

ORGANIZADORA

Egeslaine de Nez

Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU/Int) convida



ORGANIZADORA

Egeslaine de Nez

Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU/Int) convida



I São Paulo I 2026 I



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

G892

Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU/Int) convida /
Organização Egeslaine de Nez. – São Paulo: Pimenta
Cultural, 2026.

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-709-5

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-709-5

1. Grupos de pesquisa. 2. Redes de pesquisa.
3. Investigações. 4. Experiências e históricos.
5. Interculturalidade. I. Nez, Egeslaine de (Org.). II. Título.

CDD 378.0072

Índice para catálogo sistemático:

I. Ensino Superior - Pesquisa

Júlia Marra Torres • Bibliotecária • CRB: SP-011583/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2026 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2026 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).
Os termos desta licença estão disponíveis em:
<<https://creativecommons.org/licenses/>>.
Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.
O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Biegging
Gerente editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Ana Flávia Pivisan Kobata Júlia Marra Torres
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Stela Tiemi Hashimoto Kanada
Estágio em editoração	Emanuelle Vitória Miranda da Silva Rayssa Santos Arrais
Imagens da capa	Guilherme Althaus; kingsmenart, rubalprince - Magnific.com
Tipografias	Acumin, Elizeth, Termina
Revisão	Thais Deamici de Souza
Organizadora	Egeslaine de Nez

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski <i>Universidade La Salle, Brasil</i>	Bernadette Beber <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Adriana Flávia Neu <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos <i>Universidade do Vale do Itajaí, Brasil</i>
Adriana Regina Vettorazzi Schmitt <i>Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>
Aguimario Pimentel Silva <i>Instituto Federal de Alagoas, Brasil</i>	Caio Cesar Portella Santos <i>Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil</i>
Alaim Passos Bispo <i>Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil</i>	Carla Wanessa do Amaral Caffagni <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Alaim Souza Neto <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Carlos Adriano Martins <i>Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil</i>
Alessandra Knoll <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Carlos Jordan Lapa Alves <i>Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil</i>
Alessandra Regina Müller Germani <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Caroline Chioquetta Lorenset <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Aline Corso <i>Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil</i>	Cassia Cordeiro Furtado <i>Universidade Federal do Maranhão, Brasil</i>
Aline Wendpap Nunes de Siqueira <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>	Cássio Michel dos Santos Camargo <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>
Ana Rosangela Colares Lavand <i>Universidade Estadual do Norte do Paraná, Brasil</i>	Cecília Machado Henriques <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
André Gobbo <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>	Christiano Martino Otero Avila <i>Universidade Federal de Pelotas, Brasil</i>
André Tanus Cesário de Souza <i>Faculdade Anhanguera, Brasil</i>	Cláudia Samuel Kessler <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>
Andressa Antunes <i>Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil</i>	Cristiana Barcelos da Silva <i>Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil</i>
Andressa Wiebusch <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Cristiane Silva Fontes <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>
Andreza Regina Lopes da Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Daniela Susana Segre Guertzenstein <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Angela Maria Farah <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>	Daniele Cristine Rodrigues <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Anísio Batista Pereira <i>Universidade do Estado do Amapá, Brasil</i>	Dayse Centurion da Silva <i>Universidade Anhanguera, Brasil</i>
Antonio Edson Alves da Silva <i>Universidade Estadual do Ceará, Brasil</i>	Dayse Sampaio Lopes Borges <i>Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil</i>
Antonio Henrique Coutelo de Moraes <i>Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil</i>	Deilson do Carmo Trindade <i>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Brasil</i>
Arthur Vianna Ferreira <i>Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil</i>	Diego Pizarro <i>Instituto Federal de Brasília, Brasil</i>
Ary Albuquerque Cavalcanti Junior <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>	Dorama de Miranda Carvalho <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i>
Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior <i>Universidade Federal da Bahia, Brasil</i>	Edilson de Araújo dos Santos <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Bárbara Amaral da Silva <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>	Edson da Silva <i>Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil</i>

Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Estevão Schultz Campos

Centro Universitário Adventista de São Paulo, Brasil

Éverly Pegoraro

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrícia Lopes Pinheiro

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fauston Negreiros

Faustidade de Brasília, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Flávia Fernanda Santos Silva

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Gabriela Moysés Pereira

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Gabriella Eldereti Machado

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehler Pollnow

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geuciane Felipe Guerim Fernandes

Universidade Federal do Pará, Brasil

Geymeesson Brito da Silva

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa

Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges

Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles

Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Joao Adalberto Campato Junior

Universidade Brasil, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa

Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre

Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura

Universidade São Francisco, Brasil

Jonathan Machado Domingues

Universidade Federal de São Paulo, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini

Universidade de São Paulo, Brasil

Juliano Milton Kruger

Instituto Federal do Amazonas, Brasil

Juliano Pizzano Ayoub

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro

Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik

Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lauro Sérgio Machado Pereira

Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Brasil

Leonardo Freire Marino

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Letícia Cristina Alcântara Rodrigues

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett

Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Luiz Eduardo Neves dos Santos

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Maikel Pons Giralt

Universidade de Santa Cruz do Sul, Brasil

Manoel Augusto Polastrelli Barbosa

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Márcia Alves da Silva

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Marcio Bernardino Sirino

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos

Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva

Instituto Federal do Piauí, Brasil

Marines Rute de Oliveira

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Maurício José de Souza Neto

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai

Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neide Araujo Castilho Teno

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil

Neli Maria Mengalli

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging

Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro

Universidade Federal de Rondônia, Brasil

Rainei Rodrigues Jadejiski

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Raul Inácio Busarello

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt

Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano

Universidade Federal de Ubertândia, Brasil

Robson Teles Gomes

Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos

Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho

Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama

Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tatiana da Costa Jansen

Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Tayson Ribeiro Teles

Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto

Universidade Estadual de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Vanessa de Sales Marruche

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues

Universidade Estadual do Centro Oeste, Brasil

Vania Ribas Ulbricht

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Vinicius da Silva Freitas

Centro Universitário Vale do Cricaré, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Wenis Vargas de Carvalho
Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alcidinei Dias Alves
Logos University International, Estados Unidos

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Artur Pires de Camargos Júnior
Universidade do Vale do Sapucaí, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo B. Alves
Universidade Federal do Agreste de Pernambuco, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Davi Fernandes Costa
Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, Brasil

Denilson Marques dos Santos
Universidade do Estado do Pará, Brasil

Domingos Aparecido dos Reis
Must University, Estados Unidos

Edson Vieira da Silva de Camargos
Logos University International, Estados Unidos

Edwins de Moura Ramires
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Ubertândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jonas Lacchini
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Nívea Consuêlo Carvalho dos Santos
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Rayner do Nascimento Souza
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Sidney Pereira Da Silva
Stockholm University, Suécia

Suêlen Rodrigues de Freitas Costa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Walmir Fernandes Pereira
Miami University of Science and Technology, Estados Unidos

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

SUMÁRIO

Agradecimentos	12
-----------------------------	-----------

Apresentação	14
---------------------------	-----------

Prefácio

¿Qué significa Grupo de Estudios sobre Universidades (GEU/Int) invita?	16
---	-----------

CAPÍTULO 1

Franciane Maria Araldi
Carolina Machado de Oliveira
Thaís Rodrigues de Almeida
Gelcemar Oliveira Farias

Ensino, pesquisa e extensão em diálogo: a trajetória formativa do Laprapef.....	18
---	-----------

CAPÍTULO 2

Mariângela da Rosa Afonso
José Antonio Bicca Ribeiro
Eduarda Vesfal Dutra

Internacionalização e formação docente: experiências e estratégias na pós-graduação em educação física.....	35
--	-----------

CAPÍTULO 3

Emanuelle Lourenço do Nascimento
Andréia da Silva Quintanilha Sousa

Grupo de Análise de Políticas Públicas Intersectorial (GAPPI): entre quadros cognitivos, disputas discursivas e justiça social na política educacional superior.....	54
---	-----------

CAPÍTULO 4

Ari Raimann

Camila Alberto Vicente de Oliveira

Elizabeth Gottschalg Raimann

Fernando Silva dos Santos

NuFOPE/UFJ:

vicissitudes da pesquisa e da articulação

com a educação básica ao longo de 15 anos de história!71

CAPÍTULO 5

Ralf Hermes Siebiger

Washington Cesar Shoiti Nozu

Aline Maira da Silva

Educação Especial na Educação Superior:

produções do Grupo de Estudos e Pesquisa

em Educação Inclusiva (GEPEI)84

CAPÍTULO 6

Felix Elias Cardoso Quintus

Luciane Spanhol Bordignon

Diversidade, território e imigração

na Região Norte do Rio Grande do Sul:

desafios contemporâneos para as políticas de acolhimento.....101

CAPÍTULO 7

Márcia Cossetin

Juliana Fatima Serraglio Pasini

Luisa Fernanda Arredondo Hernandez

O direito à educação e as intersecções

do público e do privado:

os casos da Colômbia, do Chile e Peru em análise 119

CAPÍTULO 8

Ângela Maria Silveira Portelinha

Berenice Lurdes Borssoi

Franciele Maria David

Transformações e desafios do trabalho das/os pedagogas/os com a plataformização da educação na rede estadual do Paraná	139
---	------------

CAPÍTULO 9

Gibran Dias Paes de Freitas

Odorico Ferreira Cardoso Neto

A militarização da educação como fenômeno transnacional e sua consolidação em Mato Grosso.....	158
---	------------

Sobre a organizadora	174
-----------------------------------	------------

Sobre os autores e as autoras	175
--	------------

Índice remissivo	182
-------------------------------	------------

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um gesto de reconhecimento e afeto, uma forma de expressar gratidão pelas conquistas alcançadas ao longo do percurso. O Grupo de Estudos sobre Universidade, INTerculturalidade, INTernacionalização e INTegração de Saberes (GEU/Int) reconhece e agradece às pessoas que apoiaram, incentivaram e contribuíram para que este livro se tornasse possível. Cada grupo de estudos e pesquisas convidado, cada encontro e cada troca, durante a trajetória acadêmica ao longo de treze anos do nosso grupo, contribuíram para o crescimento pessoal e intelectual dos membros. Assim, registramos o agradecimento a todos que, com suas singularidades, alegrias, ansiedades e amizades, estiveram presentes e colaboraram de maneira direta ou indireta para que o sucesso deste livro fosse alcançado.

Grupo de Análise de Políticas Públicas Intersetorial (GAPPI);

Grupo de Estudos sobre Universidade da Universidade de Passo Fundo (GEU/UPF);

Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI);

Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de Professores e Práticas Educativas (NuFOPE);

Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (GREPPE/SUL);

Grupo de Pesquisa Educação Superior, Formação e Trabalho Docente (GESFORT);

Grupo de Pesquisa em Educação Física e Educação (GPEFE);

Grupo de Pesquisa Políticas públicas, educação básica, ensino superior, gestão democrática, financiamento e os movimentos sociais (GPEGFMS);

Laboratório de Pesquisa em Práticas Pedagógicas da Educação Física (Laprapef);

A vocês que fazem jus à luz do sol, a nossa eterna amizade!!!

APRESENTAÇÃO

Egeslaine de Nez

A história particular de cada um de nós se entrelaça numa história mais envolvente da nossa coletividade. É assim que é importante ressaltar as fontes e as marcas das influências sofridas, das trocas realizadas com outras pessoas ou com as situações culturais. É importante também frisar, por outro lado, os próprios posicionamentos, teóricos ou práticos, que foram sendo assumidos a cada momento (Severino, 2016, p. 258).

Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU/Int) convida ergue-se como uma travessia sensível, um percurso tecido por encontros, vozes e conexões que se entrelaçam no tempo e no espaço. Esta obra reúne textos que não apenas dialogam, mas sussurrado uns aos outros, aproximando investigações oriundas de diferentes cantos do Brasil e convidando o leitor a refletir, com delicadeza e profundidade, sobre a universidade e sua função social.

Ao folhear estas páginas, celebra-se a pluralidade dos saberes, como um mosaico vivo de perspectivas multiculturais. São olhares diversos que se encontram, frutos do empenho de grupos de pesquisa que aceitaram o convite para partilhar suas descobertas. Cada capítulo abre uma janela: ora revela trajetórias e memórias que constituem a identidade de cada grupo, ora desenha panoramas amplos dos múltiplos campos da Educação e de suas intersecções.

Com sensibilidade interdisciplinar, *GEU Convida* revela o labor coletivo de pesquisadores que transformam experiências, teorias e práticas em narrativas pulsantes. Ao longo da obra, emergem questões urgentes e contemporâneas, convocando o leitor a refletir sobre os ecos dessas produções nos âmbitos social, acadêmico e científico.

Mais do que difundir conhecimento, esta obra se afirma como um espaço de escuta e diálogo, um território fértil onde saberes se encontram e se reinventam. É também um lugar de afeto: um ponto de convergência entre pesquisadores, amigos e colegas que compartilham o desejo de explorar, juntos, as fronteiras do conhecimento.

A você, leitor, estende-se este convite: adentre estas páginas como quem atravessa um portal. Permita-se expandir horizontes, questionar certezas e habitar novas perspectivas. Cada capítulo guarda em si uma experiência única, indispensável. Prepare-se para pensar, sentir e se conectar, profundamente, com os contextos que aqui se revelam, deixando que essas vozes inspirem, em você, pequenas e grandes transformações no mundo ao redor.

REFERÊNCIA

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016. 317 p.

PREFÁCIO

¿QUÉ SIGNIFICA GRUPO DE ESTUDIOS SOBRE UNIVERSIDADES (GEU/INT) INVITA?

Diana Erika Cruz Jiménez

GEU/Int es más que un Grupo de investigadores del área de la educación, es una familia que ha acogido a profesores de distintas disciplinas y de diversos territorios de Brasil y de Latinoamérica para dialogar, investigar, trabajar y reflexionar sobre un tema en común que a todos nos apasiona, nos ocupa y nos motiva: el presente y futuro de la educación superior. Pero sabemos que hablar de este nivel educativo implica discutir los desafíos a los que la humanidad se enfrenta en su devenir histórico: la inclusión más allá de la teoría, la diversidad y con ellos la interculturalidad y la migración, que nos hacen pensar en que somos seres errantes y en el encuentro con otras culturas nos enriquecemos, y finalmente, que los límites son fronteras imaginarias que dividen al conocimiento para su estudio y comprensión, mas esta no se alcanza si no se trabaja en diálogo y articulación con otros saberes. Este es el gran compromiso de GEU, conectar con personas comprometidas con transformar el presente y ejemplificar la unión de los pueblos para abordar y enfrentar los retos actuales y del porvenir.

Para mí, entonces, es un honor presentar este corolario de trabajos que, gracias al carácter colaborativo y cercano de este grupo, ha logrado consolidarse al responder a la llamada de una invitación. Sus integrantes ofrecen una visión diversa y enriquecedora, donde múltiples miradas y diálogos tejen puentes de investigación y abren horizontes novedosos de cooperación entre pares que fortalece la apuesta por la interdisciplinariedad y la interculturalidad desde un núcleo común: el horizonte educativo de América Latina.

La escritura de este libro es producto del trabajo en equipo, en él participan profesores-investigadores y estudiantes de posgrado que, desde su trayectoria, experiencia y trinchera, invitan a generar una transformación desde su manera de vivir la educación y la investigación; contribuyen al crecimiento de los estudiantes en sus respectivos ámbitos e impulsan semilleros de investigación.

Son esos pequeños cambios y contribuciones hechas con la calidez del sentir y pensar de cada equipo la que nos compar-ten la importancia de seguir innovando y manteniendo la fe en la educación que creemos que las generaciones más jóvenes merecen legar, pues serán ellos quienes retomarán el camino para continuar reflexionando sobre los desafíos que, como humanidad, debemos afrontar juntos: la igualdad, la integración de la diversidad, la migración, la aceptación y la inclusión.

Finalmente, este libro nos invita a reflexionar y a adentrarnos en una aventura donde cada capítulo es una ventana a proyectos colectivos de personas comprometidas con intervenir e impactar en sus contextos. Todos son docentes unidos por el amor a su vocación y el compromiso que tienen con ella, y nos demuestra una vez más que cuando esta postura es la que prevalece, las fronteras disciplinarias se desdibujan para colocar al centro de la educación al ser humano, al ser que nunca deja de aprender y crecer.

1

*Franciane Maria Araldi
Carolina Machado de Oliveira
Thaís Rodrigues de Almeida
Gelcemar Oliveira Farias*

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM DIÁLOGO:

A TRAJETÓRIA FORMATIVA DO LAPRAPEF¹

1

Agradecimento: Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (Fapesc); Termo de Outorga Nº2025TR001578 e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), código de financiamento 001.

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-709-5.1

INTRODUÇÃO

A concepção de um laboratório compreende a articulação de professores, pesquisadores, estudantes e interessados em uma temática, que se aproximam e direcionam as suas atividades investigativas e profissionais, no intuito de avançar nas áreas científica, tecnológica e de ensino. Neste cenário, pensou-se na articulação de um laboratório que tivesse como centralidade as questões pedagógicas relacionadas à educação física, mas que contemplasse os cursos de bacharelado e de licenciatura.

Na perspectiva de que professoras recém-contratadas na Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) dessem continuidade aos estudos, junto à possibilidade de oportunizar aos estudantes a dimensão pedagógica da área da educação física, efetivou-se a proposta do Laboratório de Pesquisa em Práticas Pedagógicas da Educação Física (Laprapef). Atualmente o laboratório conta com a participação acentuada de estudantes, professoras efetivas e colaboradores.

Nomeadamente, o laboratório foi criado em 2014 como Grupo de Estudos em Práticas Pedagógicas da Educação Física (Geprapef) e instituído oficialmente como laboratório do Centro de Ciências da Saúde e do Esporte (Cefid) da Udesc em dezembro de 2018. O grupo de estudos a princípio foi composto por uma das professoras fundadoras, por um grupo de estudantes da graduação e outros da pós-graduação.

Neste contexto, o laboratório constituiu-se como um espaço de integração entre pesquisadores, acadêmicos e professores, com o objetivo de ampliar os debates no campo da educação física e fortalecer as dinâmicas pedagógicas. Cabe destacar que se trata de um laboratório comprometido com a articulação entre ensino, pesquisa, extensão e gestão acadêmica, pilares fundamentais para a dinâmica das Instituições de Educação Superior, conforme destacam Cunha, Bolzan e Isaia (2021). Nessa direção, contribui para a qualificação dos

processos formativos e para a produção coletiva de conhecimentos, fortalecendo a indissociabilidade que sustenta a universidade.

Compreendendo as ações de ensino, pesquisa e extensão, estas estão contempladas nas seguintes linhas de pesquisa: Aspectos Pedagógicos do Movimento Humano; Aspectos Socioculturais da Educação Física e do Esporte; Educação Física, Saberes e Práticas; Formação e Desenvolvimento Profissional em Educação Física; e Formação, Educação e Políticas Educacionais. Tais linhas estruturam e orientam as investigações desenvolvidas, às ações do laboratório, contribuindo para a consolidação de uma produção científica articulada às demandas contemporâneas da educação física.

Neste contexto, o capítulo que compõe a obra tem por objetivo analisar e sistematizar as trajetórias do Laprapef, no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão universitária, evidenciando suas principais ações formativas e investigativas, bem como as contribuições produzidas para a qualificação da formação docente e para o fortalecimento do diálogo entre universidade e escola. No capítulo serão desenvolvidos três eixos que estruturam as ações do laboratório no âmbito da universidade, a saber: ensino como espaço de formação e experiência: as trajetórias do Laprapef; produção de conhecimento e consolidação investigativa: o Laprapef na pesquisa; e universidade e sociedade em diálogo: as ações extensionistas do Laprapef.

ENSINO COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA: AS TRAJETÓRIAS DO LAPRAPEF

No contexto das ações desenvolvidas no âmbito do ensino universitário, evidencia-se um conjunto de iniciativas voltadas à qualificação da formação inicial de professores. Entre elas, destaca-se o

projeto intitulado “Educação física escolar: experiências pedagógicas na formação de futuros professores”, cuja proposta central consiste em promover debates teórico-práticos sobre a prática pedagógica na educação física escolar, articulando fundamentos conceituais, experiências formativas e reflexões críticas acerca da atuação docente no contexto da educação básica.

O projeto tem como finalidade proporcionar aos acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física da Udesc vivências em prática pedagógica, envolvendo planejamento, execução e avaliação de aulas de educação física destinadas aos estudantes do ensino fundamental, do ensino médio e da educação de jovens e adultos. Busca-se, desse modo, favorecer a aproximação com o contexto escolar antes da realização do estágio curricular supervisionado, contemplando diferentes etapas e modalidades da educação básica. Trata-se de um projeto de ensino que foi aprovado no Edital Programa de Apoio ao Ensino de Graduação (Prapeg) e se utilizada dos recursos para o desenvolvimento de suas ações.

Nesse sentido, no âmbito deste projeto, as professoras a ele vinculadas desenvolvem um conjunto integrado e sistematicamente organizado de ações didático-pedagógicas, concebidas como dispositivos formativos voltados à problematização da docência e à qualificação da formação inicial. Entre essas ações, destacam-se: as “Dinâmicas de práticas pedagógicas”, que favorecem a vivência, a experimentação e a reflexão crítica sobre o ato de ensinar; as “Conversas com quem gosta de ensinar”, que promovem a interlocução com docentes e a socialização de trajetórias e saberes profissionais; o “Cinema pedagógico”, como estratégia de análise e debate de produções audiovisuais relacionadas à educação; a proposta “Corpo-escola”, que tensiona as relações entre corporeidade, escolarização e prática docente; o “Café filosófico”, enquanto espaço de diálogo teórico e de aprofundamento conceitual; e o “Fórum de Produção do Conhecimento em Educação Física (Focef)”, destinado à discussão

e divulgação da produção acadêmica na área. Conjuntamente, tais iniciativas configuram-se como espaços formativos que fortalecem a reflexão sobre as práticas pedagógicas na educação física.

Para além do referido projeto de ensino, que prevê a graduação, o ensino na pós-graduação é evidenciado na realização do Fórum do Ensino Superior (FES), iniciativa que tem por finalidade promover a problematização e o aprofundamento das discussões acerca da pedagogia universitária. O FES ocorre anualmente, no primeiro semestre letivo, no âmbito da unidade curricular de Estudos avançados do ensino superior, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGMH), configurando-se como um espaço formativo de interlocução, socialização de experiências e propulsor de reflexões. Ao longo de suas edições, o evento tem reunido um contingente expressivo de docentes universitários, pós-graduandos e graduandos da região da grande Florianópolis, na modalidade presencial, bem como participantes de distintas regiões do país, por meio de atividades online, ampliando seu alcance e potencial formativo.

As temáticas abordadas ao longo das edições evidenciam a centralidade da formação docente no ensino superior, a saber: 1ª edição (2018) Docência universitária na educação e na saúde; 2ª edição (2019) Paixão docente: ser professor no ensino superior; 3ª edição (2020) Pedagogia universitária: formação e desenvolvimento profissional docente; 4ª edição (2021) Formação permanente na docência do ensino superior; 5ª edição (2022) Egressos da pós-graduação: histórias de formação e atuação na docência universitária; 6ª edição (2023) Diversidade na universidade: no papel e na prática; 7ª edição (2024) Experiências de internacionalização na formação de futuros doutores.

Para além dessas iniciativas, o laboratório também esteve vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

(Pibid), nos períodos de 2014–2018, 2018–2020 e 2022–2024, ampliando sua atuação no campo da formação inicial de professores. O Pibid integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação e tem por finalidade promover a inserção qualificada de estudantes dos cursos de licenciatura no cotidiano das escolas públicas de educação básica, possibilitando experiências formativas articuladas entre universidade e escola, por meio de bolsa aos agentes envolvidos.

Em consonância com essa perspectiva formativa, o laboratório também contou com a participação de acadêmicos vinculados ao Programa de Residência Pedagógica (PRP) no ano de 2022, ampliando suas ações no âmbito da formação inicial docente. O PRP constituiu-se como uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) destinada ao fomento de projetos institucionais de residência pedagógica desenvolvidos por Instituições de Ensino Superior. Semelhante ao Pibid, seu propósito central foi contribuir para o aprimoramento da formação de professores para a educação básica, por meio da imersão sistemática e supervisionada dos licenciandos no contexto escolar, articulando fundamentos teóricos, práticas pedagógicas e acompanhamento formativo.

