbito de una escuela secundaria común a una propuesta de aprendizaje posible, cómo bien ellos, que son quienes reciben esas políticas, lo hacen saber.

Los sujetos no reaccionan ante las acciones estatales de modo homogéneo, unidireccional y, por tanto, predecible cómo mencionan Montesinos y Sinini (2009) pero si podemos empezar a jugar con la idea de que la inclusión es lo que hacemos con ella, y en este punto me parece novedoso vincular este primer esbozo con la noción de “potencia” que desarrolla De Piano (2024) para disputar colectivamente el significado de lo que puede llegar a ser una escuela inclusiva.

Las situaciones de potencia, están relacionadas con la creación de posibles, implica la creación de modos de vida, de existencia que se producen en los encuentros. Menciona De Piano (2024) que cada joven nos enfrenta a aquello insólito frente a lo que no sabemos cómo actuar.

En este sentido, el autor va a desarrollar la distinción entre anormal y anomalía entendiendo que una anomalía es una excepción que aparece como posibilidad y lo que resta ver en las escuelas es como los profesionales contactamos con estos “anormales” y sus potencias.

Los jóvenes que podemos ubicar en esta nueva categoría nos invitan a que algo tiene que constituirse, algo se tiene que configurar, alguna otra relación tiene que poder establecerse en la escuela. Y es algo que en la Moreno se observa constantemente, situaciones que permiten reevaluar categorías previas, que fuerzan a que alguna otra cosa se arme. “No se sabe sobre el otro, pero entre uno y otro se da una especie de tensión, de enlace, de compromiso, de tratar saber cuál es la potencia del otro (...) el trabajo es justamente comprometerse al gesto que en el otro habilite una potencia” (De Piano, 2024, p. 64).

Si bien todavía queda mucho camino por recorrer y no es posible hablar de resultados definitivos, estas primeras aproximaciones permiten comenzar a pensar la inclusión como una práctica situada, que se construye cotidianamente en los vínculos y que habilita a explorar, en clave de “potencia” (De Piano, 2024), nuevas formas de habitar la escuela.

REFERÊNCIAS

CHAVES, Marina. **Ensayos posibles entre educación y salud mental desde la asesoría pedagógica en la escuela secundaria.** Educación y Vínculos. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Educación, (3), 118–125. Universidad Nacional de Entre Ríos. Recuperado

d

e:

<https://www.fc.edu.uner.edu.ar/educacionyvinculos/wp-content/uploads/sites/11/2019/06/Chaves.pdf>. 2019

DE PIANO, Rafael. **Hacia una fragilidad común: saberes profesionales – saberes en situación.** Paraná: La Hendija. 2024

MONTESINOS, María Paula y SINISI, Liliana. **Entre la exclusión y el rescate: un estudio antropológico en torno a la implementación de programas socioeducativos.** Cuadernos de Antropología Social, (29), 43-60. FFyL–UBA. ISSN: 0327-3776. 2009

MUÑOZ, Carina. et al. **Intervenciones pedagógicas y salud mental en educación secundaria. Interdisciplina y proceso grupal.** Ciencia, Docencia y Tecnología. Vol.12, (Núm 13), pp. 382-402. UNER. 2022

SKLIAR, Carlos. **De la Razón jurídica hacia una ética particular.** A propósito del informe mundial sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad. Política y Sociedad, 47(1), 153-164. Recuperado

de:

https://www.um.es/discatif/documentos/PyS/10_Skliar.pdf 2010

SINISI, Liliana. **Políticas socioeducativas: de la integración a la inclusión escolar.**

¿Cambio de paradigma? Revista Espacios, (49), diciembre. Facultad de Filosofía y Letras – UBA. ISSN: 0326-7946. 2012

PARA ALÉM DA OBRIGATORIEDADE LEGAL: O DOCUMENTÁRIO COMO EXPERIÊNCIA INTERCULTURAL E DE VALORIZAÇÃO INDÍGENA

Welita Barbosa Silva ¹
Paula Linhares Angerami ²
Clovis Antonio Brighenti³

RESUMO

Historicamente, o sistema educacional brasileiro atuou como ferramenta hegemônica contra a discriminação cultural, com as implementações das novas legislações, assim como a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornam obrigatório o ensino da história cultural afro-brasileira e indígena. Através da pesquisa qualitativa e analítica, com base em Lins (2004) e Castro (2005), este trabalho defende o uso do cinema documental como uso como ferramenta pedagógica para efetivação da lei. Conclui-se que o cinema documental indígena estabelece um diálogo entre a escola, os saberes tradicionais dos povos originários e sua cosmologia.

Palavras-chave: Cinema Documental, Educação Indígena, História afro-brasileira.

NOTAS INTRODUTÓRIAS

Movimento sociais, indígenas e educadores têm uma educação intercultural inclusiva e reconhecem que “não existe uma identidade cultural única brasileira, mas diversas identidades” (Baniwa, 2006, p. 49). Como resultado dessas lutas, foi sancionada a Lei 10.639/2003, seguida pela Lei 11.645/2008, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura indígena, a fim de resgatar suas contribuições para a formação nacional.