No que tange ao ensino na graduação, o programa pioneiro foi “Estágio curricular supervisionado: redimensionado a formação inicial de professores de educação física”, que no seu tempo de vigência articulou as ações desenvolvidas nas unidades curriculares de Estágio Curricular Supervisionado I, II, III, IV e V, na perspectiva de ampliar a discussão sobre a atuação docente, bem como o olhar para carreira, formação, profissão e fatores intervenientes no cotidiano escolar. O projeto tinha como proposta central ressignificar e aprofundar os saberes construídos nos diferentes estágios, ao mesmo tempo em que buscou fomentar processos de formação continuada destinados aos professores supervisores de estágio. Nesse sentido,

o projeto visou os tensionamentos decorrentes do confronto com a realidade escolar, qualificando as intervenções pedagógicas desenvolvidas pelos acadêmicos em contexto de estágio.

Em síntese, as trajetórias do Laprapef no âmbito do ensino universitário evidenciam um percurso marcado pela articulação indissociável entre ensino, pesquisa e extensão, orientado pela centralidade da formação docente e pelo compromisso com a realidade da educação básica. Por meio de projetos de ensino, fóruns formativos, programas institucionais de iniciação à docência e residência pedagógica, bem como por ações voltadas ao estágio supervisionado, o laboratório tem consolidado espaços sistemáticos de reflexão, experimentação e produção de conhecimento, contribuindo de modo significativo para a qualificação da formação inicial e continuada de professores de Educação Física.

Trata-se, portanto, de uma trajetória que reafirma o papel da universidade como locus privilegiado de formação crítica, de diálogo interinstitucional e de construção coletiva de práticas pedagógicas socialmente referenciadas. Nessa perspectiva, o contexto do ensino universitário demanda a capacidade de fomentar a consciência crítica e instaurar uma dinâmica permanente de problematizações, na qual a construção conjunta do conhecimento se constitui como princípio estruturante do processo formativo.

Assim, conforme descreve Basei (2011), os processos de aprendizagem no ensino superior devem ultrapassar a lógica do mero repasse de informações, orientando-se para experiências formativas que transcendam o ensinar e se configurem como espaços de produção compartilhada de saberes. É precisamente nessa direção que os projetos mencionados, vinculados ao Laprapef, têm se orientado, buscando consolidar, no âmbito universitário, práticas formativas comprometidas com a reflexão crítica, a articulação entre teoria e prática e a produção coletiva de conhecimentos socialmente referenciados.

PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO E CONSOLIDAÇÃO INVESTIGATIVA: O LAPRAPEF NA PESQUISA

No âmbito da pesquisa, o laboratório estrutura suas investigações a partir de linhas que expressam a amplitude e a complexidade do contexto da educação física, articulando dimensões pedagógicas, socioculturais, políticas e formativas. Essas linhas de pesquisa orientam a produção científica e a formação de pesquisadores, organizando-se em torno dos seguintes eixos: Aspectos Pedagógicos do Movimento Humano; Aspectos Socioculturais da Educação Física e do Esporte; Educação Física, Saberes e Práticas; Formação e Desenvolvimento Profissional em Educação Física; e Formação, Educação e Políticas Educacionais.

Dentro do laboratório, a pesquisa se torna uma ação fortalecida quando ocorre o envolvimento das professoras fundadoras em projetos de pesquisa articulados com os estudantes da graduação e da pós-graduação e com professores de instituições nacionais e internacionais que apresentam impacto nos temas investigados. Com o passar do tempo, a inserção de quatro docentes efetivas do laboratório em dois programas de pós-graduação, sinalizou um fortalecimento institucional, possibilitando o desenvolvimento de ações de internacionalização e a ampliação das agendas investigativas. Junto a isso, o retorno de concluintes, dos programas de mestrado e doutorado na condição de professores substitutos, tem contribuído substancialmente para o incremento da pesquisa dentro do laboratório.

O movimento percebido dialoga com o que a literatura tem evidenciado acerca da centralidade da produção científica no contexto da pós-graduação, uma vez que esta se configura como critério fundamental tanto para o ingresso quanto para a permanência de docentes nesse nível da educação superior (Cunha; Bolzan; Isaia,

2021). Nesse sentido, a atuação das docentes no âmbito dos programas de pós-graduação reafirma o compromisso com a consolidação da pesquisa, com a qualificação da formação acadêmica e com o fortalecimento das redes de colaboração científica. Além disso, a atuação nesta esfera refere-se à realização de investigações para contribuir com a sociedade (Araldi; Farias; Folle, 2022).

UNIVERSIDADE E SOCIEDADE EM DIÁLOGO: AS AÇÕES EXTENSIONISTAS DO LAPRAPEF

No âmbito das ações extensionistas, destaca-se o Programa de Formação Continuada de Professores de Educação Física (Foco), concebido como uma iniciativa institucional voltada ao fortalecimento do diálogo entre universidade e educação básica. O programa tem como objetivo promover processos sistemáticos de formação continuada, orientados à qualificação das práticas pedagógicas desenvolvidas por professores de educação física, contribuindo para o desenvolvimento profissional docente e para a ressignificação do trabalho pedagógico no contexto escolar.

O programa Foco estrutura-se a partir de um conjunto articulado de atividades formativas, tais como grupos de estudo, palestras, conferências, mesas-redondas, relatos de experiência, mostras fotográficas e oficinas temáticas. Essas ações são orientadas pela problematização da prática e pela interlocução entre produção acadêmica e cotidiano escolar, fomentando a construção e a socialização de propostas didático-pedagógicas e científicas inovadoras, críticas e socialmente referenciadas para o ensino da educação física. Ao vincular formação, investigação e intervenção, o programa reafirma a extensão universitária como espaço de produção compartilhada de conhecimento e de transformação das práticas educativas.

O Foco é composto por seis ações extensionistas, a saber: o Curso de Atualização de Professores de Educação Física Escolar (Capef); Diálogos Pedagógicos: pensando a formação de professores de educação física (Dipe); Saberes, Práticas e Educação (Sapere); Seminário de Formação e Atuação Profissional em Educação Física (Sefapef); Simpósio Sul-brasileiro de Estágio Curricular Supervisionado (SBECS); e Grupo de Estudos em Pesquisas e Publicações em Educação Física Escolar (Geppef).

Em seu conjunto, tais iniciativas consolidam o compromisso do laboratório com uma extensão crítica, dialógica e socialmente comprometida, fortalecendo a integração entre universidade e escola e ampliando os impactos formativos no campo da educação física. Cabe destacar que a extensão universitária representa uma oportunidade concreta de aproximação, diálogo e integração entre a universidade e a sociedade, fortalecendo a relação entre a produção acadêmica e as demandas sociais (Santos; Rocha; Passaglio, 2016; Andrade; Morosini; Lopes, 2019; Azevedo; Cordeiro, 2024).

A extensão constitui-se como um dos pilares da educação superior, ao lado do ensino e da pesquisa, contribuindo significativamente para a formação crítica, ética, humana e socialmente comprometida dos estudantes. Nesse sentido, as ações extensionistas possibilitam a troca de saberes entre universidade e comunidade, promovendo experiências formativas que extrapolam os limites da sala de aula e aproximam os acadêmicos de diferentes realidades sociais, culturais e educacionais. Além disso, a extensão universitária é reconhecida como um elemento fundamental para a promoção de uma educação de qualidade (Coelho, 2014), pois favorece a articulação entre teoria e prática, amplia as possibilidades de construção coletiva do conhecimento e fortalece o compromisso da universidade com o desenvolvimento social, cultural e educacional da comunidade em que está inserida.

CURSO DE ATUALIZAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR (CAPEF)

O Capef configura-se como uma ação extensionista voltada à promoção de processos formativos contínuos, destinados a professores atuantes em escolas públicas e privadas do Estado de Santa Catarina e a estudantes de educação física. Tem como objetivo oportunizar espaços sistemáticos de qualificação pedagógica, fomentando o aprofundamento teórico-metodológico e a reflexão crítica sobre as práticas desenvolvidas no contexto da educação física escolar. Para tanto, o curso contempla a participação do público-alvo em palestras, debates e intervenções práticas, organizadas sob a forma de oficinas, centradas em propostas didático-pedagógicas inovadoras, criativas e contextualizadas para o ensino dos diferentes conteúdos da área.

Adicionalmente, a programação inclui mostras fotográficas e mesas-redondas destinadas à socialização de experiências exitosas no ambiente escolar, favorecendo a circulação de saberes profissionais e o intercâmbio entre universidade e escola. Trata-se de um curso de extensão que busca reafirmar o compromisso institucional com a formação continuada e com a consolidação de práticas pedagógicas socialmente referenciadas.

O Capef acontece anualmente no segundo semestre letivo e suas edições contaram com as seguintes temáticas: 1ª edição (2014) Educação física escolar: novas ferramentas metodológicas; 2ª edição (2015) - Novos significados para a educação física escolar: brincando com jogos e artes; 3ª edição (2016) Novos significados ao ensino dos esportes na escola; 4ª edição (2017) O espaço das lutas e da capoeira na escola; 5ª edição (2018) Dança na educação física: ritmo e movimento na escola; 6ª edição (2019) Práticas corporais de aventura: experienciando o universo escolar; 7ª edição (2020) Educação

para a saúde e ensino remoto nas aulas de educação física (on-line); 8ª edição (2021) Corpo e mídia: saberes e práticas (on-line); 9ª edição (2022) A Ginástica vai à escola: aspectos teóricos e metodológicos para a educação física; 10ª edição (2023) Esportes de raquete na educação física escolar: aspectos teórico-metodológicos; 11ª edição (2024) Atletismo na escola: aspectos teórico-metodológicos para a educação física; 12ª edição (2025) Ensino do voleibol escolar: princípios e competências.

DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS: PENSANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA (DIPE)

O Dipe constitui-se como uma atividade de extensão orientada à promoção da formação continuada em serviço de professores e gestores escolares, bem como à formação acadêmica de estudantes. Seu objetivo central é fomentar espaços sistemáticos de estudo, reflexão e problematização das práticas educativas, contribuindo para o desenvolvimento profissional docente e para o fortalecimento da articulação entre universidade e escola. A proposta organiza-se por meio de módulos formativos, estruturados a partir de eixos temáticos que contemplam dimensões centrais do cotidiano profissional, tais como esporte, saúde, pedagogia, lazer, prática pedagógica, identidade docente e formação inicial, entre outros temas emergentes da realidade escolar.

Ao adotar uma organização modular e temática, o Dipe busca assegurar continuidade, aprofundamento teórico e interlocução permanente com as demandas do contexto educacional, consolidando-se como espaço privilegiado de diálogo, produção compartilhada de conhecimento e qualificação das práticas pedagógicas na educação física.

SABERES, PRÁTICAS E EDUCAÇÃO (SAPERE)

O Sapere constitui-se como curso de extensão destinado a sujeitos envolvidos com o campo educativo que desejam refletir sobre a prática pedagógica em uma perspectiva de transformação e qualificação profissional. Dirige-se a professores da educação básica, profissionais da área e acadêmicos dos cursos de licenciatura e bacharelado em educação física e áreas afins. Ao promover o diálogo e a socialização de experiências entre os participantes, o curso de extensão consolida-se como espaço de interlocução, produção compartilhada de conhecimentos e fortalecimento de práticas pedagógicas socialmente comprometidas.

SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA (SEFAPEF)

O Sefapef destina-se aos estudantes dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física do Cefid/Udesc, aos professores da rede pública de ensino do Estado de Santa Catarina e aos demais interessados na área. A programação contempla palestras e oficinas temáticas, com ênfase na relevância do lúdico como dimensão estruturante da atuação profissional em educação física, especialmente no que se refere ao trabalho com a infância.

As ações desenvolvidas ao longo do seminário são sistematicamente avaliadas pela equipe organizadora composta por docentes e estudantes, por meio de instrumentos formais, como formulários de avaliação, e de estratégias dialógicas, a exemplo de conversas com os participantes, assegurando processos contínuos de análise, aprimoramento e qualificação da proposta formativa.

SIMPÓSIO SUL-BRASILEIRO DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO (SBECS)

O Simpósio Sul-brasileiro de Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física e Congresso Internacional sobre formação de professores de educação física para a educação básica configura-se como uma ação extensionista de caráter acadêmico-científico, voltada à promoção de debates qualificados no campo da pesquisa e da intervenção pedagógica acerca dos processos de construção, implementação e impactos do estágio curricular supervisionado na formação inicial e permanente de professores de educação física. Seu objetivo central consiste em fomentar a problematização crítica das concepções, normativas e práticas que orientam o estágio, compreendendo-o como eixo estruturante da constituição da identidade docente e da articulação entre universidade e escola.

O SBECS emerge do interesse coletivo de professores responsáveis pelos componentes curriculares de estágio da Udesc e da Universidade Estadual de Maringá (UEM), que vislumbraram a necessidade de instituir, na região sul do Brasil, um espaço sistemático de interlocução acerca das propostas de estágio curricular supervisionado inscritas nos projetos pedagógicos de curso e materializadas nas escolas de educação básica.

A primeira edição do evento, em 2019, teve como temática “Estágios na formação de professores: da legislação à atuação no contexto escolar da educação física”, evidenciando a necessária articulação entre os marcos normativos e as práticas concretas desenvolvidas nas instituições escolares. Em virtude da densidade dos debates e da relevância das discussões suscitadas, deliberou-se pela realização bianual do SBECS, sob organização conjunta do Laprapec/Udesc e do Grupo de Estudos em Educação Física Escolar (GEEFE) da UEM, consolidando-o como espaço permanente de diálogo, produção de conhecimento e fortalecimento da formação docente na área.

GRUPO DE ESTUDOS EM PESQUISAS E PUBLICAÇÕES EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR (GEPPEF)

O Geppef, ação extensionista já concluída, constituiu-se como espaço formativo voltado à promoção da formação continuada e à qualificação das práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito da educação física, por meio do fortalecimento da cultura investigativa e da produção científica na área.

Seu objetivo central foi oportunizar processos sistemáticos de aprofundamento teórico-metodológico relacionados à pesquisa e à publicação acadêmica, compreendendo a investigação como dimensão constitutiva da prática docente. As temáticas abordadas nos encontros contemplaram aspectos estruturantes do fazer científico, tais como elaboração e organização de projetos de pesquisa; tipologias e delineamentos metodológicos; utilização de bases de dados e indexadores; uso de softwares de apoio à pesquisa; protocolos para revisões sistemáticas; procedimentos de validação metodológica; normas da *American Psychological Association* (APA) para artigos quanti/qualitativos; escrita científica; critérios de avaliação de periódicos; e investigação ancorada na análise das práticas pedagógicas, entre outros eixos formativos.

As atividades foram desenvolvidas por meio de palestras, oficinas, capacitações, leituras orientadas e análise crítica de textos acadêmicos, além da construção coletiva de projetos, resumos e artigos científicos, e da elaboração de trabalhos para submissão e apresentação em eventos científicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As trajetórias do Laprapef evidenciam a consolidação de um laboratório acadêmico sustentado pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e comprometido com a formação crítica e socialmente referenciada em educação física. Desde sua constituição como grupo de estudos até sua institucionalização como laboratório, observa-se um movimento contínuo de ampliação das ações formativas, de fortalecimento da produção científica e de intensificação do diálogo entre universidade e escola. Tal percurso reafirma o papel da universidade como espaço de produção compartilhada de conhecimentos, de problematização das práticas pedagógicas e de construção coletiva de saberes comprometidos com a realidade educacional.

Nesse contexto, o Laprapef consolida-se como um espaço formativo e investigativo que ressignifica a docência na educação física, ao promover experiências que articulam teoria e prática, formação inicial e continuada, pesquisa e intervenção. Ao investir em projetos de ensino, programas institucionais, ações extensionistas e redes de colaboração científica, o laboratório contribui de modo significativo para a qualificação da formação docente e para o fortalecimento das políticas e práticas educacionais. Assim, suas ações expressam não apenas a trajetória de um coletivo acadêmico, mas a materialização de um compromisso ético, político e pedagógico com a transformação da educação física e com a defesa de uma universidade pública comprometida.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, P. B.; CORDEIRO T. O. Ensino, pesquisa e extensão: novos sentidos e práticas emancipadoras a partir da curricularização da extensão. **Formação em movimento**, Seropédica, v. 6, n. 12, p. 1-18, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/formov/article/view/983/866>. Acesso em: 2 mar. 2026.
- ANDRADE, R. M.; MOROSINI, M.; LOPES, D. A extensão universitária na perspectiva da universidade do encontro. **Em aberto**, Brasília, v. 32, n. 106, p. 117-131, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.32i106.4470>. Acesso em: 2 mar. 2026.
- ARALDI, F. M.; FARIAS, G. O.; FOLLE, A. Pedagogia universitária: contextos, concepções, formação e intervenção docente. **Panorâmica**, Barra do Garças, v. 36, p. 85-99, 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1512>. Acesso em: 2 mar. 2026.
- BASEI, A. P. As ações pedagógicas do professor de educação física do ensino superior: analogias com a trajetória formativa. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 33, n. 1, p. 37-47, 2011. Disponível: 10.4025/actascieduc.v33i1.11169. Acesso em: 2 mar. 2026.
- COELHO, C. H. Gestão acadêmica exercida por professores universitários: um estudo de caso. **Gestão e Saúde**, Brasília, v. 8, n. 1, p. 162-179, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/317143733_Gestao_academica_exercida_por_professores_universitarios_um_estudo_de_caso. Acesso em: 2 mar. 2026.
- CUNHA, M. I.; BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. A. Professor da educação superior. *In*: MOROSINI, M. C. **Enciclopédia brasileira de educação superior**. Porto Alegre, Edipucrs, 2021.
- SANTOS, J. H. S.; ROCHA, B. F.; PASSAGLIO, K. T. Extensão universitária e formação no ensino superior. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, Chapecó, v. 7, n. 1, p. 23-28, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RBEU/article/view/3087>. Acesso em: 2 mar. 2026.

2

*Mariângela da Rosa Afonso
José Antonio Bicca Ribeiro
Eduarda Vesfal Dutra*

INTERNACIONALIZAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE:

**EXPERIÊNCIAS E ESTRATÉGIAS
NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

CONTEXTUALIZAÇÃO INICIAL

A internacionalização da educação superior tem ocupado lugar central nos debates acadêmicos contemporâneos, sendo abordada por diferentes autores nacionais e internacionais que a compreendem como um processo complexo, multifacetado e atravessado por dimensões políticas, culturais, epistemológicas e institucionais. Longe de se restringir a ações pontuais de mobilidade acadêmica, a internacionalização envolve a construção de diálogos, redes de cooperação e parcerias sustentáveis que ampliam os horizontes da produção de conhecimento, especialmente quando orientadas por perspectivas críticas e solidárias, como as relações Sul-Sul.

Nesse horizonte, mobilizamos experiências de aproximação e interlocução com investigadores que têm se dedicado à construção de diálogos Sul-Sul no âmbito da internacionalização, buscando evidenciar estratégias, experiências e desdobramentos dessas práticas. O pano de fundo dessa reflexão é a importância da constituição de redes de investigadores e de grupos de investigação comprometidos com parcerias acadêmicas colaborativas, éticas e contextualizadas.

A ideia de internacionalização é amplamente discutida na literatura. Knight (2020) define-a como o processo de incorporação de uma dimensão internacional, intercultural ou global no propósito, nas funções e na oferta do ensino superior. Sob essa perspectiva, a internacionalização ultrapassa barreiras físicas e geográficas, integrando currículos interculturais e promovendo conexões globais entre instituições. Contudo, é fundamental reconhecer que esse conceito não pode ser reduzido exclusivamente às atividades de intercâmbio e mobilidade, uma vez que tais ações não contemplam a totalidade da comunidade acadêmica.

Corroborando essa compreensão ampliada, Morosini e Corte (2018) destacam que a internacionalização das instituições de ensino

superior não se limita à participação em eventos internacionais ou a programas de mobilidade. Para as autoras, é necessário avançar na construção de políticas institucionais que articulem, de forma sinérgica, o ensino, a investigação e a extensão, valorizando as potencialidades dos contextos locais e dos países parceiros nos processos de cooperação internacional.

Na mesma direção, Morosini, Nez e Mentges (2024) compreendem a internacionalização como parte constitutiva da missão universitária, indo além de um eixo estratégico presente em planos institucionais. Para a autora, a internacionalização contribui para o enfrentamento dos desafios contemporâneos da educação superior, fortalecendo a cooperação internacional solidária e potencializando as relações sul-sul num mundo globalizado. Por estar integrada aos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs), a internacionalização é atravessada por fatores internos – econômicos, culturais e identitários – e externos, como conflitos geopolíticos, crises sanitárias e fluxos migratórios, exigindo das universidades constante adaptação às novas demandas.

Ao refletir sobre políticas de internacionalização, Martinez (2017) identifica mudanças significativas na base epistemológica das relações entre o sul e o norte global, apontando para uma crescente preocupação das universidades brasileiras com processos de internacionalização local e com a centralidade da interculturalidade como elemento estruturante dessas práticas.

No contexto brasileiro, destaca-se o Programa Institucional de Internacionalização (Capes/PrInt) como um importante indutor de estratégias institucionais de internacionalização. Lançado em 2017, o programa fomentou a construção e consolidação de planos estratégicos, estimulou a formação de redes internacionais de investigação e ampliou ações de apoio à internacionalização da pós-graduação. Apesar dos desafios impostos pelo período pandêmico da COVID-19, que exigiu a reformulação de planos e ações,

o Capes/PrInt contribuiu significativamente para a criação de novos cenários institucionais dialógicos, fortalecendo grupos e redes de investigação nacionais e internacionais.

No âmbito da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), esse cenário de internacionalização tem sido marcado por esforços institucionais no sentido de consolidar políticas, ações e parcerias que dialoguem com as especificidades locais e com as demandas globais, reforçando a importância da cooperação acadêmica e da produção de conhecimento compartilhado.

Um dos contextos importantes para o fomento da internacionalização nas instituições de ensino superior é organização institucional. Na UFPel, tomando por base seus documentos institucionais, observamos uma agenda engajada em um consistente processo de internacionalização impulsionado por metas que envolvem um processo de internacionalização em casa, aprimoramento de currículos acadêmicos alinhados às necessidades globais, inserção de atividades acadêmicas em idiomas estrangeiros, e processos de incentivo para buscar parcerias acadêmicas estratégicas no exterior. Neste processo, a gestão dos processos de internacionalização é realizada pela Coordenação de Relações Internacionais (CRInter), criada em 2018 e vinculada ao gabinete da reitoria. Cabe a esta coordenação propor através do seu planejamento estratégico de internacionalização “o intercâmbio acadêmico, docente, técnico administrativo e de pesquisadores, assim como todas as atividades relacionadas com a Cooperação Internacional” (CRInter, 2024).

Cabe ainda, em seu plano estratégico de internacionalização, difundir essa ideia como meio para qualificação das atividades acadêmicas contextualizando a internacionalização de acordo com o papel social e regional da instituição, enfatizando as relações de fronteira; priorizando temas de interesse global e com impacto local. Existe ainda uma política diferenciada de acolhimento, liderada pela Assessoria de Relações Internacionais, em que há

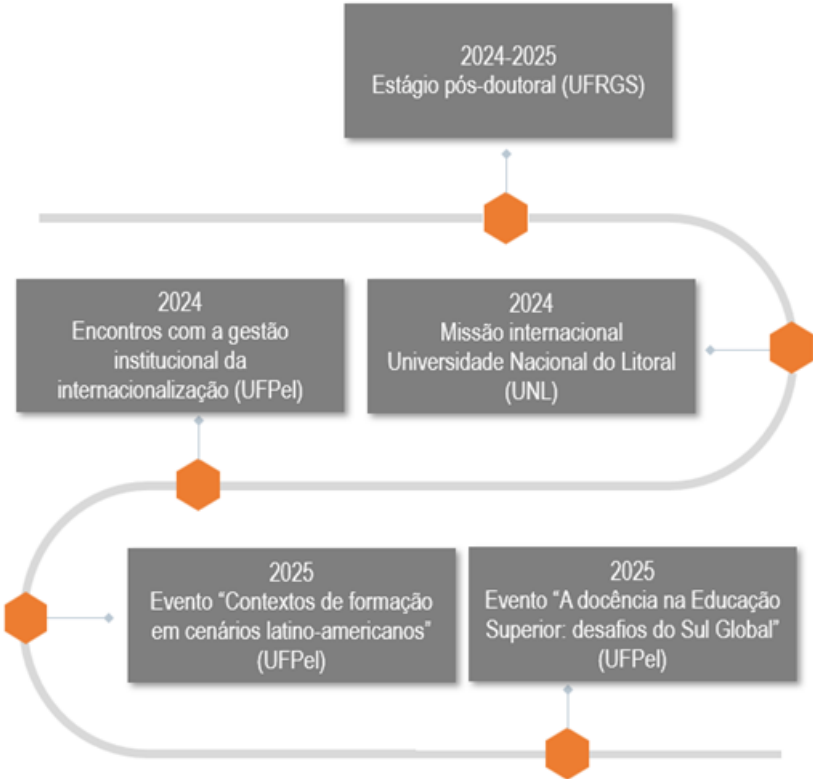
o acompanhamento e o apoio aos estrangeiros, além do estímulo ao aprendizado da língua (CRInter, 2024).

A Coordenação de Relações Internacionais (CRInter) atende aos discentes e estrangeiros interessados em mobilidade internacional, responde pelos convênios internacionais e executa as políticas de relações internacionais da instituição, incluindo a gerência de projetos como o Capes/PrInt/UFPel. Conforme descrito nos documentos institucionais da UFPel, essa coordenação tem como finalidades principais o intercâmbio acadêmico, docente, técnico administrativo e de pesquisadores, assim como atividades relacionadas com a Cooperação Internacional e a internacionalização da instituição.

Neste texto visamos realizar uma análise sobre a internacionalização da Educação Superior a partir de uma perspectiva regionalizada, articulando alguns referenciais teóricos com experiências concretas vivenciadas no contexto da UFPel. Ao evidenciar o papel da organização institucional, das políticas de internacionalização e da atuação da Coordenação de Relações Internacionais, pode ser possível compreender como tais estratégias têm contribuído para a construção de redes de cooperação acadêmica e para o fortalecimento de diálogos Sul-Sul. Trata-se de um relato reflexivo tomando como eixo analítico as experiências de internacionalização que reverberam em práticas docentes, de investigação e de formação, assim, contribuindo para o debate sobre os desafios, potencialidades e impactos dessa proposta na pós-graduação.

Salientamos que o fio condutor deste texto está atravessado pela experiência docente vivenciada durante o estágio pós-doutoral e pelos desdobramentos dessa trajetória, que mostram práticas concretas de internacionalização que impactam na formação. Sua estrutura é apresentada na Figura 1, na forma de uma linha temporal, com destaque para as ações relacionadas à internacionalização.

Figura 1 - Linha temporal das ações envolvendo a internacionalização com foco na formação



Fonte: Os autores (2026).

EXPERIÊNCIAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO: A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR E A PARTILHA DE SABERES

O processo de internacionalização aqui relatado decorre da experiência docente vivenciada durante o estágio pós-doutoral e dos desdobramentos dessa vivência em práticas concretas de cooperação acadêmica internacional. A experiência teve início no ano de 2024, a partir do convite realizado pela orientadora do estágio pós-doutoral, Prof.^a Dr.^a Egeslaine de Nez, líder do GEU/Int¹ para colaboração na disciplina Docencia en la Educación Superior, desenvolvida na Universidade Nacional do Litoral (UNL), nas cidades de Santa Fé e Esperanza, na Argentina.

A organização das atividades envolveu duas instituições de ensino superior – uma brasileira e uma argentina – cuja parceria já se encontrava institucionalmente consolidada, especialmente no âmbito da Associação de Universidades do Grupo Montevideu (AUGM). Nesse contexto, o Programa de Mobilidade Acadêmica Escala Docente, destinado às universidades membros da AUGM, possibilitou a realização da mobilidade docente de forma colaborativa sob a responsabilidade da Prof.^a Dr.^a Egeslaine de Nez, docente do programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, nas atividades realizadas em parceria com outros docentes da UNL: Marcela Bayones, Gracia Clérico, Patricia Ingui, Luciana Alegre e Jonicélia Araújo.

1 O GEU/Int está vinculado a um dos mais antigos grupos de estudos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) que é o Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU). Sua proposta é buscar a articulação e desenvolvimento de pesquisas relacionadas à temática para o avanço da produção de conhecimento local, sem deixar de respeitar ao global como fonte de reflexões. Sua missão é criar oportunidades para a formação, reflexão, produção do saber, inovação, divulgação do conhecimento e aprimoramento das políticas educacionais. Mais informações em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/42133>.

As atividades desenvolvidas estiveram prioritariamente vinculadas ao ensino, mas extrapolaram essa dimensão ao contribuir para o fortalecimento de vínculos de investigação e para a aproximação com ações de extensão relacionadas à internacionalização. As ações ocorreram na Universidade Nacional do Litoral (UNL), em articulação com docentes dos programas de pós-graduação da instituição, promovendo espaços de diálogo acadêmico, partilha de experiências formativas e intercâmbio de perspectivas teórico-metodológicas.

Para além das atividades de docência, foram realizadas reuniões institucionais com os setores responsáveis pelas relações internacionais da universidade anfitriã, possibilitando o conhecimento da infraestrutura de acolhimento destinada a docentes e estudantes internacionais. Esse processo incluiu o acompanhamento institucional e o acesso a políticas de hospitalidade acadêmica, como a disponibilização de alojamento específico para docentes visitantes.

Ao retornar à UFPel, como docente do PPGEF, tais experiências impactaram diretamente a linha de investigação em Formação Profissional, no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação Física (PPGEF/UFPel), no ano de 2025, constituindo-se como base para o relato que se apresenta a seguir.

ESTRATÉGIAS PARA O FOMENTO DA INTERNACIONALIZAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

As vivências decorrentes do estágio pós-doutoral reverberaram diretamente em práticas de internacionalização no âmbito da linha de investigação “Formação Profissional e Prática Pedagógica”, no PPGEF/UFPel. As experiências contribuíram para o fortalecimento

de redes acadêmicas, para a ampliação do diálogo internacional no campo da formação docente e para a incorporação de perspectivas interculturais nos processos de ensino e investigação.

A linha de “Formação Profissional e Prática Pedagógica” tem como foco estudos relacionados à formação do profissional de educação física, seu papel enquanto disciplina, a escola como local de formação e de produção do conhecimento, bem como as relações econômicas e socioculturais da educação física escolar e não escolar. Além disso, os trabalhos produzidos também envolvem a formação de professores, estudos relacionados às políticas públicas de formação em diferentes níveis bem como estudos relacionados à educação superior, discutida até aqui neste texto.

Dessa forma, a internacionalização deixou de se configurar apenas como ação pontual de mobilidade e passou a integrar práticas acadêmicas mais amplas, alinhadas às políticas institucionais e aos desafios contemporâneos da educação superior, reforçando a importância da cooperação sul-sul e da construção coletiva do conhecimento.

Assim, neste espaço, trazemos o cenário do PPGEF/UFPeI que têm estado alinhado aos critérios de avaliação da Capes (área 21). O Programa iniciou suas atividades em nível de mestrado no ano de 2007 e de doutorado em 2014, apresentando atualmente conceito 5 na avaliação quadrienal da Capes. Encontra-se estruturado em duas áreas de concentração – Biodinâmica do Movimento Humano e Movimento Humano, Educação e Sociedade – e em seis linhas de pesquisa, em consonância com as diretrizes e a proposta pedagógica do curso (Capes, 2024).

Na Figura 2, trazemos um infográfico que aborda todos os elementos de prioridade dentro do PPGEF/UFPeI com base na avaliação quadrienal da Capes (2021–2024). Nele destacamos a proposta do programa, a infraestrutura, o corpo docente, o planejamento e as políticas institucionais, o impacto acadêmico e científico, além da abordagem da internacionalização.

Figura 2 - Infográfico representativo da configuração do PPGEF, de acordo com a avaliação quadrienal da Capes (2021-2024)



Fonte: Os autores, 2026.

Cabe destacar ainda que dentro da proposta do PPGEF/UFPel existe uma coerência entre proposta, áreas de concentração, linhas de pesquisa e disciplinas, o que consolida um perfil de egresso e garante uma profundidade teórico-metodológica atendendo aos critérios da Capes. Dentre os aspectos mais relevantes da infraestrutura apresentada pelo programa, destaca-se o acesso integrado ao Sistema de Bibliotecas da UFPel (Sisbi/UFPel), que disponibiliza bases nacionais e internacionais de informação científica, como o Portal de Periódicos Capes, o Banco de Teses e Dissertações (BDTD), o Repositório Institucional e outras bases cooperativas, garantindo boas condições para a produção científica e a formação de recursos humanos qualificados.

Entre os indicadores de avaliação relacionados ao corpo docente, podemos destacar que: 94,1% ministraram disciplinas;

100% foram responsáveis por projetos de pesquisa; 82,4% cumpriram a métrica de orientações por ano; 85,7% atenderam à métrica de titulações no quadriênio; 90% atuaram na orientação de estudantes da graduação; e 65% atenderam integralmente aos critérios estabelecidos pela Capes. Esses dados apresentam coerência e compatibilidade entre qualificação docente, produção intelectual e atuação nas atividades de ensino e pesquisa. No que diz respeito ao acompanhamento do programa e gestão, cabe destacar que são realizados processos sistemáticos de autoavaliação, cujos resultados têm orientado ajustes e aprimoramentos na organização acadêmica, nas práticas formativas e nas estratégias de internacionalização.

No que diz respeito às estratégias de internacionalização desenvolvidas dentro do programa, cabe destacar a inserção do Programa no Capes/PrInt/UFPel, fato este que ampliou significativamente as ações, possibilitando a realização de estágios no exterior por docentes e discentes, a oferta de disciplinas em língua inglesa e a consolidação de parcerias interinstitucionais. Destacam-se, nesse contexto, a criação de consórcios de pesquisa em rede, voltados à geração de evidências científicas, estudos clínicos, sínteses do conhecimento e à constituição de observatórios globais na área da atividade física e da saúde. As parcerias internacionais resultaram em impacto positivo na visibilidade institucional, no fortalecimento das redes de cooperação e na qualificação da produção científica do programa.

Além da repercussão que uma experiência formativa produziu no âmbito da pós-graduação, é necessário pontuar as inter-relações que acontecem nas redes de colaboração na figura dos grupos de pesquisa estabelecidos. Ao considerar a composição das redes no cenário da internacionalização, pode-se compreender que essas as redes de cooperação universitária são arranjos organizacionais viáveis que, sob a perspectiva da internacionalização, interconectam as instituições de ensino superior em qualquer parte do mundo (Hudzik, 2011).

As redes podem ainda ser entendidas como “incubadoras de cooperação, onde interações, colaborações e transferências entre parceiros ajudam a gerar uma infinidade de produtos e resultados, tangíveis e intangíveis” (Sebastián, 2000, p. 98, tradução nossa). A seguir apresentamos a experiência do Grupo de Pesquisa em Educação Física e Educação (GPEFE), vinculado ao PPGEF/UFPel desde 2014², e sua aproximação com a temática da educação superior e da internacionalização.

REDES DE PESQUISA, FORMAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO: O PAPEL DO GRUPO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO COMO ESPAÇO DE PRODUÇÃO COLETIVA

Conforme discutido na introdução deste capítulo, a internacionalização da educação superior, na acepção proposta por Knight (2020), não se limita à mobilidade acadêmica, mas envolve a incorporação intencional de uma dimensão internacional, intercultural e global às funções substantivas da universidade – ensino, investigação e extensão. Nessa mesma direção, Morosini e Corte (2018) alertam que a internacionalização somente se consolida quando atravessa políticas institucionais e práticas formativas de maneira articulada, evitando reduzir-se a ações episódicas ou a indicadores quantitativos.

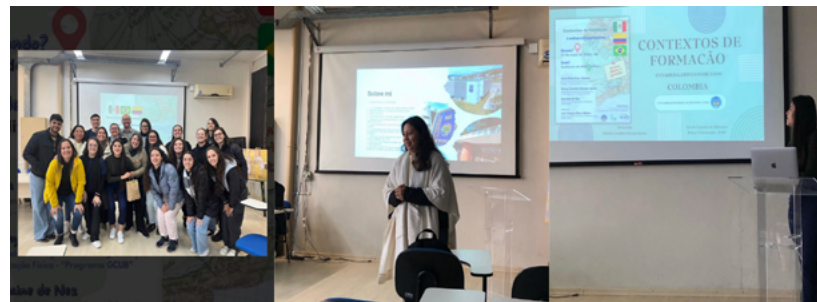
2 O Grupo de Pesquisa em Educação Física e Educação possui como foco a formação de professores de educação básica e ensino superior, sobretudo no campo da educação física. Além disso, busca compreender a formação das identidades profissionais, saberes construídos, trajetória profissional, carreira e percurso docente. Outro foco de atuação está relacionado às políticas de pós-graduação, bem como a expansão dos cursos (qualificação docente, configuração dos programas, estratégias de consolidação e manutenção), e a repercussão na formação de novos professores. As pesquisas realizadas pelo grupo têm gerado produções científicas na área, buscando contribuir para a discussão acerca da temática e mobilização de mais pesquisas sobre o assunto. Mais informações: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/12972>.

Partindo dessa compreensão ampliada, torna-se necessário interrogar onde, concretamente, tais diretrizes se materializam. Se, no plano macro, programas como o Capes/PrInt impulsionam estratégias institucionais, é no interior de coletivos acadêmicos – como os grupos de pesquisa – que a internacionalização ganha densidade experiencial e formativa. É nesse horizonte que se insere o Grupo de Pesquisa em Educação Física e Educação (GPEFE), vinculado ao PPGEF/UFPel desde 2014.

Historicamente dedicado à investigação sobre formação docente na educação básica e no ensino superior, o GPEFE tem se ocupado da análise das identidades profissionais, dos saberes construídos na prática, das trajetórias de carreira e das políticas de pós-graduação. Entretanto, especialmente a partir das experiências de cooperação internacional vivenciadas no estágio pós-doutoral e das articulações institucionais fomentadas pela inserção da UFPel no Capes/PrInt, o grupo passou a incorporar de forma mais sistemática a internacionalização como eixo estruturante de suas ações.

Nesse contexto, o ano de 2025 configurou-se como um momento de intensificação dessas reverberações. Em maio, a realização do evento “Contextos de formação em cenários latino-americanos” constituiu-se como uma experiência concreta de internacionalização em casa, ao reunir pesquisadoras do México, da Colômbia e do Brasil em diálogo com estudantes da graduação e da pós-graduação em educação física. Ao problematizar políticas de formação docente, mobilidade acadêmica e estratégias institucionais de internacionalização, o encontro possibilitou a circulação de perspectivas plurais sem a necessidade de deslocamento físico, evidenciando que a dimensão internacional pode ser produzida no próprio espaço institucional. Na figura a seguir podemos rememorar esse momento de partilha:

Figura 3 - Momentos do evento “Contextos de formação em cenários latino-americanos”



Fonte: Os autores, 2026.

Ademais, ao privilegiar interlocuções entre países latino-americanos, o evento deslocou o eixo tradicional norte-sul que historicamente orienta parte significativa das políticas de internacionalização. Em consonância com o que aponta Morosini, Nez e Mentges (2024), a cooperação sul-sul emerge, nesse cenário, não apenas como alternativa geopolítica, mas como prática epistêmica comprometida com a construção de conhecimento situado e com o reconhecimento das historicidades compartilhadas entre países do sul global. As discussões realizadas evidenciaram desafios comuns – precarização docente, tensões nas políticas de formação, disputas curriculares – ao mesmo tempo em que reafirmaram a potência de redes solidárias de cooperação acadêmica.

Na sequência, em outubro de 2025, a II Tertúlia Científica e o I Seminário “A docência na educação superior: desafios do Sul Global” aprofundaram essa perspectiva. Ao articular a apresentação de pesquisas em andamento desenvolvidas por estudantes do PPGEF com a participação de pesquisadoras do Uruguai, Argentina e Brasil, o evento promoveu um movimento duplo: de um lado, fortaleceu a formação investigativa dos discentes; de outro, consolidou o grupo como espaço de interlocução internacional continuada. Nesse processo, a internacionalização deixou de ser compreendida

como estratégia externa à formação e passou a operar como elemento constitutivo da própria prática investigativa e os momentos marcantes desse processo podem ser apreciados na figura a seguir, assim como nos relatos de alguns participantes.

Figura 4 - Momentos do Evento II Tertúlia Científica e o I Seminário
"A docência na educação superior: desafios do Sul Global"



Fonte: Os autores, 2026.

As imagens registram gestos, olhares atentos, mesas compartilhadas, deslocamentos pelo espaço universitário. Contudo, aquilo que a fotografia não captura integralmente, os sentidos atribuídos ao encontro, aparece nas narrativas dos próprios participantes convidados a escreverem sobre estes momentos. Ao rememorem a experiência vivida, destacam:

Minha experiência durante os dias em que estive em Pelotas foi muito enriquecedora, tanto em nível acadêmico quanto pessoal. Permitiu-me conhecer a forma como os estudantes se relacionam entre si e com os docentes, estabelecendo um vínculo próximo e respeitoso. As instalações são muito acolhedoras para quem visita ou estuda ali, o que gera um ambiente familiar e agradável. Quanto à estadia, foi realmente gratificante o tratamento recebido por parte de todos os integrantes do curso, tanto estudantes quanto docentes. Sem dúvidas, ficamos com muita vontade de voltar (participante 1).

Foi importante conhecer a cidade e ter a possibilidade de compartilhar outros momentos com colegas e estudantes

em espaços mais informais. Como formadora de professores de sociologia e direito, foi uma instância fértil para mim e, sobretudo, para os estudantes no sentido de vivenciar a porosidade ou mesmo a arbitrariedade das fronteiras, para que possam traduzir essa experiência em suas práticas com seus futuros alunos (participante 2).

A visita presencial implica uma experiência intransferível para mim e, em especial, para os estudantes, que transcende e acompanha qualquer contato prévio realizado de forma virtual, por meio de leituras ou outros formatos. Desde a saída de Colônia, reconhecer e adentrar outros cenários naturais e socioculturais – cores, aromas, sonoridades, modos de ser, de fazer e de sentir torna-se necessário para que possamos nos ver e nos sentir a nós mesmos (participante 3).

Os relatos evidenciam que a internacionalização, quando vivida em sua dimensão presencial e relacional, ultrapassa a formalidade institucional. Ela se inscreve no campo das experiências partilhadas, dos vínculos estabelecidos e dos deslocamentos – geográficos, culturais e epistemológicos – que produzem novas formas de compreender a docência e a formação no sul global. Nesse sentido, o evento não se configurou apenas como atividade acadêmica pontual, mas como espaço de encontro que reafirma a cooperação sul-sul como prática formativa e política, em consonância com as discussões apresentadas anteriormente.

Logo, paralelamente, a inserção do grupo em redes como o GEU/Int ampliou o alcance dessas articulações. Ao participar de uma rede que congrega universidades brasileiras e latino-americanas, o GPEFE fortaleceu vínculos interinstitucionais e passou a integrar agendas compartilhadas de investigação, reafirmando a internacionalização como processo relacional e colaborativo.

No campo da produção científica, a publicação do dossiê temático “Educação Física em foco: caminhos contemporâneos da formação e da atuação docente” constituiu-se como outro marco

relevante. Ao reunir pesquisadores de diferentes instituições e contextos, o dossiê não apenas ampliou a circulação de debates na área, mas consolidou práticas de escrita em colaboração e ampliou a visibilidade das discussões produzidas no interior do grupo. De modo semelhante, a participação no XXIV Congresso Internacional de Gestão Universitária, com a apresentação de reflexões sobre estratégias e desafios da internacionalização a partir do Capes/PrInt, evidenciou a articulação entre experiência local e debate global.

Desse modo, observa-se que as ações desenvolvidas no âmbito do GPEFE evidenciam a internacionalização como processo multidimensional: institucional, formativo, epistêmico e político. Se, conforme Knight (2020), a internacionalização implica integrar a dimensão internacional às funções da universidade, no caso analisado ela se manifesta na reorganização de práticas de ensino, na ampliação de redes de investigação e na constituição de espaços interculturais de diálogo. Se, como defendem Morosini e Corte (2018), é necessário que a internacionalização esteja alinhada às especificidades locais, o que se observa é a construção de uma agenda latino-americana articulada às demandas regionais e cooperação solidária.

Por fim, ao olhar retrospectivamente para essas experiências, é possível afirmar que a internacionalização, no contexto do GPEFE, não se restringe à ampliação de indicadores institucionais ou à formalização de convênios. Ela se inscreve no cotidiano das práticas formativas, na reconfiguração dos objetos de pesquisa, na ampliação dos referenciais teóricos mobilizados e na constituição de uma comunidade acadêmica que se reconhece parte de uma rede latino-americana de produção de conhecimento.

Assim, o relato aqui apresentado evidencia que as experiências de internacionalização reverberam concretamente nas práticas de ensino, investigação e formação, contribuindo para a consolidação de uma pós-graduação comprometida com diálogos interculturais e com a construção de saberes situados no sul global.

Ao assumir a internacionalização como experiência vivida – e não apenas como diretriz institucional – o grupo reafirma que os impactos mais significativos desse processo se dão no plano formativo, em que encontros, trocas e produções coletivas transformam a maneira como compreendemos a educação superior contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este capítulo, buscamos fazer um relato reflexivo a partir das experiências de internacionalização na pós-graduação que reverberam em práticas docentes, investigação, formação e redes de pesquisa, contribuindo para o debate sobre seus desafios, potencialidades e impactos. Ao articular referenciais teóricos com experiências concretas vivenciadas no contexto da UFPel e do PPGEF, foi possível demonstrar que a internacionalização se materializa nas práticas cotidianas de ensino, investigação e formação docente. Nesse sentido, o estágio pós-doutoral constituiu-se como ponto de inflexão, a partir do qual se intensificaram redes de cooperação e se ampliaram interlocuções latino-americanas, fortalecendo uma perspectiva de internacionalização situada e comprometida com o diálogo sul-sul.

A interlocução entre os grupos de pesquisa e as experiências de internacionalização revelou-se elemento estruturante na consolidação de uma cultura acadêmica aberta ao diálogo intercultural e à produção colaborativa do conhecimento. As vivências decorrentes da mobilidade docente e das articulações institucionais não permaneceram ligadas somente ao percurso individual, mas foram incorporadas às dinâmicas coletivas do GPEFE, influenciando agendas de investigação, propostas de eventos, estratégias de formação discente e práticas de escrita em coautoria. Esse movimento fortaleceu o grupo como espaço de aprendizagem partilhada, mostrando que é na interlocução contínua entre sujeitos, contextos e instituições

que a internacionalização ganha densidade formativa e se transforma em prática efetiva de integração.

Ao assumirmos a internacionalização como experiência vivida e como prática, reafirmamos a importância de fortalecer redes latino-americanas de produção de conhecimento, capazes de articular demandas locais e horizontes globais.

REFERÊNCIAS

COORDENAÇÃO de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Plataforma Sucupira. Disponível em: <https://sucupira.legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/avaliacao/viewPreenchimentoFicha.js>. Acesso em: 28 jan. 2026.

HUDZIK, J. **Comprehensive internationalization**: from concept to action. Washington: NAFA, 2011.

KNIGHT, J. **Internacionalização da educação superior**: conceitos, tendências e desafios. 2. ed. São Leopoldo: OIKOS, 2020.

MARTINEZ, J. Z. **Entre fios, pistas e rastros**: os sentidos emaranhados da internacionalização da Educação Superior. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

MOROSINI, M. C.; NEZ, E.; MENTGES, M. J. Internacionalização da educação superior no Brasil: múltiplas formas, novas possibilidades. **Revista de Educación Superior en América Latina**, v. 15, p. 37-42, 2024.

MOROSINI, M. C.; DALLA CORTE, M. G. Teses e realidades no contexto da internacionalização da educação superior no Brasil. **Educação em Questão**, Natal, RN, v. 56, n. 47, p. 97-120, 2018.

SEBASTIÁN, J. Las redes de cooperación como modelo organizativo y funcional para la I+D. **Redes**, v. 7, n. 15, p. 97-111, 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. Coordenação de Relações Internacionais (CRInter). 2024. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/international/sobre/>. Acesso em: 22 jan. 2026.