Contudo, a aplicação da lei no cotidiano escolar enfrenta um obstáculo estrutural: a falta de formação dos professores e material didático. Surge, então, a questão “como lecionar sobre os povos indígenas, se o professorado na Educação Básica desconhece a população indígena em nosso país? E como superar a visão comumente exótica sobre os povos indígenas em sala de aula, para substituí-la por uma abordagem crítica? (Silva, 2012, p. 213).

A fim de preencher essa lacuna, objetiva-se apresentar o cinema documental como um poderoso veículo para estabelecer o protocolo de comunicação entre a escola e os saberes

¹ Mestranda em Educação, UNILA; <https://orcid.org/0009-0006-9907-5660> ; welitabarbosa@gmail.com

² Doutora em Educação, UNESP; <https://orcid.org/0000-0003-1022-2005> ; paula.angerami@hotmail.com

³ Doutor em História, UFSC; <https://orcid.org/0000-0002-8782-2239> ; clovisbrighenti@gmail.com

índigenas. Isso, pois, na compreensão do autor, “o mundo é entendido a partir de um ‘protocolo de comunicação entre todos os seres’”.

METODOLOGIA

O presente trabalho tem como metodologia a pesquisa qualitativa e analítica, em que o objeto de investigação é um documentário. Essa abordagem é conduzida com base nos pressupostos de autores como Lins (2004) e Castro (2005), que compreendem o documentário não como um espelho da realidade, mas como uma construção autoral e subjetiva.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A relação entre cinema e a educação é constituída como um campo de saber consolidado. Desde os primórdios do cinema, existem inúmeras possibilidades de aproximação com a educação, dentre elas, destacamos as possibilidades a partir do cinema documental, o qual oferece a chance de aprendizado. Conforme Lins (2004, p. 44) destaca, a filmagem “revela mais [...] a verdade da filmagem” do que “a filmagem da verdade”, isto é, predomina-se a importância da escolha no processo.

Castro (2005, p. 36) nos diz que:

[...] O filme documentário não é mais “realidade” do que o filme de ficção. O cinema será entendido como realista se apreender e narrar bem, com verossimilhança, parte significativa do drama humano. Mas construção, narrativa... cinema, em qualquer caso. Você escolhe virar a câmera para este lado, e não para o outro, por isso, cheio de subjetividades, autoral.

Dessa forma, o documentário não é um retrato da realidade nua e crua. É um recorte da realidade a partir do viés e da escolha de quem está dirigindo o filme. Esse formato permite questionar formas dominantes de cinema com “valorização da subjetividade do homem comum” (Lins; Mesquita, 2008). As formas brasileiras de se fazer documentário, e mais especificamente o cinema indígena, inserem-se nesse modo de produção.

O documentário produzido pela rede de jovens comunicadores Avá Guarani Paranaense, o “*Roguatamavy*”, de 2025 — que em português significa “Nós já estamos caminhando” —, é um exemplo desse paradigma. Ele consiste em uma entrevista com um

ancião Tupã Noendu, que vive no *Tekoha Ocoy Jacutinga*, e foi um líder importante para a década de 1980.

Tupã valoriza o saber dos anciões ao afirmar que: “um líder, um gestor não é nada sem o conhecimento do ancião, que sem eles os jovens não existiriam”. O filme, então, torna-se um veículo para esse conhecimento. Ao denunciar o apagamento histórico, ele relatou que, em 1980, foi enviado um antropólogo, o qual declarou que eles não eram indígenas.

Além disso, foi narrado aos jovens como foi o processo de desterritorialização avassalador provocado pela Usina Hidrelétrica de Itaipu. Esse processo deixou submersas dezenas de aldeias no Brasil e no Paraguai. Desse modo, Tupã declarou que “não existe fronteira pra nós, somos o povo originário da fronteira, queremos respeito mundialmente”.

Nesse sentido, sua fala desconstrói fronteiras e reafirma uma identidade transnacional. Quando questionado por que a luta continua, respondeu: “Não haveríamos existindo se não lutarmos”.

NOTAS FINAIS

O cinema documental indígena é uma possibilidade de grande relevância para a concretização da Lei 11.645/2008, pois ele reconhece a voz dos povos originários, o que garante que cada povo possa contar sua história a partir de sua perspectiva. Isso evidencia a luta e a resistência do povo Guarani, além de desconstruir visões estereotipadas.

Ao mesmo tempo em que oferece, ao professor, um material diferenciado, no qual é suprida a lacuna de falta de formação específica sobre a temática, estabelece-se um diálogo entre a escola, os saberes tradicionais desse povo e sua cosmologia, em que é materializado o diálogo do saber, proposto por Baniwa (2006, 2014), e a rica possibilidade de uma educação ética e política para uma educação intercultural, plural, antirracista e que respeita a identidade e diversidade.

REFERÊNCIAS

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC/Secad; Rio de Janeiro: Museu Nacional/UFRJ, 2006

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena**. 2014.



BERNADET, J. C. **Cineastas e imagens do povo**. São Paulo, Companhia das Letras, 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, 11 mar. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 3 set. 2025.

CASTRO, G. Documentário, realidade e ficção. **Revista AV – Audiovisual**, [S. l.], v. 3, n. 5, p. 30–43, 2005

LINS, C.; MESQUITA, C. **Filmar o real**. Sobre o documentário brasileiro contemporâneo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

LINS, C. **O documentário de Eduardo Coutinho**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.