3

Emanuelle Lourenço do Nascimento
Andréia da Silva Quintanilha Sousa

GRUPO DE ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS INTERSETORIAL (GAPPI):

**ENTRE QUADROS COGNITIVOS,
DISPUTAS DISCURSIVAS E JUSTIÇA SOCIAL
NA POLÍTICA EDUCACIONAL SUPERIOR**

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um recorte da tese intitulada “Educação a distância no ensino superior: análise crítica da produção acadêmica de teses e dissertações (2010–2022)” (Nascimento, 2025), em especial dos seus aspectos teórico-metodológicos. O trabalho de tese foi produzido no contexto da pesquisa “Análise cognitiva de políticas públicas: cenários, defesas e perspectivas” (GAPPI, 2022), desenvolvido pelo Grupo de Análise de Políticas Públicas Intersetorial (GAPPI), constituído por estudantes, técnicos(as) administrativos(as) e pesquisadores vinculados à Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), com o objetivo de desenvolver a análise de políticas públicas, com foco nas políticas educacionais, através do diálogo entre a epistemologia crítico-dialética, em conjunto com a Abordagem Cognitiva de Políticas Públicas (ACPP) e a Análise Crítica do Discurso (ACD). A construção dessa tessitura de saberes, considera os níveis epistemológico e filosófico da produção do conhecimento, que, conforme Gamboa (2018):

[...] referem-se às motivações, aos interesses, aos valores implícitos que orientam e comandam o processo cognitivo. Sem a recuperação desses elementos, é impossível compreender o desenvolvimento da ciência e a elaboração dos conhecimentos científicos (Gamboa, 2018, p. 164).

Assim, o GAPPI dedica-se ao estudo e à construção de articulações entre teorias e métodos de análise, com o intuito de construir um quadro normativo e cognitivo das políticas públicas setoriais. Na atualidade, as investigações do GAPPI centram-se nas políticas públicas de ações afirmativas na educação superior, graduação e pós-graduação, a partir do projeto de pesquisa “Políticas afirmativas na pós-graduação *stricto sensu* em educação: acesso, permanência e titulação” (PDPG-AFIRMATIVA2618315P) do qual é integrante, e do projeto “Políticas de inclusão e diminuição das desigualdades na educação superior no Brasil, Argentina e Colômbia” (2025–2028),

financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), com a participação de pesquisadores dos três países investigados, do qual é proponente.

Para exemplificar os caminhos teóricos e as perspectivas políticas expressas pelo grupo, o presente texto está subdividido em três partes: a primeira objetiva apresentar os laços estabelecidos entre a epistemologia crítico-dialética, a ACPP e a ACD; a segunda tem como finalidade discorrer sobre as investigações desenvolvidas sobre as ações afirmativas, no nível da graduação e da pós-graduação, no Brasil, Argentina e Colômbia; a terceira, por fim, contém nossas considerações finais, com análises e questões ainda por responder.

DIÁLOGOS E CONEXÕES POSSÍVEIS: EPISTEMOLOGIA CRÍTICO-DIALÉTICA, ACPP E ACD

A nossa escolha pela articulação entre o materialismo histórico-dialético, a ACPP e a ACD não é arbitrária, mas vincula-se ao potencial que atribuímos a estes métodos de análise para captar a essência dos fenômenos. Nosso intuito é desvelar os interesses sociais, políticos e econômicos presentes nas políticas públicas, com ênfase na ação dos atores individuais e coletivos que participam da elaboração, efetivação e monitoramento das políticas, tendo o discurso como um instrumento central de disputas intra/inter-grupos para revelar imagens e ideias sobre a dinâmica do real.

Nesse contexto, a relação entre ideias e discursos e a construção da consciência sobre a realidade é intrínseca. Afinal, como demonstram Marx e Engels (2007, p. 47): “as ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante”. A análise do quadro discursivo e cognitivo

nos permite compreender a totalidade, a mediação e a contradição envolvidas no objeto em análise, bem como o seu movimento dialético (Konder, 2008), suscitando não apenas a apreensão do concreto, como também a construção de outros modos de pensar e de agir. Como demonstra Gramsci (1999, p. 398):

Posta a filosofia como concepção do mundo — e o trabalho filosófico sendo concebido não mais apenas como elaboração “individual” de conceitos sistematicamente coerentes, mas além disso, e sobretudo, como luta cultural para transformar a “mentalidade” popular e difundir as inovações filosóficas que se revelem ‘historicamente verdadeiras’ na medida em que se tornem concretamente, isto é, histórica e socialmente, universais –, a questão da linguagem e das línguas deve ser “tecnicamente” colocada em primeiro plano (Gramsci, 1999, p. 398).

Considerando a importância do rigor no trato com a linguagem e com as línguas, é que ressaltamos a relevância da Análise Crítica do Discurso que, como assevera Van Dijk (2005), objetiva compreender a correlação entre discursos, sociedade e cognição, sob uma perspectiva de transformação social. Isto é, a partir de uma investigação dissidente, que trata de temas como dominação, poder e desigualdade, os analistas críticos do discurso apresentam um posicionamento firme de não apenas compreender ou revelar as desigualdades - operadas em função da classe, etnia/raça, gênero, orientação sexual, etc. - mas também de se opor e resistir às diferentes formas de assimetria social, promovendo a transformação cultural, econômica e política (Van Dijk, 2005, 2009).

Segundo Fairclough (2008), a análise crítica do discurso é uma atividade multidisciplinar e, por esta razão, não é necessário que os pesquisadores que se dedicam à ACD possuam experiência prévia em linguística (embora, naturalmente, a formação na área possa contribuir com os processos de análise), traduzindo-se em um método analítico capaz de ser apropriado por praticantes de diversos campos do saber. Afinal, as práticas discursivas apresentam

uma íntima conexão com as práticas sociais, em que o discurso é uma forma de ação e de representação sobre as formas como os sujeitos pensam e agem no mundo.

Assim, a ACD dedica-se não apenas à necessidade de construir a crítica, mas também de fundamentá-la, através de elementos materiais, como os discursos. Discurso e estrutura social possuem uma relação dialética, na qual o discurso molda e é moldado pela estrutura social. Além disso, a circulação dos discursos diz respeito às especificidades dos momentos e das circunstâncias da estrutura social (Fairclough, 2008).

Na concepção da Análise Crítica do Discurso, existe uma profunda relação entre o ideológico e o estrutural, em que as concepções de mundo desempenham uma importante função na produção e reprodução dos circuitos do poder. A ACD é uma *teoria da mudança*, pois não se detém apenas no acúmulo de saberes e de conhecimentos, mas, diversamente, na utilização dessa produção acadêmica para promoção da transformação social. Essa perspectiva alinha-se tanto com o marxismo científico, que propõe a superação da opressão e exploração capitalista, quanto com a Análise Cognitiva de Políticas Públicas.

A ACPP tem como objeto de análise as políticas públicas que, conforme Muller e Surel (2002) denotam um constructo de fronteiras imprecisas, passíveis de redefinição de suas estruturas e limites. Os autores demonstram que a análise de políticas é um processo complexo, que leva em consideração elementos difusos e heterogêneos, que não apresentam ligações óbvias, unidirecionais ou lógicas. Segundo Muller (2018), o objetivo da análise de políticas públicas sob a abordagem cognitiva é evidenciar *as ideias em ação*. Nesse sentido, a Análise Cognitiva de Políticas Públicas se propõe a evidenciar as restrições e as margens de liberdade que os atores possuem para efetivar as suas visões de mundo.

As políticas públicas não se restringem ao âmbito da administração pública, isto é, dos aparelhos do Estado; elas também estão conectadas com as dimensões cognitiva – produção e disseminação de ideias – e normativa – elaboração e materialização de uma agenda política (Muller; Surel, 2002). Dessa forma, a ACPD analisa as políticas públicas a partir de um sistema de interpretação do real que considera as dimensões cognitiva e normativa, investigando os atores – públicos e privados, individuais e coletivos – a partir de sua ação e também de suas ideias.

Muller (2018) evidencia que, para compreender as ações dos atores, é necessário investigar as suas causas. Isto é, faz-se necessário analisar o processo para compreender as mudanças sociais que foram materializadas. Para isso, o autor propõe a construção de quadros cognitivos e normativos da ação pública, capazes de reconstituir os tipos de regimes propostos em cada espaço-tempo, definindo suas especificidades. Segundo o autor, um ciclo de ação pública é “um processo através do qual se desenvolve, se estabiliza e se desintegra uma configuração global que define o papel e o lugar das políticas públicas no funcionamento das sociedades” (Muller, 2018, p. 75). Conforme Nascimento (2025, p. 42), a Análise Cognitiva de Políticas Públicas propõe os seguintes ciclos de políticas:

- Ciclo liberal-industrial: período entre o fim do século XIX até a crise de 1929, marcado pelo desenvolvimento de um capitalismo industrial;
- Ciclo do Estado-providência: do período pós-guerra aos anos 1970, ou Trinta gloriosos, caracterizado pela atuação do Estado na implementação de políticas públicas;
- Ciclo do Estado-empresa: a dita ‘virada neoliberal’, que expressa a redefinição dos limites Estado-mercado, com a rearticulação do social e da economia e um novo modelo de gestão pública guiado por princípios da gestão privada;

- Ciclo da governança-sustentável: consubstanciado a partir da crise econômica de 2008 e emergente na atualidade, com um novo ciclo ainda em curso, em que a questão ambiental se impõe no âmbito da produção das políticas públicas.

A passagem de um ciclo para outro é gradativa, resguardando interconexões entre os ciclos, que desenvolvem uma relação dialética, constituindo um quadro complexo sobre a atuação do Estado. Cada ciclo passa por um período de estabilização relativa e de desintegração parcial, não estando necessariamente em contraposição.

Muller (2018) nos demonstra que, na atualidade, há uma interconexão entre o ciclo do Estado-empresa e a nascente governança-sustentável, a partir de uma lógica voltada para eficácia e eficiência, custo/resultados, mesclada com a emergente demanda por ações públicas de caráter planetário que objetivem mitigar os efeitos das mudanças climáticas em curso.

No capitalismo predatório, a agenda ambiental não pode mais ser ignorada. Alguns dos efeitos da emergência climática se expressam na existência de refugiados climáticos, na insegurança alimentar, na ampliação da pobreza e das desigualdades sociais, nas transformações no mundo do trabalho, na perda cultural e identitária dos povos, na urbanização desordenada/irregular e na ampliação das tensões e conflitos geopolíticos e sociopolíticos. Esses problemas desafiam a capacidade dos Estados-nacionais de promover soluções, pois, com a internacionalização da economia, os problemas sociais se desenvolvem em nível global, exigindo também ações multicêntricas.

Como nos demonstra Dowbor (2017), frente ao domínio do capitalismo neoliberal e financeirizado, no qual a concentração de renda e de poder restringe-se a um pequeno número de corporações, que controlam o planeta, insurge a demanda por uma organização de trabalhadores e trabalhadoras capaz de uma contraposição coerente e eficaz, que preze pela superação deste sistema. Nesse

sentido, compreendemos que, ao mesmo passo em que assistimos à deterioração das condições de vida, de bem-estar e de saúde da classe-que-vive-do-trabalho (Antunes, 2018), faz-se ainda mais necessário que as nossas produções teóricas rompam com o pacto da “neutralidade científica” e reflitam a importância da tomada de posição e de ação.

Concordamos com Nosella (2005, p. 235), quando afirma que “o educador para se comprometer politicamente, não precisa, a rigor, de outra carteirinha além de seu diploma de professor, nem precisa de outras atividades militantes para além de suas atividades pedagógicas”. Registra-se que a posição do autor não nega ou negligencia a importância da organização das trabalhadoras e dos trabalhadores da educação, através de coletivos, partidos, sindicatos e outras entidades políticas, mas reafirma que a ação educativa é intrinsecamente política e, por esta razão, nossas atividades de ensino, pesquisa e extensão também precisam assumir este caráter.

POLÍTICAS DE INCLUSÃO E DIMINUIÇÃO DAS DESIGUALDADES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O Grupo de Pesquisa Análise de Políticas Públicas Intersectorial (GAPPI) integra a pesquisa “Políticas afirmativas na pós-graduação *stricto sensu* em educação: acesso, permanência e titulação” (PDPG-AFIRMATIVA2618315P). Esta pesquisa está sendo desenvolvida dentro no âmbito da Rede Universitas, eixo 5 “Acesso, permanência e evasão na educação superior: políticas e práticas institucionais”. Essa rede de pesquisadores brasileira canaliza as suas preocupações com o acesso, a permanência e a titulação de estudantes de escolas públicas, negros (pretos e pardos), indígenas, pessoas com deficiência,

entre outros coletivos social e historicamente marginalizados. A pesquisa conta com o fomento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e responde se e como as políticas públicas de inclusão no ensino superior têm garantido oportunidades aos estudantes que ingressam por ações afirmativas. Na pesquisa, nos concentramos no marcador de raça/cor, com enfoque em relatórios, legislações, documentos e bibliografia centradas nas cotas raciais (Sousa; Nascimento; Soares, 2026).

A inserção na pesquisa em rede foi importante para a construção de relações com outras universidades e pesquisadores, construindo conjuntamente o esforço teórico de analisar políticas públicas intersetoriais e de compreender as diferentes tendências suscitadas acerca das ações afirmativas no Brasil. Como demonstra Fairclough (2008, p. 268) “abstrair e isolar tendências [...] é um modo de enfatizá-las”. As diferentes ordens do discurso sobre as ações afirmativas devem ser compreendidas em seu caráter contraditório, compreendendo suas variações e a aceitação/rejeição social desses discursos, pois eles são as bases para a mudança política.

Conforme Sousa, Nascimento e Soares (2026, p. 13), destacam-se, essencialmente, quatro enquadramentos sobre as ações afirmativas no Brasil:

Ideia de justiça social: as cotas são vistas como uma medida necessária para corrigir desigualdades históricas e promover equidade.

Ideia da meritocracia e da igualdade formal: argumenta que as cotas são injustas porque tratariam grupos de forma desigual, comprometendo a meritocracia.

Ideia econômica de custo-benefício: sustenta que políticas afirmativas são caras e podem não trazer retornos econômicos.

Ideia do desenvolvimento econômico e social: vê a inclusão educacional e profissional como uma alavanca para o crescimento econômico sustentável.

Pesquisar sobre essas diferentes concepções é uma forma de compreender os enquadramentos em curso e mapear seus efeitos políticos. Afinal, persistem discursos que reduzem a discussão sobre ações afirmativas ao âmbito jurídico e moral, isto é, justiça *versus* meritocracia. As práticas discursivas a respeito do potencial das ações afirmativas como agente de inclusão, de representação, de desenvolvimento socioeconômico e de superação das desigualdades são negligenciadas. São grupos político-acadêmicos com compromisso social e/ou os coletivos feitos desiguais que, ao longo da história, visibilizam a produção e reprodução das desigualdades nas universidades e na sociedade (Arroyo, 2010). As pesquisas científicas são, portanto, um dos veículos de exposição, análise e construção de respostas aos graves problemas educacionais brasileiros.

Com o intuito de ampliar o escopo dessas investigações, no ano de 2025, o GAPPI propôs um projeto de pesquisa e foi contemplado pela “Chamada CNPq/MCTI Nº 44/2024 – Faixa A – Grupos Emergentes”, com o projeto “Políticas de inclusão e diminuição das desigualdades na educação superior no Brasil, Argentina e Colômbia” (2025–2028). O GAPPI dialoga com estudiosos das políticas educacionais das diferentes regiões do Brasil, da Argentina e da Colômbia, em um esforço conjunto de avaliar a efetividade das políticas de ações afirmativas, no âmbito da graduação e da pós-graduação, no Brasil e de políticas semelhantes na Argentina e na Colômbia, para compreender quais desafios e avanços essas políticas apresentam, bem como fortalecer as estratégias inclusivas em países latino-americanos marcados pela desigualdade socioeconômica e educacional.

Essa pesquisa, em curso, visibiliza os ganhos realizados com as políticas de inclusão, através de práticas e discursos que potencializam as pesquisas desenvolvidas a partir das epistemologias do sul, contribuindo para romper com os efeitos do colonialismo histórico sobre a produção do conhecimento, valorizando, assim, as formas de resistência e as práticas educativas e pedagógicas desenvolvidas

a partir dos setores invisibilizados, como negros e negras, indígenas, mulheres, transexuais e travestis, pessoas com deficiência (PcDs), pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e pessoas com Superdotação/Altas Habilidades (SD/AH). A questão central da pesquisa é:

[...] como as políticas públicas implementadas nesses três países têm favorecido a inclusão educacional, promovendo a redução das desigualdades socioeconômicas, raciais, de gênero e necessidades educacionais específicas de estudantes autodeclarados pretos, pardos, quilombolas, indígenas, mulheres, transexuais, travestis e pessoas com deficiência? Numa perspectiva interseccional, intercultural e decolonial quais são as barreiras enfrentadas por esses grupos? (GAPPI, 2024, p. 10).

Desse modo, a referida pesquisa avalia a implementação e a efetividade das ações afirmativas para o acesso, permanência, aprendizagem e inclusão de grupos historicamente marginalizados na educação superior no Brasil, na Argentina e na Colômbia. Dessa forma, são visibilizados os coletivos vítimas de desigualdades, deslocando o debate de visões compensatórias, reformistas ou meramente distributivas de políticas públicas (Arroyo, 2010), e discutindo as aproximações e o distanciamento dessas políticas em relação a uma perspectiva de justiça social, nas dimensões da representação (garantir o exercício da ação política), da redistribuição (assegurar o acesso às instituições públicas) e do reconhecimento (valorizar as identidades dissidentes) (Fraser, 2024).

A investigação sobre ações afirmativas é extremamente relevante no atual cenário, em que as discussões contra as políticas educacionais assumem nova forma, a partir do crescimento da extrema-direita. A título de exemplo, podemos citar a votação realizada em dezembro de 2025 na Assembleia Legislativa de Santa Catarina (ALESC), que aprovou o Projeto de Lei nº 753/2025, que proíbe cotas raciais e outras ações afirmativas em universidades

estaduais e instituições que recebem verbas públicas estaduais¹. O projeto recebeu críticas do Ministério Público, da Defensoria Pública e da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), com ações enérgicas também de partidos políticos, como o Partido dos Trabalhadores (PT), da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e de outras entidades da sociedade civil. O Supremo Tribunal Federal (STF) foi acionado e declarou a inconstitucionalidade do projeto, que viola a garantia do direito à educação e o princípio da igualdade formal. Episódios como esse reacendem a importância da pesquisa científica a respeito das ações afirmativas que, por meio de análise e avaliação rigorosa, baseada em dados quantitativos e qualitativos, possa fornecer subsídios para fomentar o impacto positivo das cotas e promover instrumentos para o aprimoramento dessas políticas.

Assim, a criação de uma rede, ligando países latino-americanos, enriquece o campo de estudos das políticas públicas educacionais, fortalecendo perspectivas inclusivas e a missão de combate ao racismo epistêmico. A ofensiva negacionista contra o conhecimento científico exige das universidades e centros de pesquisa ainda mais dedicação não só à produção do conhecimento, mas também à divulgação dos trabalhos acadêmicos.

No Brasil, essa é uma tarefa árdua, sobretudo com os cortes orçamentários realizados pelo Congresso Nacional em dezembro de 2025, no valor de R\$ 488 milhões, com redução de 7,05% nos recursos discricionários das 69 instituições federais². A redução orçamentária também atingiu as agências de fomento, com diminuição de 7,2%, R\$ 396,6 milhões, dos recursos do CNPq e da Capes³. Em que pese

1 Disponível em: <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2025/12/12/fim-das-cotas-raciais-em-sc-entidades-questionam-constitucionalidade-de-lei-aprovada-por-deputados.ghtml>. Acesso em: 1 mar. 2026.

2 Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2025/12/23/congresso-corte-orcamento-universidades-federais-2026.html>. Acesso em: 1 mar. 2026.

3 Disponível em: <https://revistacenarium.com.br/ciencia-brasileira-sofre-corte-orcamentario-de-r-396-milhoes-para-2026/>. Acesso em: 1 mar. 2026.

a edição da Portaria GM/MPO nº 12/2026 (Brasil, 2026), que recompõe o orçamento do CNPq em R\$ 186,3 milhões⁴, a queda drástica no orçamento produz efeitos sensíveis para a produção de ciência e tecnologia no país, sobretudo quando consideramos a vigência da Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016 (Brasil, 2016), que estabelece um teto para os gastos públicos por vinte anos.

Essas medidas afetam as possibilidades de acesso, permanência, aprendizagem e conclusão dos estudantes, sobretudo daqueles que pertencem aos coletivos feitos desiguais (Arroyo, 2010). Os cortes orçamentários reduzem também as possibilidades de produção do conhecimento, com a queda de financiamentos para iniciação científica, mestrado, doutorado e pós-doutorado, comprometendo a formação de pesquisadores, a continuidade das pesquisas e a promoção de novos estudos.

Nesse cenário de relativa escassez, a responsabilidade dos nossos projetos de ensino, pesquisa e extensão assume o primeiro plano e deve se centrar em responder às questões do nosso tempo, com compromisso social e rigor científico. Esperamos cumprir com essa missão até o final da nossa pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões aqui apresentadas reafirmam que a articulação entre a epistemologia crítico-dialética, a Abordagem Cognitiva de Políticas Públicas e a Análise Crítica do Discurso não constitui “ecletismo”, mas uma tomada de posição teórico-metodológica e política diante do tempo histórico em que vivemos. Ao buscar apreender as políticas públicas na perspectiva crítico-dialética, entendemos

4

Disponível em: <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/assuntos/noticias/cnpq-em-acao/portaria-recompoe-orcamento-do-cnpq-e-fortalece-a-formacao-cientifica-no-brasil>. Acesso em: 1 mar. 2026.

que as dimensões materiais, culturais, políticas, cognitivas e discursivas se interrelacionam e, procuramos evidenciar que as políticas de acesso e permanência na educação superior – particularmente para os ingressantes por ações afirmativas – não se restringem ao plano normativo, mas envolvem projetos societários em tensão, ancorados em distintos quadros de interpretação do real.

A análise dos ciclos da ação pública proposta por Pierre Muller permite compreender que as políticas educacionais contemporâneas se situam na intersecção entre a racionalidade do Estado-empresa e as demandas emergentes da governança sustentável, tensionadas por imperativos de eficiência, métricas de desempenho e restrições fiscais. Nesse contexto, as ações afirmativas passam a ser avaliadas não apenas sob o prisma da justiça social, mas também sob argumentos de custo-benefício ou de retorno econômico, revelando a centralidade das ideias em ação na conformação das agendas públicas.

Nesse sentido, ao analisarmos os fenômenos incorporando a ACPP (Muller) e a ACD, tal como formulada por Norman Fairclough e Teun A. van Dijk, é possível compreender que os enquadramentos sobre as ações afirmativas – justiça social, meritocracia, custo-benefício e desenvolvimento – não são apenas opiniões divergentes, mas expressões de disputas discursivas hegemônicas. O discurso, nesse sentido, não apenas reflete a realidade, mas também a produz, legitima ou contesta. Desse modo, a análise crítica do discurso contribui para desvelar como determinadas narrativas naturalizam desigualdades históricas, enquanto outras buscam reconfigurar o horizonte normativo da sociedade através das ideias.

A ampliação das investigações do GAPPI para o Brasil, para a Argentina e para a Colômbia reforça a importância de uma perspectiva comparada, interseccional e decolonial, capaz de reconhecer as especificidades nacionais sem perder de vista as determinações estruturais comuns à América Latina. Ao dialogar com as epistemologias

do sul e com a concepção tridimensional de justiça de Nancy Fraser – redistribuição, reconhecimento e representação –, a pesquisa desloca o debate das ações afirmativas de uma lógica meramente compensatória para uma análise que considera a participação política, a valorização identitária e a efetiva democratização do acesso e da permanência na educação superior.

Os episódios recentes de contestação às políticas de cotas, como o ocorrido na Assembleia Legislativa de Santa Catarina, evidenciam que os avanços normativos não são lineares nem irreversíveis. Em contextos de recrudescimento conservador e de restrição orçamentária, a defesa das ações afirmativas exige não apenas mobilização política, mas também produção científica rigorosa, capaz de demonstrar seus impactos sociais, acadêmicos e econômicos. Nesse cenário, os cortes e as limitações impostas ao financiamento da ciência tensionam ainda mais a responsabilidade das universidades públicas e dos grupos de pesquisa.

Diante desse quadro, reafirmamos que a pesquisa em políticas públicas educacionais deve assumir explicitamente seu compromisso social. Como já indicava Karl Marx, compreender a realidade implica também transformá-la. A produção do conhecimento, portanto, não pode se refugiar em uma suposta neutralidade, mas deve contribuir para o fortalecimento de práticas emancipatórias e para a consolidação de uma educação superior pública, gratuita, laica, socialmente referenciada e comprometida com a superação das desigualdades.

Por fim, reconhecemos que muitas questões permanecem em aberto: quais são os limites estruturais das ações afirmativas em um capitalismo financeirizado e dependente? Como assegurar a permanência qualificada e a titulação dos estudantes ingressantes por cotas em contextos de austeridade fiscal? De que modo podemos captar não apenas a expansão do acesso, mas a transformação institucional e a ampliação da representação política? Essas perguntas não sinalizam fragilidade, mas vitalidade investigativa.

Elas indicam que a análise das políticas públicas é um processo em movimento, que exige rigor teórico, densidade empírica e engajamento ético-político face às ameaças aos direitos conquistados por grupos historicamente marginalizados na América Latina e no mundo.

Para finalizar, lembramos Nego Bispo (Antônio Bispo dos Santos), na obra “A terra dá, a terra quer” onde ele reforça a ideia de que precisamos “pegar as palavras do inimigo que são potentes [...] e enfraquecê-las” (Bispo, 2023, p.12). O autor defende que novas palavras precisam ser potencializadas. Para o GAPPI, precisamos não apenas enfraquecer e potencializar as palavras, tais como “democratização do acesso”, mas precisamos criar também novas metodologias de análise. Então, não se trata apenas de “batizar” um método, mas de inscrever outra forma de produzir conhecimento, deslocando o eixo eurocentrado da nomeação.

Assim, estamos denominando provisoriamente as nossas análises de “Episteme da Encruzilhada” e consideramos que democratizar o acesso significa garantir a permanência, garantindo redistribuição, reconhecimento e representação. Esperamos que este capítulo contribua para fortalecer o campo crítico de estudos sobre políticas públicas educacionais, ampliando o diálogo entre teoria e prática e reafirmando a centralidade da universidade pública como espaço de produção de conhecimento comprometido com a justiça social e com a construção de sociedades mais igualitárias.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

ARROYO, M. G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out./dez. 2010.

BISPO, A. S. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu /PISEAGRAMA, 2023.

DOWBOR, L. **A era do capital improdutivo**: por que oito famílias tem mais riqueza do que a metade da população do mundo? São Paulo: Autonomia Literária, 2017.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. 3. ed. rev. Chapecó: Argos, 2018.

GAPPI. Grupo de análise de políticas públicas intersetorial. **Políticas de inclusão e diminuição das desigualdades na educação superior no Brasil, Argentina e Colômbia**. Chamada CNPq/MCTI Nº 44/2024 - Faixa A - Grupos Emergentes. 2024.

GAPPI. Grupo de Análise de Políticas Públicas Intersectorial. **Diretório dos grupos de pesquisa no Brasil**: Grupo de Análise de Políticas Públicas Intersectorial. Natal, 2022. Disponível em: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6677183910655183. Acesso em: 03 mar. 2026.

GRAMSCI, A. Cadernos do cárcere: introdução ao estudo da filosofia. **A filosofia de Benedetto Croce**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1.

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

MULLER, P. **As políticas públicas**. Tradução de Carla Vicentini. Niterói: Eduff, 2018.

MULLER, P.; SUREL, Y. **A Análise das políticas públicas**. Pelotas: Educat, 2002.

NASCIMENTO, E. L. **Educação a distância no ensino superior**: análise crítica da produção acadêmica de teses e dissertações (2010-2022). 2025. 357f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2025.

SOUSA, A. da S. Q.; NASCIMENTO, E. L. do; SOARES, G. S. Políticas de ações afirmativas nas IFES: é possível reformular espaços de poder nas universidades públicas? **Exitus**, Santarém/PA, e026005, V. 16, n.1., 2026. Disponível em: <https://doi.org/10.24065/re.v16i1.2920>. Acesso em: 5 mar. 2026.

VAN DIJK, T. A. **Discurso, notícia e ideologia**: estudos na análise crítica do discurso. Porto: Campo das Letras, 2005.

VAN DIJK, T. A. **Discurso y poder**: contribuciones a los estudios críticos del discurso. Editorial Gedisa, 2009.

4

Ari Raimann

Camila Alberto Vicente de Oliveira

Elizabeth Gottschalg Raimann

Fernando Silva dos Santos

NUFOPE/UFJ:

VICISSITUDES DA PESQUISA E DA
ARTICULAÇÃO COM A EDUCAÇÃO BÁSICA
AO LONGO DE 15 ANOS DE HISTÓRIA!

INTRODUÇÃO

“Caro leitor, quando escrevemos, estamos produzindo para nós. É por isso que dificilmente encontraremos na parte introdutória de um livro uma dedicatória voltada para você, tampouco ao linguista, menos ainda ao crítico literário. Porém a obra que era nossa, ao ser publicitada, passa a ser de todos, que irão degustá-la de um modo operante que melhor lhe convier e satisfazer [...]”

(Lima, 2013).

Apoiamo-nos nas palavras do professor Antônio Bosco de Lima (*in memoriam*), grande apoiador do nosso grupo de pesquisa, para publicizar um pouco da história do Grupo de estudos e pesquisas Formação de Professores e Práticas Educativas (NuFOPE), de modo que as pessoas possam usufruí-la como lhe convier. Dessa forma, o objetivo deste texto é apresentar a trajetória do NuFOPE e suas vicissitudes na produção acadêmica e na articulação com a educação básica nos seus mais de quinze anos de história.

A história do nosso grupo remete a 2009, quando o professor Ari Raimann foi aprovado no concurso público de provas e títulos para atuar no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás (UFG) – que de Campus Avançado Jataí passa a ser denominado Regional Jataí. O único docente do curso com o título de doutor em Educação foi instado, provocado e, porque não, pressionado a ocupar funções e tarefas que dependiam do título e que eram pouco desenvolvidas na então Regional Jataí da UFG, especialmente aqueles ligados à pós-graduação e à pesquisa.

À época, a organização de grupos de pesquisa e a participação em editais e em outras frentes ligadas à pesquisa e à pós-graduação na UFG dependia da criação de Núcleos de Estudos (por isso a sigla NuFOPE) que articulassem – em rede – três instituições.

O professor Ari, e é importante nominar porque se tratou de uma iniciativa pessoal, buscou a Coordenadoria Regional de Educação (vinculada à Secretaria Estadual de Educação) e o Instituto Federal de Goiás (campus Jataí) para a organização desta rede e a proposição do Núcleo para a UFG. Vencido o pouco ou nenhum suporte técnico para atender a burocracia, o NuFOPE iniciou suas atividades em 2009, como dito. O nome do grupo remete a esta rede, já que suas origens têm relação com a educação básica e com as práticas que ali se realizam.

As primeiras experiências e encontros reuniram docentes e discentes do curso de pedagogia para leituras, estudos e debates sobre temas ligados ao objeto geral do grupo desde seu início: formação de professores, política educacional, currículo, gestão educacional, trabalho docente e temáticas afins.

Alguns docentes que participavam do grupo se afastaram para cursar doutorado, mas o grupo se manteve com um calendário de encontros de estudos e debates. Neste ínterim, o professor Ari e mais alguns docentes da Regional Jataí da UFG trabalharam na proposta de mestrado em educação, cuja aprovação ocorreu em 2013, constituindo um marco para o NuFOPE.

A propositura e a aprovação do mestrado em educação trouxe consigo a exigência da apresentação, manutenção e socialização dos resultados de projetos de pesquisa por meio de publicações qualificadas, ingresso de mestrandos e mestrandas e articulação direta do grupo com a linha de pesquisa Políticas Educacionais, Gestão e Formação de Professores do Programa de Pós-graduação em Educação .

Além da aprovação do mestrado, dois elementos merecem destaque nesta introdução: o retorno dos docentes que estavam afastados para doutoramento e que retornam com outras redes de

contato e se (re)incorporaram definitivamente ao grupo; e o desmembramento da Regional Jataí da UFG para a criação da Universidade Federal de Jataí (UFJ).

O primeiro aspecto será abordado na sequência, uma vez que o retorno dos docentes teve relação estreita com a participação do NuFOPE em pesquisas interinstitucionais.

Já a criação da UFJ, por meio do desmembramento da UFG em 2018, uma conquista tão aguardada e celebrada pela comunidade acadêmica, trouxe consigo enormes desafios. No plano político, foi um momento de profundos ataques à ciência, à universidade, à educação pública e, evidentemente, ao trabalho docente. Com um financiamento rebaixado, a universidade, que surgia na condição de “supernova”, não teve o aporte necessário (até o presente momento, ano de 2026) para a melhoria de sua infraestrutura e do quadro de pessoal que fizessem jus à oferta de 25 cursos de graduação e 13 programas de pós-graduação, com cursos de mestrado e muitos deles, como é o caso do PPGE, também com cursos de doutorado. Ainda nessa linha, os docentes participantes do NuFOPE precisaram, em algum momento, assumir funções de gestão: coordenações de cursos de graduação e pós-graduação, diversas comissões de assessoramento, direção de unidade e pró-reitorias, impondo um desafio no que se refere à sobrecarga de trabalho e ao tempo destinado às atividades-meio da universidade, como práticas de gestão, em detrimento das atividades-fim.

A despeito dos desafios cotidianos enfrentados, na sequência, passamos para a apresentação das atividades centrais desenvolvidas pelo grupo, além dos já citados encontros predominantemente mensais de leituras, estudos e aprofundamentos teóricos.

DAS PESQUISAS INTERINSTITUCIONAIS: DESVELANDO OS CMES (2014-2017)

Como dito anteriormente, grupo de docentes participantes/coordenadores do NuFOPE de seu período de doutoramento, trouxe consigo boas e produtivas parcerias institucionais.

A professora Elizabeth Raimann trouxe para o NuFOPE a parceria com o seu orientador de doutorado, professor Antônio Bosco de Lima, docente da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) que, por sua vez, convidou o grupo para a participação no projeto de pesquisa “O Conselho Municipal de Educação no Brasil e a qualidade socialmente referenciada do ensino”, projeto financiado pela Chamada Universal – MCTI/CNPq N.º 14/2014.

Os grupos participantes da pesquisa interinstitucional foram Grupo de Pesquisa Estado, Democracia e Educação/UFU/MG (GPEDE), Grupo de Estudo Políticas e Gestão da Educação/UFMG/MS (GEPGE), Grupo de Estudos sobre Universidade/Unemat (GEU/UNEMAT) e o NuFOPE (UFJ). Anteriormente à pandemia, quando muitas ferramentas de atividades remotas vieram à baila, os grupos buscaram estratégias para atuar coletivamente.

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar se as ações do Conselho Municipal de Educação (CME) têm contribuído para a qualidade socialmente referenciada do ensino. Teve, ainda, alguns eixos de investigação, quais sejam: i) conceituar a concepção de qualidade socialmente referenciada do ensino; ii) elaborar o estado da arte da implantação/implementação dos CME; iii) identificar como o CME tem tratado as demandas e encaminhamentos em relação às avaliações oficiais; iv) investigar ações/encaminhamentos do CME em relação aos índices do IDEB e v) verificar como o CME tem normatizado as questões da gestão escolar para a alfabetização.

No NuFOPE, alguns desses eixos foram abordados em planos de trabalho de iniciação científica, trabalhos de conclusão de cursos e dissertações de mestrado, além dos estudos específicos dos docentes da UFJ.

Como resultados acadêmicos, podemos citar a publicação de dois dossiês temáticos sobre os Conselhos Municipais de Educação. O primeiro dossiê foi publicado na Revista Educere et Educare da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Campus Universitário de Cascavel: Dossiê: Conselho Municipal de Educação (v. 13, n. 27, 2018). O segundo, por sua vez, foi publicado na Revista Diálogo Educacional (PUCPR), com a temática: Estado Democrático e Conselhos Municipais de Educação (v. 18 n. 57, 2018).

O NuFOPE ainda participou do livro “CMEs no Brasil: qualidade social e política da educação”, organizado pelo prof. Bosco, com capítulos envolvendo, inclusive, estudantes de graduação e pós-graduação da UFJ.

Algumas atividades deste interstício apontam para o perfil de interlocução do NuFOPE com a educação básica. São elas: projeto de extensão envolvendo a formação continuada de conselheiros pertencentes aos diversos Conselhos Municipais de Educação que são da área de abrangência dos grupos de pesquisa; curso realizado, inclusive, em Jataí. Outra atividade foi a realização dos Encontros Nacionais sobre os Conselhos Municipais de Educação (ENCME). Foram promovidas quatro edições: I Encontro Nacional sobre os Conselhos Municipais de Educação (ENCME) realizado na UFU/MG; II ENCME na UFG/Regional Jataí/GO; III ENCME em Dourados, UFGD/MS; IV ENCME no IFTM/Uberaba/MG.

O objetivo geral dos eventos foi analisar se as ações dos Conselhos Municipais de Educação no Brasil (CME) estavam contribuindo para a qualidade socialmente referenciada do ensino. Com isso, buscou-se integrar a pesquisa, então em andamento, com a extensão visando a formação de conselheiros e, ao mesmo

tempo, dialogar com os respectivos pesquisadores envolvidos na pesquisa interinstitucional. Dos encontros, os resultados foram os boletins, a criação do observatório do CME e o livro entregue no último encontro (IV) a todos os conselheiros, com o resultado das pesquisas realizadas.

Este período foi verdadeiramente profícuo. Passado o período de formação de parte dos docentes do NuFOPE, foi possível vivenciar um processo coletivo de pesquisa, observar a produção de dados diante de um objeto com um caráter bastante inédito (CMEs) e perceber a contribuição que foi possível garantir à produção do conhecimento na área, considerando a realidade local por meio da interlocução com a educação básica.

DAS PESQUISAS INTERINSTITUCIONAIS: A ARTICULAÇÃO ENTRE CME/PME (2018–2022)

A continuidade do movimento anterior se deu por meio de outra pesquisa coordenada pelo Prof. Bosco. Neste turno, o projeto de pesquisa teve como título geral “Implementação e controle social dos PMEs: a atuação dos CMEs no Brasil (2016–2020)”. Avançando na compreensão dos processos e práticas de pesquisa, cada docente da UFJ, com seu grupo de orientandos, também apresentou um subprojeto que dialogava com as linhas gerais da pesquisa interinstitucional.

Os grupos participantes dessa nova pesquisa foram: Grupo de Pesquisa Estado, Democracia e Educação/UFU/MG (GPEDE), Grupo de Estudo Políticas e Gestão da Educação/UFGD/MS (GEPGE), Grupo de Estudos sobre Universidade/UNEMAT/UFMT (GEU/UNEMAT/UFMT), Grupo de Pesquisas Interdisciplinares em Gestão e Política Educacional/UNIOESTE/PR (GEPGPE), Grupo de Pesquisa em Gestão Escolar/UNIOESTE/PR (GPGE) e NuFOPE/UFJ.

Este período também foi marcado por produção acadêmica intensa. Além dos trabalhos acadêmicos de iniciação científica, trabalho de conclusão de curso e dissertações de mestrado, foram publicados dossiês temáticos.

O primeiro deles foi publicado na Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação (RIAEE): Planos de educação – processos, condições e situações; e o segundo dossiê na LAPLAGE em Revista, com o tema Planos Municipais de Educação em movimento: desafios nos Estados.

Alguns dos textos publicados nos dossiês mencionados – de autores da UFJ especialmente – descrevem a participação de docentes da universidade, docentes da rede pública de ensino de Jataí e estudantes de graduação e pós-graduação nos processos que envolveram a formulação do Plano Municipal de Educação (PME) de Jataí.

O grupo tem como descrito até aqui, uma interlocução com a educação básica e essa porosidade universidade-educação básica se dá muito por conta da formação de quadros. Muitos docentes da educação básica foram e são membros atuantes no NuFOPE.

Quanto ao chamamento da universidade para participação da elaboração (equipe técnica e grupo gestor) do PME local, todos nós nos sentimos com o compromisso de participar desse processo diante do acúmulo do estudo acerca da temática e dos temas afins, como qualidade socialmente referenciada, gestão participativa, relevância dos CMEs na gestão da educação, políticas educacionais, trabalho e formação docentes.

O grupo participou ativamente do levantamento de dados, da redação, da coordenação do texto, da audiência e da conferência municipais até a tramitação na Câmara de Vereadores da cidade. Todas estas etapas foram marcadas por aprendizados profundos, do ponto de vista acadêmico e, sobretudo, sócio-político das forças que compõem a gestão da educação.

Por isso, convidamos à leitura dos textos dos citados dossiês e de uma publicação específica do grupo, qual seja: Edição Especial – NuFOPE: 10 Anos de Pesquisa – Integrando Educação Básica e Universidade, publicado em 2021 na Revista Panorâmica (UFMT – Campus de Barra do Garças).

Parte desse aprendizado na elaboração e monitoramento do PME de Jataí estão ali contemplados. Além disso, o dossiê registra uma entrevista com a professora Eneida Shiroma da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) que dialoga com a abordagem teórico-metodológica e fundamenta os estudos do grupo: o materialismo histórico-dialético, que contribui para as reflexões acerca da produção da pesquisa e a formação humana.

MAIS UMA PESQUISA INTERINSTITUCIONAL: GERENCIALISMO – TRABALHO DOCENTE (2021-2024)

A atuação na pós-graduação e as parcerias interinstitucionais contribuíram para o desenvolvimento de expertise dos docentes da UFJ que atuam no grupo. Aprendemos a compor essas equipes, dialogando, mostrando nossos pontos fortes (interlocução com a educação básica como vocação, por exemplo) e apontando limites para nossa participação, especialmente em virtude da sobrecarga de funções de gestão e representação.

Aprendemos a apresentar nosso potencial internamente na UFJ participando de atividades de popularização da ciência, mostrando que a pesquisa e a produção do conhecimento não se constroem apenas em laboratórios experimentais *in verbis*. Nas humanidades também há rigor, contribuições para a prática social e para a formação humana.

Neste contexto, o grupo foi convidado pela Professora Fabiane Previtali (UFU) para compor o projeto de pesquisa interinstitucional “Nova Gestão Pública e tecnologias digitais na educação básica e impactos no trabalho docente: uma abordagem internacional Brasil–Argentina e Portugal”. O projeto foi financiado pela Chamada Universal MCTIC/CNPq 2021.

A pesquisa, agora de foro internacional, reuniu pesquisadores dos Estados de Minas Gerais, Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Universidade de Uberaba (UNIUBE); de Santa Catarina, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); e de Goiás, Universidade Federal de Jataí (UFJ) e Universidade Federal de Catalão (UFCat), além da Universidade de Buenos Aires e Universidade Nova de Lisboa.

A pesquisa teve como objetivo geral analisar as mudanças no trabalho docente no âmbito da difusão da Indústria 4.0 e da NGP sob o aprofundamento das políticas neoliberais. A experiência com o PME de Jataí já tinha ensejado a reorientação dos estudos do grupo para a questão do trabalho docente, em suas múltiplas configurações. Parece contraditório refletir sobre um plano decenal para a gestão e organização de uma rede de ensino que não contemple a formação e a valorização profissionais suscitando, dessa forma, outros campos de estudos, especialmente nas dissertações de mestrado.

A partir da pesquisa coordenada pela professora Fabiane Previtali, o grupo centrou forças nas pesquisas sobre a reconfiguração do trabalho docente, o gerencialismo e a interface na educação, as carreiras profissionais, a formação docente, o currículo e a gestão sob a égide desse contexto de reestruturação produtiva.

Parte dessa produção está registrada em mais uma produção acadêmica: o dossiê “NuFOPE: 15 anos de estudo, pesquisa e extensão em educação no sudoeste goiano”, publicado na Revista Panorâmica (UFMT – Campus de Barra do Garças).

A professora Fabiane Previtali é entrevistada neste dossiê e explica as implicações da nova gestão pública para a educação, como o modo de produção capitalista forja a educação e a formação humana e como precisamos resistir a este processo de reificação ao qual estamos submetidos. Conclama-se ao compromisso e à importância que os grupos de pesquisa têm para o fortalecimento da pesquisa, com a popularização da ciência, com a formação humana e com a defesa da universidade pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: NOVOS DESAFIOS

“A nossa intenção, caro leitor, é a de pegar você de surpresa. Não sei se conseguirei o intento, mas, sem narcisismo, reconhecemos que toda anarquia exige uma organização naquilo que, se não bem visto, parece desorganização.”

(Lima, 2013).

Iniciamos este texto e concluímos com citações à poesia do professor Bosco, um grande amigo e incentivador do trabalho coletivo que rompe com os muros da universidade.

Professor Bosco nos deixou prematuramente, mas contribuiu para o espírito que é apresentar a trajetória do NuFOPE e com suas vicissitudes na produção acadêmica e na articulação com a educação básica nos seus mais de quinze anos de história. Além disso, inspirou o trabalho coletivo e o companheirismo que vão além da elaboração e publicação de pesquisas, mas também a convivência e o afeto, pois o valor humano se sobrepõe à produção acadêmica.

A descrição desses mais de quinze anos de história ininterrupta mostra que, apoiados nas palavras de Bosco, toda anarquia

exige organização e, se não olhado com esmero, parece desorganização. Contudo, entendemos que todos esses momentos trouxeram consigo desafios que remetem à anarquia e à desorganização, mas que estão ligados àquilo que é a vocação do grupo: a articulação da universidade, do estudo teórico, da pesquisa, da ciência com a educação básica por meio da formação de quadros, da participação em espaços de discussão da educação municipal (com o PME) e da produção científica sobre e com as redes de educação de Jataí e do sudoeste goiano.

Os anos vindouros tem duas questões a serem enfrentadas: uma que dificulta e outra que potencializa as atividades do NuFOPE.

O fator dificultador das atividades referem-se à sobrecarga e à precarização do trabalho, tanto na universidade quanto na educação básica. Na universidade, o excesso de funções de gestão afastam os docentes do tempo de qualidade destinado ao aprofundamento teórico, encontros de estudos e pesquisas. Na educação básica, o processo de precarização do trabalho, plataformização, sobrecarga, esfacelamento da carreira e do direito ao afastamento para formação continuada e adoecimento, já denunciados em pesquisas concluídas no NuFOPE, dificultam sua participação e manutenção nas atividades do grupo.

Por sua vez, para além das vicissitudes da vida e da vida profissional, a autorização do curso de doutorado do PPGE/UFJ é um fator potencializador do NuFOPE para os anos que avizinham. Com início das atividades em dezembro de 2025, o curso de doutorado tende a atrair novos pesquisadores, egressos que não tiveram a oportunidade de manter participação orgânica no grupo e que poderão contribuir com encontros, pesquisas e demais atividades por, pelo menos, quatro anos do curso. É sempre tempo de renovar as esperanças e continuar na luta pela educação pública e pela universidade!

REFERÊNCIAS

LIMA, A. B. **Blog educação e poesia**. Disponível em: <https://literaturanaescolaufu.blogspot.com/2013/> Acesso em: 01 mar. 2026.

LIMA, A. B. (org). **CMEs no Brasil**: qualidade social e política da educação. Campinas: Alínea, 2017.

LIMA, A. B.; *et al.* Planos de educação - processos, condições e situações. **Revista ibero-americana de estudos em educação**, Araraquara, v. 15, n. esp.1, p. 698–703, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13343>. Acesso em: 12 mar. 2026.

RAIMANN, E. G.; ARANDA, M. A. Dossiê: conselho municipal de educação. **Educere et educare**. v. 13, n. 27, 2018. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/issue/view/929>. Acesso em: 01 mar. 2026.

RAIMANN, E. G.; NEZ, E. Dossiê: estado democrático e conselhos municipais de educação. **Diálogo educacional**. v. 18 n. 57 (2018). Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/issue/view/1928>. Acesso em: 01 mar. 2026.

RAIMANN, A.; OLIVEIRA, C. A. V.; RAIMANN, E. G. (orgs). Dossiê: planos municipais de educação em movimento: desafios nos estados. **Laplage em revista**, v. 5, n. 3, set.-dez. 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7053022>. 01 mar. 2026.

RAIMANN, A.; RAIMANN, E. G.; OLIVEIRA, C. A. V. de. Dossiê: NuFOPE: 10 anos de pesquisa – integrando educação básica e universidade. **Panorâmica**. v. 1, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/issue/view/55>. Acesso em: 01 mar. 2026.

RAIMANN, A.; RAIMANN, E. G.; OLIVEIRA, C. A. V. de; SANTOS, F. Dossiê: NuFOPE: 15 de estudo, pesquisa e extensão em educação no sudoeste goiano. **Panorâmica**. v. 45, n. 1, 2025. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1752> . Acesso em: 12 mar. 2026.

5

*Ralf Hermes Siebiger
Washington Cesar Shoiti Nozu
Aline Maira da Silva*

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:

PRODUÇÕES DO GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA
EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA (GEPEI)

INTRODUÇÃO

A existência de grupos de pesquisa no Brasil é indispensável para o avanço científico e tecnológico do país, uma vez que atuam como núcleos de produção de conhecimento e espaços fundamentais que contribuem significativamente para o desenvolvimento individual e coletivo de pesquisadores. Esses grupos são também um dos principais pilares voltados à inovação, ao promoverem a interlocução entre a academia e outras esferas da sociedade, bem como, para o a própria produtividade científica (Amantes; Melo; Guimarães, 2025).

A interação e colaboração entre os grupos de pesquisa são igualmente essenciais, pois possibilitam a integração de competências, a captação de recursos e o enfrentamento de desafios complexos que demandam abordagens multidisciplinares, que se dão a partir da proximidade entre linhas de pesquisa e pela expertise de seus pesquisadores.

Partindo dessa premissa, este capítulo compreende um movimento de aproximação entre pesquisadores do GEU/Int e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI), a partir de um tema comum aos dois grupos: a universidade.

Neste texto, objetiva-se apresentar as produções científicas do GEPEI sobre a educação especial na educação superior, particularmente aquelas caracterizadas como dissertações de mestrado e teses de doutorado, oriundas de programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, por meio de revisão narrativa, a qual busca discutir o tema investigado a partir dos estudos selecionados, apresentando-se uma síntese dos resultados (Valle; Amaral; Ferreira, 2025).

Mediante consulta sobre o GEPEI no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), foram identificados os orientadores vinculados à pós-graduação *stricto sensu*. Na sequência, a partir do *Curriculum Lattes* dos orientadores foram localizadas, em “orientações e supervisões concluídas”, as dissertações e as teses produzidas sobre a educação especial na educação superior. Destaca-se que os trabalhos no âmbito da educação profissional e tecnológica, dada a sua especificidade, foram desconsiderados.

A recuperação dos trabalhos foi realizada entre os meses de janeiro e fevereiro de 2026, por meio do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), do Repositório Institucional da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) ou de contato direto com os autores das teses e das dissertações. As produções consideradas constam relacionadas no Apêndice I.

O texto contempla uma breve descrição do grupo e, na sequência, uma síntese narrativa das investigações defendidas nas interfaces da educação especial e da educação superior.

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA (GEPEI)

O Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), tem como propósito fundamental a investigação e a difusão de conhecimentos teórico-metodológicos que contemplem a complexidade da educação inclusiva. Desde a sua criação, o grupo tem se consolidado como referência regional e nacional em estudos sobre educação inclusiva, promovendo discussões, pesquisas e ações extensionistas,

buscando preencher lacunas na investigação e na formação sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, especialmente no contexto da região centro-oeste.

O GEPEI focaliza o debate interdisciplinar e interinstitucional para reflexão, investigação, produção crítica, ações horizontais e transdisciplinares para elaboração e difusão do conhecimento quanto aos seguintes temas: políticas educacionais inclusivas em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino; políticas de ações afirmativas; acessibilidade; diretrizes da educação inclusiva e intercultural; gestão, avaliação, currículo e diversidade; práticas da educação inclusiva; acessibilidade tecnológica; formação de professores; processo de ensino e aprendizagem; elaboração de propostas e projetos inovadores que contemplem a diversidade étnica, o pluralismo cultural e linguístico, assim como as necessidades educacionais específicas (DGP/CNPq, 2026).

A criação do grupo se deu em novembro de 2006 pela Profa. Dra. Marilda Moraes Garcia Bruno, que liderou o grupo durante sua primeira década de existência (2006–2016), e pelo Prof. Dr. Reinaldo dos Santos, bem como de outros docentes comprometidos com a temática da inclusão escolar. Desde 2016, a liderança é exercida, de modo alternado, pela Profa. Dra. Aline Maira da Silva e pelo Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu. O grupo está vinculado à Faculdade de Educação (FAED) da UFGD e é certificado pela instituição e pelo Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq¹ (DGP/CNPq, 2026) e, no presente, conta com cerca de 30 estudantes/pesquisadores em nível de graduação, mestrado e doutorado. Em 2026, o GEPEI comemora 20 anos de sua criação.

O grupo organiza-se em torno de quatro linhas de pesquisa, que abrangem desde as bases teóricas até as aplicações práticas

no cotidiano escolar (DGP/CNPq, 2026), conforme apresentado no quadro a seguir:

Quadro 1 – Linhas de pesquisa do GEPEI/UFGD

Linha de pesquisa	Foco de estudo
Interfaces Educação Especial e Educação do/no Campo	Especificidades da inclusão de alunos com deficiência em contextos rurais e escolas do campo.
Políticas e Gestão da Educação Especial	Marcos regulatórios, financiamento e organização administrativa da Educação Especial.
Práticas Pedagógicas Inclusivas	Estratégias de ensino, recursos de acessibilidade e o processo de ensino e aprendizagem.
Relação Escola e Família do Aluno com Deficiência	Especificidades dos familiares de crianças e jovens com deficiência, assim como a parceria estabelecida entre o ambiente escolar e familiar.

Fonte: Adaptado do DGP/CNPq (2026).

O GEPEI mantém parcerias com outras universidades, grupos de pesquisa e redes de educação especial, tanto em âmbito nacional quanto internacional. O grupo integra o Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP) e a Rede Educação Especial do Campo. Essas parcerias permitem o intercâmbio de dados, a realização de pesquisas multicêntricas e o fortalecimento do campo científico. Além disso, o grupo mantém colaborações internacionais, destacando-se a participação de pesquisadores como o Prof. Dr. Eladio Sebastian Heredero (Espanha) e a Profa. Dra. Ana Sofia Pedrosa Gomes dos Santos, da Universidade de Lisboa (Portugal) (DGP/CNPq, 2026).

Para o desenvolvimento de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, o GEPEI conta principalmente com o apoio do Laboratório de Pesquisa em Educação Inclusiva (LAPEI), que oferece infraestrutura para o desenvolvimento de projetos e o atendimento às demandas acadêmicas da comunidade (UFGD, 2026).

O grupo possui um canal no YouTube (<https://www.youtube.com/@gepeiufigd>) e também uma conta no Instagram (@gepei_ufigd), ambos de acesso público.

GEPEI: PESQUISAS NAS INTERFACES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A partir das estratégias de levantamento, foram identificadas sete produções concluídas do GEPEI relacionadas à educação especial na educação superior. Sob a orientação da Profa. Dra. Marilda Moraes Garcia Bruno, registra-se a dissertação de Nantes (2012). Orientadas pela Profa. Dra. Aline Maira da Silva, tem-se a dissertação de Diniz (2019) e a tese de Diniz (2025). Por sua vez, o Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu orientou as dissertações de Costalonga (2019), Oliveira (2022) e Santos (2024). Por fim, a Profa. Dra. Andressa Santos Rebelo orientou a dissertação de Pereira (2020).

Na sequência, as subseções irão apresentar: os objetos de estudo, as articulações teóricas, as abordagens metodológicas, as abrangências geográficas e os principais resultados das investigações sobre educação especial na educação superior, produzidas no âmbito do GEPEI.

ARTICULAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO SUPERIOR: OS OBJETOS DE ESTUDO

No que tange às articulações entre educação especial e educação superior, os objetos de estudo foram distintos. Especificamente sobre o acesso e a permanência, foram identificados cinco estudos.

A dissertação de Costalonga (2019) investigou a caracterização e a comprovação da condição da pessoa com deficiência a partir das disposições dos editais de reserva de vagas em universidades públicas da região centro-oeste. No mesmo ano, a dissertação de Diniz (2019) identificou barreiras e facilitadores no processo de formação acadêmica de estudantes Público da Educação Especial (PEE), no âmbito de instituições públicas de Mato Grosso do Sul. Por sua vez, o trabalho de Pereira (2020) se propôs a especificar as condições de permanência dos estudantes PEE na educação superior, no Campus do Pantanal (CPAN) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). A permanência de estudantes PEE também foi tema da dissertação de Oliveira (2022), que contemplou as universidades públicas de Mato Grosso do Sul durante a pandemia de COVID-19. Posteriormente, em nível de doutorado, a tese de Diniz (2025) investigou as perspectivas de familiares sobre o processo de inclusão de estudantes PEE na Educação Superior, pela UFGD.

Por sua vez, a dissertação de Santos (2024) abordou o modo como a produção científica brasileira tem retratado a atuação dos núcleos de acessibilidade no processo de inclusão de estudantes PEE na educação superior.

E, sobre a atuação em nível superior, a dissertação de Nantes (2012) buscou compreender como se dão as relações de saber-poder e as práticas discursivas sobre a constituição do sujeito surdo e do profissional intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras) no âmbito da educação superior, sob a perspectiva do surdo.

Os trabalhos revelam que as articulações entre educação especial e educação superior se dão em múltiplos níveis, compreendendo a análise crítica de políticas e normativas (reserva de vagas), a investigação da perspectiva das famílias sobre a inclusão na educação superior, a análise de práticas institucionais (barreiras, facilitadores, atividades de núcleos de acessibilidade e as condições de acesso e permanência de estudantes PEE nas universidades,

inclusive durante a pandemia), bem como, a atuação do intérprete de Libras no âmbito das instituições universitárias.

ARTICULAÇÕES TEÓRICAS

Em relação às articulações teóricas, dois trabalhos, Costalonga (2019) e Nantes (2012), fundamentaram-se em Foucault, especificamente na Arqueogenealogia. Um dos estudos baseou-se no Materialismo Histórico-Dialético (Marx) (Pereira, 2020), e um outro referenciou-se na Perspectiva Bioecológica do Desenvolvimento Humano (Bronfenbrenner) (Diniz, 2025).

De uma maneira geral, os trabalhos trazem aspectos históricos e conceituais da educação especial e da educação inclusiva, com foco nos respectivos objetos de estudo, tais como: políticas de educação especial no Brasil, inclusão de estudantes PEE na educação superior, papel dos núcleos de acessibilidade, papel da família no desenvolvimento humano, constituição da surdez/do sujeito surdo e formação do intérprete de Libras.

Observa-se uma prevalência dos estudos foucaultianos, além das perspectivas do materialismo histórico-dialético e do desenvolvimento humano, no que tange à fundamentação da análise e da interpretação dos dados das pesquisas, o que indica o diálogo com distintas perspectivas teóricas na elucidação dos respectivos objetos de estudo. Isso evidencia a complexidade dos fenômenos investigados, os quais compreendem múltiplas dimensões que perpassam a educação inclusiva, a educação especial e a educação superior.

ABORDAGENS METODOLÓGICAS

Sobre as abordagens metodológicas, todos os trabalhos desenvolveram estudos qualitativos, sendo duas pesquisas

exploratório-descritivas, uma pesquisa bibliográfica, uma pesquisa documental, uma pesquisa de campo, além de duas investigações que combinaram pesquisa documental e de campo.

As investigações descritivo-exploratórias foram realizadas:

- a. por meio de grupo focal, a partir de cinco encontros nos campi das três universidades públicas de MS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), UFGD e UFMS, abrangendo 26 estudantes universitários PEE atendidos pelos núcleos e/ou divisão e/ou setor de inclusão e acessibilidade, os quais foram distribuídos em cinco grupos (um encontro por grupo) (Diniz, 2019);
- b. por meio de entrevistas semiestruturadas com 15 familiares de acadêmicos, público e não PEE, matriculados nos cursos presenciais de graduação da UFGD (Diniz, 2025).

A pesquisa bibliográfica foi realizada mediante revisão sistemática, compreendendo 22 artigos selecionados sobre núcleos de acessibilidade no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a partir de um protocolo constituído de itens baseados no *checklist* da declaração PRISMA 2020 (Santos, 2024).

A pesquisa documental analisou termos de adesão (documento responsável por especificar os cursos que serão oferecidos, a quantidade de vagas ofertadas, inclusive as vagas reservadas pela Lei nº 12.711/2012 e os documentos necessários para a matrícula) dos anos de 2017, 2018 e 2019, adotados pelas seguintes universidades: Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade de Brasília (UnB), UFMS, Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e UFGD (Costalonga, 2019).

Por sua vez, a pesquisa de campo se desenvolveu por meio de entrevistas semiestruturadas com seis participantes surdos

que se comunicam em Libras que frequentaram cursos de nível superior com acompanhamento de intérprete. As entrevistas foram filmadas em Libras com recursos de videografia e dados transcritos para a língua portuguesa pela pesquisadora (Nantes, 2012).

As investigações que combinaram pesquisa documental e de campo abordaram:

- a. produções científicas e documentos/registros institucionais produzidos por universidades brasileiras que tratavam da permanência de estudantes com deficiência no contexto pandêmico, e entrevista com quatro participantes (servidores indicados) da UFGD e da UFMS (Oliveira, 2022);
- b. dados de matrículas de estudantes PEE no Censo da Educação Superior, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP) entre 2008 e 2018, bem como, microdados fornecidos pelo INEP, com leitura a partir do *software IBM Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) Statistics®*, além de entrevistas com uma professora, uma graduanda bolsista de apoio pedagógico e três estudantes PEE matriculados no Campus do Pantanal da UFMS (Pereira, 2020).

Observa-se, nas pesquisas, o predomínio da abordagem qualitativa, evidenciando a preocupação em compreender processos, experiências e contextos institucionais relacionados à inclusão de estudantes PEE na educação superior, bem como o uso de múltiplas fontes de dados, combinando análise documental (leis, planos, termos de adesão, editais, documentos institucionais) com entrevistas e grupos focais, realizando a triangulação de dados para maior consistência do estudo. Em campo, as pesquisas envolveram estudantes, servidores, professores, intérpretes, gestores e familiares, refletindo a complexidade dos temas e a necessidade de olhares multidimensionais.

ABRANGÊNCIA GEOGRÁFICA DAS INVESTIGAÇÕES

Em termos de abrangência geográfica das produções, dois trabalhos investigaram contextos institucionais da UFGD (Diniz, 2025) e de *campus* da UFMS (Pereira, 2020); um abordou um contexto multi-institucional, compreendendo a UFMS, a UFGD e o Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS) (Diniz, 2019); dois dedicaram-se ao âmbito estadual, abrangendo universidades federais públicas de Mato Grosso do Sul (Oliveira, 2022) e estudantes residentes em dois estados do país (Paraná e Mato Grosso do Sul) (Nantes, 2012); um contemplou as universidades públicas da região centro-oeste (Costalonga, 2019); e um analisou publicações científicas em nível nacional (Santos, 2024).

PRINCIPAIS RESULTADOS DAS INVESTIGAÇÕES

Em relação ao acesso e à permanência, as pesquisas analisadas revelam um panorama desafiador. Conforme Costalonga (2019), a implementação de cotas para pessoas com deficiência nas instituições de educação superior do centro-oeste só ocorreu a partir de 2018, com forte influência do modelo médico como determinante no reconhecimento da condição de deficiência e consequente legitimação de seus direitos fundamentais, o que gerou ambiguidades e, por vezes, excluiu candidatos que deveriam ser contemplados. Além disso, mudanças metodológicas do Ministério da Educação em 2019 resultaram em redução do número de vagas reservadas, evidenciando fragilidades na política de inclusão.

A dissertação de Diniz (2019) direcionou a análise à identificação tanto de facilitadores quanto de barreiras enfrentadas por estudantes PEE. Recursos materiais, acessibilidade arquitetônica, apoio pedagógico, atitudes positivas de docentes e suporte familiar

foram apontados pelos universitários como fatores que favoreciam a permanência, mas ainda coexistiam com barreiras arquitetônicas, atitudinais, comunicacionais, de informação e pedagógicas, que dificultavam ou impediam a plena participação acadêmica. Posteriormente, em sua tese, Diniz (2025) evidenciou que o apoio familiar desempenhava um papel central no processo de ingresso, permanência e enfrentamento de desafios na trajetória acadêmica dos estudantes PEE, considerando que os relatos destacaram o incentivo ativo da família como fator motivador para a realização do vestibular, o conhecimento sobre os cursos e o fortalecimento da autoconfiança dos estudantes.

Por sua vez, a pesquisa de Oliveira (2022) destacou que, durante a pandemia de COVID-19, as universidades federais de Mato Grosso do Sul utilizaram recursos da Política Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) e do Programa Incluir para viabilizar acessibilidade pedagógica e suporte às atividades acadêmicas, mas enfrentaram desafios como a dificuldade de acesso à internet e a falta de sistematização dos dados sobre as necessidades específicas dos estudantes com deficiência. Assim, embora houvesse esforços institucionais para promover a inclusão, ainda persistiam obstáculos estruturais, conceituais e operacionais que demandam políticas públicas mais eficazes e articuladas para garantir o direito pleno à educação superior do estudante PEE, especialmente no que tange ao financiamento.

Já a pesquisa de Pereira (2020) revelou um crescimento expressivo nas matrículas de estudantes PEE na Educação Superior, saltando de 1.122, em 2009, para 62.724 em 2018. No campus pesquisado, esse número passou de um, em 2010, para doze em 2018, totalizando 31 matrículas entre 2010 e 2019. A investigação apontou que a universidade tem buscado promover a inclusão por meio de políticas como reserva de vagas, atendimento psicológico e assistencial, além da criação, em 2019, da Comissão de Acessibilidade

Pedagógica (CAP) e do Serviço de Psicologia e Acessibilidade Pedagógica (SEPAP). No entanto, persistiam desafios como barreiras atitudinais, necessidade de formação docente e contratação de profissionais para ações mais sistemáticas.

Sobre a questão dos núcleos de acessibilidade, a pesquisa de Santos (2024) evidenciou que as principais demandas e ações desses serviços estavam associadas ao suporte pedagógico aos estudantes, à acessibilidade arquitetônica e linguística, à tecnologia assistiva e à orientação e formação da comunidade acadêmica. Por sua vez, os principais desafios foram concernentes ao gerenciamento dos recursos financeiros, à formação e capacitação da equipe dos núcleos e à articulação com setores internos das universidades federais brasileiras.

Por fim, em relação à atuação do intérprete de Libras, a investigação de Nantes (2012) identificou duas grandes barreiras para inclusão do surdo na educação superior: falta de metodologia adequada para o ensino da língua oficial como segunda língua do surdo e precária formação do intérprete de língua de sinais para atuar na universidade. Os resultados indicaram a inadequação das práticas pedagógicas na educação superior com formas ineficientes de comunicação e interação entre professor, acadêmico e intérprete, que limitavam o acesso ao conhecimento por uma tradução/interpretação que não disponibilizava terminologia específica para esse nível de ensino. Além disso, foi identificado que a constituição do profissional intérprete na educação superior ainda estava em vias de se estabelecer em virtude da ausência de formação adequada, de elaboração do código de ética profissional e por uma preocupação mais voltada a questões políticas do que com o cuidado para consigo e para com o outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas desenvolvidas pelo GEPEI sobre a Educação Especial na Educação Superior evidenciam avanços significativos no campo, mas também apontam para desafios persistentes e lacunas que demandam atenção. Entre os principais achados, destaca-se a multiplicidade de abordagens teóricas e metodológicas empregadas, que refletem a complexidade das questões investigadas.

Contudo, é fundamental ressaltar a necessidade de aprofundamento das investigações, especialmente em nível de doutorado, sobre as interfaces da educação especial e da educação superior, em específico, estudos que se dediquem a compreender, de forma aprofundada, as dinâmicas institucionais, as políticas públicas e as práticas pedagógicas que promovam a inclusão de estudantes PEE na educação superior.

Ressalta-se, para tanto, a importância do fortalecimento de parcerias entre grupos de pesquisa, tais como o presente avizinhamiento entre o GEU/Int e o GEPEI nesta produção. Tais parcerias evidenciam a importância da interlocução, ao abrirem caminho para a troca de experiências, para a ampliação do escopo das investigações e para a consolidação do campo científico. Agradecemos imensamente pela oportunidade!

REFERÊNCIAS

AMANTES, A.; MELO, V. F.; GUIMARAES, A. P. M. Formação do pesquisador em ensino: grupos de pesquisa, ações colaborativas e construção da identidade. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, v. 35, n. 69, 2025.

COSTALONGA, L. R. C. **Sistema de reserva de vagas para sujeitos com deficiência nas universidades federais do centro-oeste brasileiro**. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos), 125f. Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

DINIZ, E. P. S. **Inclusão de estudantes público da educação especial na educação superior**: perspectiva de familiares. Tese (Doutorado em Educação), 176f. Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2025.

DINIZ, E. P. S. **Perspectivas de estudantes público-alvo da educação especial sobre facilitadores e barreiras nas universidades públicas de Mato Grosso do Sul**. Dissertação (Mestrado em Educação), 127f. Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

DIRETORIO de grupos de pesquisa no Brasil (DGP/CNPq). **Grupo de estudos e pesquisa em educação inclusiva – GEPEI**. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7250645289085199>. Acesso em: 6 fev. 2026.

NANTES, J. M. **A constituição do intérprete de língua de sinais no ensino superior na perspectiva dos surdos**: o cuidado de si e do outro. Dissertação (Mestrado em Educação), 103f. Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2012.

OLIVEIRA, H. S. **Permanência de estudantes com deficiência em universidades federais de Mato Grosso do Sul na pandemia de Covid-19**. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos), 103f. Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2022.

PEREIRA, A. P. E. B. S. **Inclusão de estudantes público-alvo da educação especial na educação superior**: análise dos indicadores educacionais e ações da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus do Pantanal. Dissertação (Mestrado em Educação), 93f. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2020.

SANTOS, A. P. S. **Núcleos de acessibilidade**: uma revisão sistemática sobre a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação Superior. Dissertação (Mestrado em Educação), 93f. Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS (UFGD). **Laboratório de pesquisa em educação inclusiva (LAPEI)**. Serviços oferecidos. Disponível em: <https://portal.ufgd.edu.br/laboratorio/lapei/servicos-oferecidos>. Acesso em: 6 fev. 2026.

VALLE, P. R. D.; AMARAL, E. K.; FERREIRA, J. L. As diferenças entre as pesquisas do tipo estado da arte e estado do conhecimento em educação. **Práxis educacional**, Vitória da Conquista, v. 21, n. 52, 2025.

APÊNDICE I

Quadro da produção do GEPEI que abrange a interface
educação especial e educação superior

Referência	T/D	IES	Área	Ano	Objeto de estudo	Abrangência geográfica	Método (abordagem e tipo de pesquisa)
Costalonga (2019)	D	UFGD	Fronteiras e Direitos Humanos	2019	Analisar os editais de processos seletivos de universidades federais do centro-oeste, via Sistema de Seleção Unificada (Sisu), no que tange ao sistema de reserva de vagas para os sujeitos com deficiência.	Regional (centro-oeste)	Qualitativa; Documental.
Diniz (2019)	D	UFGD	Educação	2021	Identificar, analisar e discutir elementos que se constituem como barreiras e/ou facilitadores, os quais, sob a perspectiva de estudantes universitários PAEE, apresentam-se em suas trajetórias de formação acadêmica no âmbito das Instituições Públicas de Ensino Superior de Mato Grosso do Sul (IPES-MS).	Multi-institucional (UFMS, UFGD e IFMS)	Qualitativa; Descritivo-exploratória.
Diniz (2025)	T	UFGD	Educação	2025	Conhecer a perspectiva da família quanto à inclusão de acadêmicos público da educação especial na educação superior	Institucional (UFGD)	Qualitativa; Descritivo-exploratória.

Nantes (2012)	D	UFGD	Educação	2012	Analisar a constituição do intérprete de língua de sinais no ensino superior na perspectiva dos surdos.	Estadual (MS e PR)	Qualitativa; Pesquisa de campo.
Oliveira (2022)	D	UFGD	Fronteiras e Direitos Humanos	2022	Explorar as ações adotadas por universidades federais de Mato Grosso do Sul para a permanência dos educandos com deficiência durante a pandemia de COVID-19.	Estadual (UFMS e UFGD)	Qualitativa; Documental e Pesquisa de campo.
Pereira (2020)	D	UFMS	Educação	2020	Investigar a política de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) no Campus do Pantanal (CPAN), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).	Institucional (UFMS)	Qualitativa; Documental e Pesquisa de campo.
Santos (2024)	D	UFGD	Educação	2024	Analisar a atuação dos Núcleos de Acessibilidade no processo de inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial em universidades federais brasileiras.	Nacional (Portal de Periódicos/ Capes)	Qualitativa; Bibliográfica.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados das teses e dissertações selecionadas (2026).

6

*Felix Elías Cardoso Quintus
Luciane Spanhol Bordignon*

DIVERSIDADE, TERRITÓRIO E IMIGRAÇÃO NA REGIÃO NORTE DO RIO GRANDE DO SUL:

**DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS
PARA AS POLÍTICAS DE ACOLHIMENTO**

INTRODUÇÃO

O Brasil se constitui historicamente como uma sociedade multiétnica tomando-se por base uma imensa diversidade de culturas. Reconhecer nossa diversidade étnica implica ter clareza de que os fatores constitutivos de nossas identidades sociais não se caracterizam por uma estabilidade e fixidez naturais

(Fleuri, 2003, p. 23).

A constituição deste trabalho vincula-se ao Grupo de Estudos sobre Universidade da Universidade de Passo Fundo (GEU/UPF), criado em 2000 e integrante da Rede GEU, articulação nacional dedicada à análise crítica da educação superior. O grupo reúne docentes da UPF, pesquisadores de outras instituições, especialmente comunitárias, além de estudantes e colaboradores, constituindo-se como espaço de produção intelectual e interlocução acadêmica.

Suas investigações organizam-se em duas linhas complementares. A primeira, Políticas Educacionais: Educação Superior dedica-se ao estudo das finalidades e funções da educação superior no Brasil, em diálogo com contextos latino-americanos e internacionais, abordando temas como pedagogia universitária, docência, gestão e vida acadêmica. A segunda, Políticas Educacionais: Universidade e Educação Básica analisa os condicionantes das políticas educacionais nos diferentes níveis de ensino, com atenção às suas interfaces com a educação superior e aos impactos dessas articulações nos sistemas educacionais.

A presente reflexão insere-se no contexto das transformações que atravessam sistemas municipais de ensino da Região Norte do Rio Grande do Sul, focalizando quatro municípios do interior, um de médio porte e três de pequeno porte, que registram crescimento nas matrículas de crianças imigrantes. Por razões éticas, opta-se por não os identificar nominalmente, preservando sua caracterização tipológica.

Esse cenário não se limita ao aumento quantitativo de matrículas, mas tensiona a organização histórica da escola pública, tradicionalmente estruturada sob pressupostos de homogeneidade linguística e cultural, interpelando diretamente a gestão escolar em suas práticas pedagógicas e culturais. A presença de crianças imigrantes exige revisões curriculares, reconfigura concepções de acolhimento e pertencimento e demanda respostas institucionais que articulem políticas educacionais, práticas escolares e responsabilidades ético-pedagógicas diante da diversidade.

A inserção dessas crianças desloca o debate do acesso formal para as dimensões de reconhecimento e equidade, conferindo materialidade à diversidade no cotidiano escolar e compreendendo a multiculturalidade como campo de disputas simbólicas e negociações identitárias. Para demonstrar o que se afirma, o texto foi organizado em três eixos: fundamentação conceitual, análise do contexto territorial e discussão das implicações político-institucionais do acolhimento escolar.

No primeiro, aborda-se a diversidade e a multiculturalidade como constitutivas da escola contemporânea, com base em Bellascuza (2024), Barros (2024), Vera Maria Candau (2012) e Paula Montero (2012). Problematicam-se os sentidos da imigração como experiência histórica e interpretativa, distinguindo multiculturalismo e interculturalidade crítica. O conceito de imigrante é tratado como categoria social e política vinculada a deslocamentos transnacionais e a processos de reconstrução identitária no interior das instituições públicas.

No segundo eixo, analisa-se a relação entre território e imigração na Região Norte do Rio Grande do Sul, a partir da concepção de território como espaço socialmente produzido em Milton Santos, em diálogo com Silva (2009) e Saquet (2008). A discussão evidencia como dinâmicas globais de mobilidade se territorializam em contextos específicos, configurando formas singulares de organização social e institucional, inclusive no âmbito educacional.

No terceiro eixo, examina-se a imigração internacional no Rio Grande do Sul e seus efeitos nos sistemas municipais de ensino da região norte, à luz do crescimento dos fluxos desde 2018 e da predominância venezuelana decorrente da interiorização. A presença de 458 estudantes imigrantes evidencia que não se trata apenas de ampliação de matrículas, mas de reconfiguração territorial que demanda respostas institucionais. Defende-se que o acolhimento escolar requer organização planejada, formação docente e práticas estruturadas, superando ações pontuais diante das transformações demográficas em curso no estado.

Metodologicamente, trata-se de pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, fundamentada nos autores mencionados e complementada por dados oficiais e documentos normativos dos municípios investigados. A articulação entre referencial teórico e leitura territorial busca assegurar densidade conceitual e inserção contextual.

Ao integrar diversidade, território e políticas públicas, o texto sustenta que o acolhimento de crianças imigrantes constitui desafio estrutural aos sistemas municipais de ensino da região norte do Rio Grande do Sul, demandando respostas institucionais compatíveis com a complexidade cultural e territorial do presente.

DIVERSIDADE E MULTICULTURALIDADE COMO DESAFIOS CONTEMPORANEOS DA ESCOLA

A discussão sobre diversidade cultural no campo educacional mobiliza duas categorias que, embora próximas, não são equivalentes: multiculturalismo e interculturalidade. O multiculturalismo refere-se, em termos gerais, à coexistência de diferentes culturas em

um mesmo espaço social, podendo limitar-se ao reconhecimento da pluralidade cultural. A interculturalidade, por sua vez, implica interação, diálogo e enfrentamento das desigualdades historicamente produzidas entre grupos socioculturais. Enquanto o multiculturalismo pode permanecer em nível descritivo ou normativo, a interculturalidade crítica exige transformação das relações de poder e revisão das estruturas institucionais que sustentam hierarquias culturais.

A presença de crianças imigrantes nos sistemas municipais de ensino impõe precisão quanto ao conceito de imigrante. Segundo a Lei de Migração¹, imigrante é a pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalha ou reside e se estabelece temporária ou definitivamente no Brasil. Trata-se daquele que atravessa fronteiras nacionais e passa a residir em outro país, inserindo-se em novo ordenamento social, cultural e jurídico. Segundo Bellascuza (2024, p. 28), “ao tratarmos da imigração, cada indivíduo o interpreta com sua base e suas pré-compreensões do fenômeno e isto implica na maneira em que se apropria dessa experiência e da realidade em que o movimento acontece”. Essa formulação desloca a imigração de uma compreensão meramente demográfica para uma dimensão simbólica e interpretativa que incide diretamente sobre a experiência escolar.

Nesta perspectiva, Dallabrida e Becker (2013) também esclarecem conceitos importantes a este respeito, tais como: espaço, região e território. Segundo os autores, o espaço refere-se à totalidade dos lugares, entendendo lugar como a expressão materializada do globo, produzido na articulação contraditória entre a mundialidade e a especificidade. A região é uma especificação de uma totalidade (espaço), da qual faz parte por meio de uma articulação que é, ao mesmo tempo, funcional e espacial. Regionalizar seria, então, a tarefa de dividir o espaço segundo diferentes critérios que são devidamente explicitados e que variam segundo as intenções explicativas de cada conceito. É lugar das relações, relações sociedade-natureza

e homem-homem, em função disso, espaço de ação e de poder. Humanamente, o conceito de território pressupõe a preocupação com o destino, a construção do futuro. Nesse sentido, a região é entendida como uma dimensão particular da realidade, um recorte.

A condição de imigrante, portanto, ultrapassa o plano administrativo e envolve reconfigurações identitárias e reconstruções de pertencimento. Nessa direção, Barros afirma:

A migração compõe a história humana e dimensiona potencialmente o movimento de ir e vir. Enquanto transita, o sujeito se depara com as diferenças cultural e social. Os relatos e experiências de migração demonstram, ao longo dos séculos, que esse é um comportamento inerente ao homem, em grupo ou sozinho, e as razões são diversas, desde a tentativa de melhores condições de vida até a fuga de conflitos gerados pelas guerras, pelas instabilidades institucionais do país de origem, que engloba a crise sociopolítica (Barros, 2024, p. 36).

Compreendida como fenômeno histórico e estrutural, a imigração envolve múltiplas motivações e situações de vulnerabilidade. Ao ingressar na escola pública, o debate desloca-se da simples matrícula para o reconhecimento, o pertencimento e a equidade. A diversidade passa a incidir diretamente sobre a gestão, o currículo e as práticas pedagógicas.

Na perspectiva da interculturalidade crítica, Candau (2012) afirma que é preciso questionar as desigualdades historicamente construídas e construir relações verdadeiramente igualitárias, assumindo as diferenças como constitutivas da democracia e fortalecendo os grupos historicamente inferiorizados. Desse modo, não basta reconhecer simbolicamente a diferença, é necessário problematizar o caráter monocultural do currículo e revisar os critérios de seleção dos conteúdos para que o espaço escolar se torne efetivamente comum e inclusivo para distintos sujeitos socioculturais.

O multiculturalismo, conforme analisa Montero, emerge como orientação político-normativa que problematiza a convivência das diferenças sob o mesmo marco legal. A autora explicita:

De outro, caracterizar a especificidade do multiculturalismo em contraposição ao relativismo cultural e demonstrar como os modelos de integração que ele propõe dependem das particularidades históricas dos Estados nacionais e de sua contrapartida, as configurações particulares do espaço público. Tomaremos como referência para essa reflexão o debate, no Brasil, em torno das “etnias” (2012, p. 83).

Ainda conforme a autora, o relativismo cultural perde força quando os conflitos deixam de ser apenas objeto de análise externa e passam a estruturar disputas no interior do próprio Estado. Nessa condição, torna-se necessário reorganizar institucionalmente o espaço público. “Quando as diferenças passam a coexistir no mesmo Estado, é necessário desenvolver novas modalidades de gerenciamento e partilha do espaço político” (Montero, 2012, p. 89).

O multiculturalismo refere-se ao reconhecimento das identidades, à reivindicação de direitos e à gestão política das diferenças, rompendo com o paradigma assimilacionista ao mobilizar a diferença como fundamento de justiça redistributiva. Nesse sentido, Montero afirma que o multiculturalismo é percebido como um modo negociado de utilizar as leis existentes para promover uma justiça redistributiva que não se apoia mais exclusivamente na desigualdade de classes (Montero, 2012, p. 85).

Entretanto, o reconhecimento não se realiza sem tensões. A autora adverte que a construção de identidades coletivas tende a produzir essencializações e novos mecanismos de exclusão (Montero, 2012, p. 95). O multiculturalismo revela, assim, um caráter ambivalente: promove reconhecimento, mas pode também cristalizar diferenças.

Ao articular multiculturalismo e interculturalidade crítica, compreende-se que a presença de estudantes imigrantes interpela a própria organização do espaço escolar. Não se trata apenas de conviver com culturas distintas, mas de instituir práticas que evitem tanto a assimilação quanto a reificação identitária, orientando-se por princípios de justiça, reconhecimento e equidade.

TERRITÓRIO E FORMAÇÃO SOCIOESPACIAL NA REGIÃO NORTE DO RIO GRANDE DO SUL

A compreensão do território em Milton Santos exige superar leituras que o reduzem à delimitação administrativa ou ao recorte jurídico-estatal. O território deve ser entendido como expressão concreta do uso do espaço, atravessado por relações de poder, disputas e projetos históricos que se materializam na paisagem social. Nesse sentido,

Território para Milton Santos relaciona-se com o uso do espaço geográfico, ou seja, é conceito que reconhece as relações de poder na produção social da materialidade, chamando a atenção para ações e projetos concomitantes que marcam e demarcam a materialidade produzida pela sociedade. Estas marcas e formas são referências importantes para pensar a história da sociedade (Silva, 2009, p. 2).

Essa definição desloca o território da condição de suporte físico para o campo da historicidade e da política. Ele passa a ser compreendido como materialidade atravessada por intencionalidades, conflitos e dinâmicas sociais que se acumulam no tempo. Assim, o território não é dado, mas produzido.

O espaço, categoria mais ampla na elaboração de Milton Santos, também não pode ser interpretado como estrutura estática. Trata-se de materialidade social em permanente construção. Como afirma Silva, "o espaço é apreendido como materialidade social em construção e, ao mesmo tempo, é composto por formas que podem se tornar históricas, interferindo no presente e no futuro" (2009, p. 5). Essa perspectiva evidencia que as formas espaciais herdadas permanecem atuantes, condicionando processos contemporâneos e projetando efeitos sobre o futuro.

A noção de formação social aprofunda essa análise ao permitir compreender a singularidade das configurações territoriais. Conforme destaca Silva, Milton percebe que a noção de formação social é rica, pois contribui para a formulação de uma teoria espacial válida na busca da compreensão da realidade, porque esta categoria aponta para a "evolução diferencial das sociedades" do ponto de vista interno e nas relações externas (2009, p. 8). A formação social evidencia que cada território se estrutura a partir de trajetórias históricas singulares e de sua inserção em relações mais amplas, produzindo diferenciações econômicas, políticas e sociais no tempo.

Nessa perspectiva, o espaço deve ser compreendido como totalidade articulada. Para Milton Santos, ele corresponde ao conjunto de relações sociais historicamente realizadas por meio de formas e funções, constituindo uma unidade dinâmica entre passado e presente (Saquet, 2008). Reduzi-lo à mera delimitação estatal significa empobrecer sua complexidade histórica e relacional. Nesse sentido, Saquet adverte que é importante notar que, se entendermos o território apenas como uma área delimitada e constituída pelas relações de poder do Estado, consoante se entende na geografia, estaríamos desconsiderando diferentes formas de enfocar o seu uso, que não engessam a sua compreensão, mas a tornam complexa por envolver uma análise que leva em consideração muitos atores e muitas relações sociais (2008).

O território envolve múltiplos agentes e relações sociais que extrapolam o âmbito jurídico-formal. Ele é produzido por práticas econômicas, estratégias políticas e ações cotidianas que configuram sua materialidade.

A análise territorial exige atenção às categorias fundamentais propostas por Milton Santos. Conforme destaca Saquet, "Milton Santos elege as categorias forma, função, estrutura, processo e totalidade como as principais que devem ser consideradas na análise geográfica do espaço" (2008, p. 9). Essas categorias permitem compreender o espaço como construção histórica e processual. Complementarmente, o autor afirma que "o espaço, dessa maneira, é construído processualmente e contém uma estrutura organizada por formas e funções que podem mudar historicamente em consonância com cada sociedade" (Saquet, 2008, p. 9).

Assim, território e espaço constituem realidades dinâmicas, produzidas historicamente e permanentemente reconfiguradas. Pensar o território implica reconhecê-lo como materialidade social marcada por relações de poder, temporalidades sobrepostas e processos que o estruturam e transformam. É nesse quadro interpretativo que se insere a análise dos fluxos migratórios recentes e seus efeitos sobre as políticas públicas locais.

IMIGRAÇÃO INTERNACIONAL E SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO NO RIO GRANDE DO SUL

Os fluxos migratórios recentes no Rio Grande do Sul evidenciam um movimento contínuo de crescimento, com impactos mais visíveis na região norte do estado. Entre janeiro de 2020 e fevereiro

de 2025, no período de 5 anos, 55,8 mil pessoas de 142 países chegaram ao RS, sendo que pouco mais de 7 mil se estabeleceram em quatro municípios dessa região, o que corresponde a 12,6% do fluxo estadual no período (Araújo, 2025). Nesse recorte, observa-se o predomínio de venezuelanos, que representam cerca de 75% dos migrantes fixados nesses municípios.

A intensificação da presença venezuelana relaciona-se tanto à crise humanitária no país de origem quanto às políticas brasileiras de interiorização. Conforme noticiado, “somente essa estratégia no âmbito da Operação Acolhida [...] possibilitou a integração de mais de 16 mil venezuelanos no Rio Grande do Sul” (Morais, 2023, p. 1). Esse dado revela que o aumento local não decorre apenas de iniciativas municipais, mas integra uma política mais ampla de redistribuição territorial e inserção laboral.

O perfil dessa população também é significativo. Predominam homens e jovens entre 25 e 39 anos, com níveis de escolaridade acima da média da população geral (Benites, 2021). No âmbito econômico, a indústria tem sido o principal setor de absorção, concentrando 60% das admissões de estrangeiros nos primeiros meses de 2025 nas cidades analisadas (Araújo, 2025). Tal dinâmica indica que o norte do estado se tornou espaço estratégico de inserção produtiva.

Paralelamente, municípios gaúchos vêm ampliando políticas locais de acolhimento. A certificação MigraCidades² e o debate sobre uma política estadual específica demonstram esforços de institucionalização do tema, com foco na regularização documental,

2 O MigraCidades é um processo de certificação de governança migratória local, fruto de parceria entre a OIM e a UFRGS, com apoio financeiro do Fundo da OIM para desenvolvimento. O processo de certificação oferece ferramentas e capacitações para os governos locais verificarem a abrangência de suas políticas migratórias existentes, bem como identificarem potenciais políticas a serem desenvolvidas em benefício dos migrantes e das comunidades de acolhida. O objetivo é contribuir para a construção e gestão de políticas migratórias de forma qualificada e planejada, conforme a Meta 10.7 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas. Disponível em: <https://brazil.iom.int/pt-br/processo-de-certificacao-migracidades>. Acesso em: 13 fev. 2026.

no acesso à assistência social e na integração ao mercado de trabalho (Moraes, 2023). Contudo, as reportagens evidenciam que tais iniciativas se concentram, sobretudo nas dimensões administrativas e laborais, aparecendo de forma menos explícita ações voltadas às redes escolares e às práticas pedagógicas.

Diante desse contexto, buscaram-se dados totais de imigrantes, nos sistemas municipais de ensino de quatro municípios na região norte do Rio Grande do Sul. Salienta-se que os três primeiros municípios (letras A, B e C) referem-se a municípios de pequeno porte e o município D, de médio porte.

Quadro 1 – Total de estudantes imigrantes nos sistemas municipais de ensino, na região norte do Rio Grande do Sul (2026)

Município	Estudantes imigrantes	Principais nacionalidades
A	3	Venezuelanos
B	2	Venezuelanos
C	16	Venezuelanos
D	437	Venezuelanos
Total	458	Venezuelanos

Fonte: Secretarias Municipais de Educação (2026).

A leitura deste quadro precisa ser articulada ao contexto demográfico dos municípios analisados. Conforme dados do IBGE, Censo 2022, o município A registrava 2.667 habitantes, com população estimada para 2025, de 2.718 pessoas. O município B apresentava 5.541 habitantes no último censo, com estimativa de 5.630 para 2025. O município C contabilizava 16.602 habitantes em 2022, com projeção de 16.955 em 2025. Já o município D registrava 206.215 habitantes no censo de 2022, com estimativa de 214.811 pessoas para 2025.

Esses dados permitem dimensionar de forma mais precisa a presença dos estudantes imigrantes. No município D, os 437

estudantes representam aproximadamente 0,20% da população estimada para 2025. Em termos absolutos, pode parecer um percentual reduzido, entretanto, quando considerado no universo específico da educação básica municipal, esse número adquire outra densidade. Trata-se de centenas de crianças e adolescentes que demandam acolhimento pedagógico, mediação linguística e acompanhamento sistemático.

Nos municípios de pequeno porte, a leitura proporcional torna-se ainda mais sensível. Em localidades com pouco mais de dois ou cinco mil habitantes, a matrícula de dois ou três estudantes imigrantes não pode ser tratada como dado residual. Em sistemas municipais com número restrito de matrículas, qualquer alteração no perfil sociocultural dos estudantes tende a repercutir diretamente nas práticas pedagógicas e na organização escolar. O município C, com 16 estudantes imigrantes em uma população estimada de 16.955 habitantes, ilustra essa condição: numericamente modesto, o dado adquire peso quando situado no conjunto das matrículas municipais.

Também merece atenção o crescimento populacional entre 2022 e 2025, especialmente no município de médio porte, que apresenta acréscimo estimado de 8.596 habitantes. Embora não seja possível atribuir esse aumento exclusivamente à imigração, as reportagens indicam intensificação dos fluxos no período, sobretudo de venezuelanos, sugerindo a chegada de famílias. Nesse contexto, evidencia-se que a imigração na região norte do estado não se restringe a adultos inseridos no mercado de trabalho. O registro de 458 estudantes imigrantes confirma a presença de crianças na escola pública municipal.

A partir dessa constatação, realizou-se levantamento documental em âmbito estadual e municipal, reunindo leis, resoluções, recomendações institucionais e iniciativas educacionais relacionadas à população imigrante no RS, conforme sistematizado no Quadro 2.

Quadro 2 – Marcos institucionais e referências estaduais sobre educação e imigração no Rio Grande do Sul, no período de 2017 a 2025

Âmbito	Município/ Estado	Ano	Documento/Política/ Iniciativa/Estudos	Síntese
Acadêmico	RS	2017	Artigo: Políticas públicas educacionais para imigrantes e refugiados no RS	Estudo que analisa desafios e lacunas na institucionalização de políticas educacionais para migrantes no estado.
Municipal	Porto Alegre	2019	Política municipal para a população migrante	Institui diretrizes para inclusão e acesso a direitos da população migrante com abordagem intersetorial.
Municipal	Caxias do Sul	2020	Política municipal para a população imigrante	Define diretrizes de integração social e garantia de direitos à população imigrante no município.
Estadual	RS	2020	Nota de Recomendação nº 01/2020 – COMIRAT/RS	Documento orientativo que reforça o direito à educação de crianças migrantes. Caráter recomendatório, sem estrutura programática.
Estadual	RS	2021	Encontro institucional sobre direito à educação de migrantes (MPRS/Seduc)	Mobilização institucional para discutir inclusão escolar de migrantes. Não configura política pública formalizada.
Municipal	Novo Hamburgo	2022	Projeto MOVE sem Fronteiras	Projeto voltado ao ingresso e permanência de estudantes imigrantes, com apoio linguístico e mediação cultural.
Municipal	Caxias do Sul	2023	Iniciativas pedagógicas para estudantes estrangeiros	Ações formativas e produção de materiais para acolhimento escolar de estudantes imigrantes. Iniciativa institucional sem marco legal próprio.
Municipal	Cachoeirinha	2024	Resolução CME nº 042/2024	Regulamenta o direito de matrícula de estudantes imigrantes no sistema municipal de ensino. Norma de acesso, não política educacional continuada.
Estadual	RS	2025	Lei nº 16.426/2025 – Política estadual para migrantes (PEM/RS)	Institui política estadual para migrantes e cria o Conselho Estadual de Migração. Estabelece diretrizes gerais sem programa educacional específico estruturado.

Fonte: Elaborado pelos autores, com base em documentos oficiais estaduais e municipais (2017-2025).

A análise dos marcos institucionais confirma que, embora existam dispositivos legais e iniciativas voltadas à população imigrante, eles se concentram na garantia formal de direitos e em ações pontuais, não configurando política educacional continuada para a escolarização de crianças imigrantes. Evidencia-se, assim, uma tensão entre a presença concreta e crescente de estudantes imigrantes nos sistemas municipais e a fragmentação das respostas institucionais, ainda pouco integradas ao planejamento educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada evidencia que a imigração internacional, na região norte do Rio Grande do Sul, assumiu densidade territorial e educacional, incidindo diretamente sobre a organização da escola pública. A presença de estudantes imigrantes não se reduz ao acesso formal à matrícula, mas tensiona bases curriculares e institucionais historicamente orientadas pela homogeneização cultural. A territorialização diferenciada dos fluxos impõe demandas específicas a municípios de distintos portes, revelando que a escola está inserida em processos sociais mais amplos.

Diante desse contexto, torna-se necessária a construção de diretrizes pedagógicas permanentes, articuladas à formação docente e ao planejamento educacional, capazes de incorporar a imigração como dimensão estruturante da realidade local. Reitera-se a construção de políticas públicas educacionais consistentes inclusivas e socialmente comprometidas, especialmente no que se refere à integração de estudantes imigrantes no ambiente escolar. Torna-se fundamental que tais políticas garantam não apenas o acesso à escola, mas também a permanência, o aprendizado de qualidade e o respeito à diversidade cultural, linguística e social desses alunos.

A superação da fragmentação institucional constitui condição para que a escola pública responda de modo consistente, ético e democrático às transformações culturais e territoriais em curso.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, L. Municípios gaúchos ampliam políticas locais para migrantes. **FAMURS**, Porto Alegre, 2026. Disponível em: <https://famurs.com.br/noticia/3378>. Acesso em: 27 fev. 2026.

ASSOCIAÇÃO EDUCADORA SÃO CARLOS (AESC). **Aprovação de política municipal para a população imigrante em Caxias do Sul é resultado da atuação do CAM e parceiros**. Caxias do Sul, 2021. Disponível em: <https://www.aesc.org.br/aprovacao-de-politica-municipal-para-a-populacao-imigrante-em-caxias-do-sul-e-resultado-da-atuacao-do-cam-e-parceiros/>. Acesso em: 27 fev. 2026.

BARROS, J. dos S. **Imigrantes venezuelanos na condição de sujeitos escolares em Boa Vista**: a narrativa de ser estrangeiro. 2024. 179 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

BELLASCUZA, N. M. **Onde estão as crianças imigrantes?** Invisibilidade e exclusão no contexto da educação infantil. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2024.

BENITES, V. Estudo mostra predomínio de homens, jovens e mais escolarizados entre os imigrantes do RS. **Portal do Estado do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, 25 jun. 2021. Disponível em: <https://www.estado.rs.gov.br/estudo-mostra-predominio-de-homens-jovens-e-mais-escolarizados-entre-os-imigrantes-do-rs>. Acesso em: 27 fev. 2026.

BUSKO, D. Políticas públicas educacionais para imigrantes e refugiados no Rio Grande do Sul. **Jornal de políticas educacionais**, Curitiba, v. 11, n. 22, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/55131>. Acesso em: 27 fev. 2026.

CACHOEIRINHA (RS). Conselho Municipal de Educação. **Resolução CME n. 042, de 2024**. Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças, adolescentes, jovens e adultos imigrantes. Cachoeirinha: CME, 2024. Disponível em: <https://www.cmecachoeirinha.com.br/> Acesso em: 27 fev. 2026.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235–250, jan./mar. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 19 fev. 2026.

CAXIAS DO SUL (RS). Prefeitura Municipal. **Caxias do Sul na boca do mundo**: ações pedagógicas para estudantes estrangeiros. Caxias do Sul: Prefeitura, 2023. Disponível em: <https://www.caxias.rs.gov.br/noticias/2023/08/caxias-do-sul-na-boca-do-mundo>. Acesso em: 27 fev. 2026.

DALLABRIDA, V. R.; BECKER, D. F. Governança territorial. **Desenvolvimento em questão**, Ijuí, 2013. Disponível em: <https://revistas.unijui.edu.br/index.php/desenvolvimentoemquestao/article/view/37>. Acesso em: 20 fev. 2026.

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 16–35, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/SvJ7yB6GvRhMgcZQW7WDHsx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 fev. 2026.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Portal IBGE**. Rio de Janeiro, 2026. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 27 fev. 2026.

MONTERO, P. Multiculturalismo, identidades discursivas e espaço público. **Sociologia & antropologia**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 81–101, 2012.

MORAIS, J. Imigração no Norte do RS é puxada por venezuelanos. **Jornal do comércio**, Porto Alegre, 2025. Disponível em: <https://digital.jornaldocomercio.com/jcomercio/2025/08/01/1311fc/pdf/01-JCD001.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2026.

NOVO HAMBURGO (RS). Secretaria Municipal de Educação. **Projeto MOVE sem Fronteiras**. Novo Hamburgo: SMED, 2022. Disponível em: <https://www.novohamburgo.rs.gov.br/smed/programas-projetos/projeto-move-fronteiras-0>. Acesso em: 27 fev. 2026.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES (OIM). **MigraCidades**: Aprimorando a Governança Migratória Local. Brasília, DF: OIM Brasil. Disponível em: <https://brazil.iom.int/pt-br/migracidades-aprimorando-governanca-migratoria-local>. Acesso em: 27 fev. 2026.

PORTO ALEGRE (RS). **Lei nº 13.527, de 4 de julho de 2023**. Porto Alegre: Prefeitura Municipal, 2023. Disponível em: https://prefeitura.poa.br/sites/default/files/usu_doc/hotsites/sms/bvaps-biblioteca-virtual-de-atencao-primaria-saude/Lei%20-%20n13.527%20-%204%20de%20Julho%20-%202023.pdf. Acesso em: 27 fev. 2026.

RIO GRANDE DO SUL. Comitê de atenção a migrantes, refugiados, apátridas e vítimas de tráfico de pessoas (COMIRAT). **Nota de recomendação n. 01/2020**. Porto Alegre: COMIRAT, 2020. Disponível em: <https://justica.rs.gov.br/sobre-o-comirat-rs>. Acesso em: 27 fev. 2026.

RIO GRANDE DO SUL. Assembléia Legislativa. **Lei n. 16.426, de 2025**. Institui a Política Estadual para Migrantes do Rio Grande do Sul (PEM/RS) e cria o Conselho Estadual de Migração do Rio Grande do Sul (CEM/RS). Porto Alegre: 2025. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/>. Acesso em: 27 fev. 2026.

RIO GRANDE DO SUL. Ministério Público do Estado. **Direito à educação para crianças e adolescentes migrantes ou refugiados é tema de encontro institucional**. Porto Alegre: MPRS, 2021. Disponível em: <https://justica.rs.gov.br/mprs-promove-evento-sobre-o-direito-a-educacao-para-criancas-e-adolescentes-migrantes-ou-refugiados-62964362dc19e>. Acesso em: 27 fev. 2026.

SAQUET, M. A.; DA SILVA, S. S. Milton Santos: concepções de geografia, espaço e território. **Geo Uerj**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 18, p. 24–42, 2008.

SILVA, C. A. da. Espaço e tempo em Milton Santos: alguns elementos para a reflexão da história social do território. **Intellectus**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, 2009. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/intellectus/article/view/27661>. Acesso em: 24 fev. 2026.



Márcia Cossetin
Juliana Fatima Serraglio Pasini
Luisa Fernanda Arredondo Hernandez

O DIREITO À EDUCAÇÃO E AS INTERSECÇÕES DO PÚBLICO E DO PRIVADO:

**OS CASOS DA COLÔMBIA,
DO CHILE E PERU EM ANÁLISE**

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este capítulo resulta das atividades desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisas em Políticas Educacionais (GREPPE/Sul), no âmbito do projeto interinstitucional As Políticas Educacionais de Educação Básica em países da América Latina e os processos de Regulação e Gerencialismo da Educação, realizado em parceria entre a Universidade da Integração Latino-Americana (UNILA) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), iniciado em 2022.

Apresenta-se um recorte de pesquisa em andamento que tem como objetivo analisar a organização da educação básica pública na Colômbia, no Chile e no Peru, com ênfase nas intersecções entre os setores público e privado e nos seus impactos sobre a garantia do direito à educação. O foco recai sobre os marcos normativos, os arranjos institucionais e as estratégias de inserção do setor privado nesses sistemas educacionais, considerando seus desdobramentos para o financiamento, a gestão e a definição curricular.

A investigação adota abordagem qualitativa, fundamentada em análise documental de legislações e documentos oficiais, bem como em revisão bibliográfica especializada sobre privatização e mercantilização da educação na América Latina. A partir desse referencial, examinam-se as formas assumidas pelas relações público-privadas nos três países e seus efeitos na configuração da educação básica como direito social.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA: EM FOCO A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA COLÔMBIA, PERU E CHILE

A análise do direito à educação e dos processos de privatização educacional tornou-se central nas últimas décadas, em razão das transformações políticas e econômicas que passaram a incidir sobre a organização da educação básica. Tais mudanças repercutem nas relações entre o público e o privado, especialmente quando o setor privado passa a disputar recursos estatais por meio da ampliação da oferta, da gestão escolar e da definição curricular, conforme discutido por Adrião (2018).

As pesquisas de Cossetin (2017) indicam que as relações público-privadas na educação básica devem ser compreendidas no contexto das transformações sociais, políticas e econômicas que incidem sobre a formulação das políticas educacionais, sob influência de grupos vinculados às frações dominantes da sociedade. Nesse cenário, a privatização materializa-se pela atuação de empresários e conglomerados, frequentemente organizados como entidades sem fins lucrativos, que se inserem no sistema público por meio da compra de vagas em instituições privadas, da terceirização da gestão escolar e da padronização curricular via sistemas apostilados, afetando diretamente a organização do trabalho escolar e a formação dos estudantes.

A intensificação das relações entre empresariado e educação pública tem produzido políticas que restringem a autonomia das escolas, da gestão educacional e do trabalho docente. Experiências como a privatização da gestão escolar na rede estadual do Paraná evidenciam esse movimento no qual, sob o discurso da inovação e da modernização administrativa, incorporam-se lógicas empresariais à organização da escola pública (Pasini; Cossetin; Alves, 2025).

Conforme argumenta Freitas (2018), esse processo desloca a educação da condição de direito coletivo para a lógica de atendimento a interesses privados, subordinando-a à primazia do capital e aprofundando desigualdades estruturais.

Inserido nessa lógica, o Estado passa a operar segundo racionalidades orientadas pelo capital, formulando políticas que subordinam necessidades sociais a objetivos econômicos e limitam o acesso equitativo à educação básica, especialmente entre os grupos historicamente vulnerabilizados. Embora a trajetória do pós-Segunda Guerra Mundial tenha sido marcada pela ampliação de direitos sociais, a difusão do ideário neoliberal¹, a partir do final do século XX, redefiniu a função estatal com base na racionalização fiscal, na competitividade e na ampliação da participação do mercado na provisão de serviços públicos.

O direito à educação também passou a ser orientado por políticas marcadas pela lógica da concorrência e da eficiência, ampliando a participação privada por meio de parcerias e outras formas de provisão. Nesse contexto, a educação desloca-se da condição de direito social para a de serviço, enquanto o discurso da crise fiscal justifica a contenção de investimentos públicos e a redefinição das responsabilidades do Estado.

Nesse contexto, a incorporação de entes privados na gestão das políticas educacionais contribuiu para naturalizar interesses particulares como universais. No Brasil, em meio à globalização econômica, marcos normativos e políticas adotadas nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995–2002), Luiz Inácio Lula da Silva

1 Sinteticamente, podemos conceituar o ideário neoliberal como uma suposta solução para as crises do próprio capitalismo, anunciado como "[...] antídoto para ameaças à ordem social capitalista e como solução para as mazelas do capitalismo que havia muito se achava oculto sob as asas da política pública" (Harvey, 2013, p. 29).

O neoliberalismo é, então, uma teoria das práticas político-econômicas que, a partir da premissa do bem-estar da população, enaltece as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura sólida quanto aos direitos de propriedade (Harvey, 2013).

(2003–2010), Dilma Rousseff (2011–2016) e Michel Temer (2016–2018) ampliaram as associações com o setor privado, especialmente na educação infantil, evidenciando a crescente influência de forças hegemônicas sobre a educação.

No âmbito teórico, as contribuições de Freitas (2018) permitem compreender como, desde a década de 1990, consolidou-se uma agenda de padronização curricular e de responsabilização educacional alinhada a princípios empresariais. Em diálogo com análises produzidas no contexto estadunidense, o autor evidencia que a chamada reforma empresarial da educação articula mecanismos de avaliação, de controle e de *accountability* que redefinem o papel do Estado e das instituições escolares, reforçando a lógica de mercado no interior das políticas educacionais.

Nesse movimento, consolidou-se uma disputa em torno da padronização curricular e da ampliação da lógica de mercado na educação, em consonância com o avanço da globalização econômica. Nesse contexto, formulações associadas a pensadores como James M. Buchanan (2000)² defendem o fortalecimento do livre mercado e a retomada de princípios liberais aplicados às políticas públicas. A proposta de “escolha escolar” emergiu como um dos principais instrumentos dessa agenda, sustentando que as famílias deveriam decidir entre escolas públicas e privadas por meio de mecanismos como *vouchers*.

Tal proposição desenvolveu-se em um contexto posterior às decisões da *Supreme Court of the United States* em 1954³, que determinaram o fim da segregação racial nas escolas, como no caso *Brown v. Board of Education*. Embora apresentada como ampliação da liberdade individual, a política de escolha escolar contribuiu

2 Disponível em: <https://www.archives.gov/milestone-documents/brown-v-board-of-education>. Acesso em: 01 mar. 2026.

3 Disponível em: <https://www.archives.gov/milestone-documents/brown-v-board-of-education>. Acesso em: 01 mar. 2026.

para o aprofundamento das desigualdades, uma vez que o acesso às instituições mais bem estruturadas permaneceu condicionado às condições socioeconômicas das famílias. Assim, estudantes de maior renda concentraram-se em escolas com mais recursos, enquanto os segmentos populares permaneceram em instituições com menor financiamento e infraestrutura, limitando, na prática, a possibilidade real de escolha (Buchanan; Tullock, 1962).

A adoção de sistemas de *vouchers* desloca o Estado da provisão direta para o financiamento da demanda, ampliando a participação privada e introduzindo dinâmicas concorrenciais na educação. Embora Friedman (2023) defendesse a separação entre financiamento público e gestão privada, a implementação dessas políticas tensiona a regulação estatal e pode direcionar recursos públicos a instituições privadas com regras próprias, produzindo desequilíbrios e reforçando a mercantilização do ensino, como argumenta Laval (2019). Nesse contexto, o neoliberalismo incide sobre o direito à educação ao promover a privatização da oferta, do currículo e da gestão, conforme delineado por Adrião (2018), subordinando a organização educacional a critérios de eficiência e competitividade.

Sob perspectiva crítica, políticas como os *vouchers* reconfiguram a função do Estado ao deslocar a provisão educacional para a lógica de mercado, contribuindo para a mercantilização do ensino e para a redefinição da educação como serviço. Esse movimento introduz critérios de competição e desempenho na organização escolar e incorpora racionalidades empresariais à regulação educacional, subordinando o projeto pedagógico a metas e indicadores, conforme analisa Ball (2014). Para Harvey (2006), trata-se da expansão das lógicas de mercado sobre esferas tradicionalmente públicas, convertendo direitos sociais em oportunidades de negócio.

Nesse contexto, a ampliação da concorrência entre escolas tende a obscurecer as desigualdades estruturais que condicionam as possibilidades reais de escolha educacional, afetando sobretudo

os segmentos socialmente mais vulneráveis. Em vez de fortalecer o sistema público, tais políticas podem intensificar processos de segmentação e de diferenciação institucional, deslocando o foco da formação integral dos estudantes para a disputa por resultados, por matrículas e por recursos.

A adoção de políticas orientadas pela lógica de mercado, como os programas de *vouchers* e outras formas de transferência de recursos públicos ao setor privado, tem sido associada a processos de enfraquecimento da escola pública e de mercantilização do ensino. Ao deslocar o foco do direito social à educação para a concepção de serviço ofertado em um ambiente concorrencial, tais políticas tendem a diluir as fronteiras entre o público e o privado, redefinindo o papel do Estado e das instituições educacionais.

A ênfase na competição entre escolas desloca prioridades institucionais para o desempenho mensurável, para a captação de matrículas e para o posicionamento em rankings, reforçados por testes padronizados e mecanismos de responsabilização vinculados ao financiamento. Torna-se necessário questionar se tais políticas ampliam efetivamente o acesso e a qualidade ou se intensificam a mercantilização da educação. Embora possam produzir ganhos imediatos em avaliações, a literatura (Ravitch, 2011) indica que esses resultados não garantem maior equidade. Estudos de Pasini e Franzi (2024, 2025) mostram que a expansão de mecanismos de privatização tende a aprofundar a segmentação escolar e as desigualdades.

A privatização, ademais, nem sempre ocorre de forma abrupta. Em muitos contextos, desenvolve-se de modo progressivo, por meio da introdução das chamadas “parcerias” público-privadas, da terceirização de serviços e da adoção de modelos de gestão empresarial no interior das redes públicas. Conforme Rikowsky (2017, p. 400) “[...] A tomada de controle sobre a educação por parte das empresas está baseada no contrato. Isso pode ser entre governos locais, regionais ou nacionais e suas agências e prestadores privados de educação.

[...]” e não mais nesse momento histórico, à sua privatização direta. Esse movimento tende a impor novas exigências administrativas e pedagógicas às escolas públicas, deslocando sua orientação do direito à educação para o atendimento de demandas empresariais. Ainda que no presente não se configure plenamente como privatização direta, esse processo contribui para a criação das condições que podem viabilizar sua consolidação em moldes clássicos.

As experiências internacionais, como as políticas de responsabilização implementadas nos Estados Unidos, também suscitam questionamentos quanto à eficácia desses modelos e aos seus efeitos sobre a qualidade da educação pública, conforme aponta Ravitch (2011) em “Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação”. As críticas concentram-se tanto na redução curricular decorrente da centralidade dos testes quanto na pressão exercida sobre docentes e gestores.

Torna-se necessário avaliar de forma abrangente os impactos dessas reformas, considerando não apenas o desempenho, mas também seus efeitos sobre a equidade, o financiamento e a garantia do direito à educação, a fim de subsidiar políticas que fortaleçam a escola pública. Para a análise comparativa da Colômbia, do Peru e do Chile, é fundamental explicitar a organização estrutural da educação básica em cada país. Na Colômbia, ela compreende o primário (1º ao 5º ano) e o secundário (6º ao 9º); no Peru, o primário (1º ao 6º) e o secundário (1º ao 5º); no Chile, organiza-se em dois ciclos, do 1º ao 4º e do 5º ao 8º ano. Essas diferenças estruturais condicionam a forma como políticas de regulação, financiamento e participação privada incidem sobre cada sistema, constituindo base para a análise que segue.

A partir da análise desses textos introdutórios, torna-se possível compreender os mecanismos de privatização em disputa nos diferentes países e construir maior precisão conceitual para abordar,

de modo comparativo e fundamentado, os três casos analisados nas seções seguintes.

NEOLIBERALISMO, MARCO CONSTITUCIONAL E INSTITUCIONALIZAÇÃO DA PRIVATIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA COLOMBIANA

Na Colômbia, a partir da década de 1990, foram implementadas reformas educacionais orientadas por princípios neoliberais, conforme analisam Giraldo e Nixon.

Na década de 1990, durante o governo do ex-presidente César Gaviria Trujillo, iniciou-se a implementação de um novo modelo econômico e político. Nessa época (Estados Unidos e Inglaterra), buscando promover economias de livre mercado em todo o mundo, o neoliberalismo se tornou a referência obrigatória de todos os governos na grande maioria dos países latino-americanos. Na Colômbia, especificamente durante o governo de César Gaviria, o neoliberalismo foi implementado dentro do marco do chamado programa de “abertura econômica” e do lema “bem-vindos ao futuro.” O neoliberalismo propõe uma redução e invisibilidade do Estado no desenvolvimento econômico dos países, somado ao forte caráter privatizador do modelo, aspectos que geraram fortes tensões políticas entre muitos atores sociais e os governos em exercício, que tentaram implementar esse modelo por meio do desenvolvimento de uma série de políticas. (Giraldo; Nixon de la Cruz, 2016, tradução nossa).

Esse período, orientado por diretrizes neoliberais, promoveu diferentes formas de privatização e de mercantilização dos serviços públicos, afetando diretamente a educação. Foi também nesse

contexto, durante o governo de César Gaviria, que se promulgou a Constituição Política da Colômbia de 1991, marco normativo que redefiniu a organização do Estado e estabeleceu novos parâmetros para as políticas sociais, entre elas a educacional.

É importante destacar que a educação básica na Colômbia é regida por um conjunto de leis que regulamentam sua organização e funcionamento, entre as quais se insere a Lei Geral da Educação (LGE, 1994), cujos artigos 103, 185, 188 e 191 autorizam a participação de entidades privadas por meio de subsídios, créditos e contratação de professores em instituições privadas com recursos públicos. Esses dispositivos ampliam as possibilidades de inserção do setor privado no sistema educacional e tendem a produzir efeitos sistêmicos, contribuindo para o aprofundamento das desigualdades, especialmente entre as populações de menor renda.

Por outro lado, o arcabouço legal que rege a educação básica no país apresenta defasagens históricas. Embora existam decretos que buscam regulamentar aspectos específicos da política educacional, esses instrumentos possuem alcance normativo limitado em relação às leis, o que dificulta a atualização estrutural do sistema. Considerando que os sistemas educacionais são dinâmicos, a manutenção de marcos legais desatualizados, sem revisão substantiva orientada à garantia de direitos e à redução das desigualdades, tende a produzir efeitos regressivos sobre a organização e a qualidade da educação pública.

A leitura articulada do marco normativo colombiano indica que a institucionalização de mecanismos de participação privada não ocorre de forma episódica, mas encontra respaldo em dispositivos legais específicos. A própria Lei nº 115/1994 (Lei Geral da Educação) incorporou artigos, como os de nº 103, 185, 188 e 191, que autorizam a destinação de recursos públicos a instituições privadas, seja por meio de subsídios, créditos ou cessão de docentes. Tais previsões ampliam as possibilidades de contratação

e de financiamento do setor privado com recursos estatais, produzindo efeitos sistêmicos sobre a organização da oferta educacional. Esse arranjo tende a desencadear um movimento cumulativo de deslocamento de matrículas e de recursos, com impactos especialmente sobre as populações de menor renda, na medida em que pode aprofundar processos de segmentação e desigualdade.

Além disso, observa-se que o núcleo estruturante da regulação da educação básica permanece ancorado em dispositivos legais promulgados na década de 1990 e no início dos anos 2000. Embora decretos posteriores tenham buscado regulamentar aspectos específicos da política educacional, tais instrumentos possuem natureza infralegal e não alteram substancialmente os fundamentos estabelecidos em lei. Considerando que os sistemas educacionais são dinâmicos e respondem a transformações sociais, econômicas e demográficas, a manutenção de arranjos legislativos pouco atualizados tende a limitar a capacidade de revisão estrutural do modelo vigente. Nesse sentido, a combinação entre dispositivos legais que autorizam a ampliação da participação privada e a ausência de reformas estruturais mais recentes contribui para a consolidação de um modelo híbrido, no qual a inserção do mercado ocorre de forma gradual, porém juridicamente respaldada, com repercussões diretas sobre a equidade e a configuração do sistema educacional colombiano.

REFORMA NEOLIBERAL E CRESCIMENTO DO SETOR PRIVADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO PERU: MARCOS LEGAIS

No Peru, as reformas educacionais que ampliaram a participação da iniciativa privada consolidaram-se a partir da década

de 1990, no contexto do governo de Alberto Fujimori, quando se intensificaram políticas de liberalização econômica e de desregulamentação. Conforme analisam Balarin, Kitmang, Ñopo e Rodríguez (2018), o processo de privatização da educação peruana não se deu de forma abrupta, mas resultou de um movimento gradual, impulsionado por dispositivos normativos voltados à promoção do investimento privado, entre os quais se destaca o Decreto Legislativo nº 882. Esse marco jurídico criou condições favoráveis à expansão do setor privado, que passou a ocupar posição expressiva no sistema educacional do país.

A ampliação da oferta privada, entretanto, produziu efeitos ambivalentes. Se, por um lado, diversificou o mercado educacional, por outro, aprofundou desigualdades estruturais. O setor privado no Peru caracteriza-se por forte heterogeneidade: coexistem instituições de alto custo, dotadas de melhores condições de infraestrutura e de desempenho acadêmico, e escolas de baixo custo, frequentemente situadas em contextos socioeconômicos vulneráveis, com limitações significativas de recursos pedagógicos e de condições de trabalho docente. Essa segmentação repercute diretamente nas oportunidades educacionais, reforçando a estratificação social, na medida em que o acesso a instituições de maior qualidade permanece condicionado à capacidade financeira das famílias.

Outro aspecto relevante refere-se à regulação do setor. A normatização do mercado educacional privado tem se mostrado fragmentada e, em diversos momentos, insuficiente para assegurar padrões homogêneos de qualidade. A fragilidade dos mecanismos de supervisão favorece práticas desiguais, como a imposição de exigências financeiras que oneram as famílias e a manutenção de condições laborais precárias para docentes, evidenciando tensões entre a lógica de mercado e a garantia do direito à educação.

Nesse contexto, o fortalecimento da função reguladora do Estado torna-se elemento central para assegurar que a expansão

do setor privado não comprometa os princípios de equidade e de qualidade. A consolidação de políticas públicas coerentes exige não apenas o aprimoramento dos instrumentos de fiscalização e de cumprimento das normas, mas também investimentos estruturais na formação docente e na melhoria das condições materiais das escolas, públicas e privadas. Somente mediante a articulação entre regulação efetiva e compromisso com o interesse público será possível reduzir as assimetrias existentes e promover um sistema educacional mais equitativo.

Em diálogo com essa análise, Balarin (2016) aprofunda a discussão ao caracterizar o caso peruano como um processo de “privatização por padrão”, marcado pela expansão progressiva de um setor privado heterogêneo, no qual se destacam as escolas de baixo custo. Essas instituições proliferaram sobretudo em áreas urbanas populares, atraindo famílias de diferentes estratos socioeconômicos que, diante da percepção de baixa qualidade ou de insegurança nas escolas públicas, passaram a considerar o ensino privado uma alternativa mais eficiente e controlada.

Entretanto, a autora demonstra que tal escolha nem sempre decorre de informações consistentes sobre a qualidade pedagógica, mas de expectativas e de representações sociais acerca do setor privado. Muitas famílias desconhecem os marcos regulatórios que disciplinam a oferta privada e os direitos que lhes assistem, o que as expõe a práticas institucionais questionáveis, como a imposição de cobranças adicionais inesperadas e de exigências financeiras que podem comprometer a permanência dos estudantes. Esse processo pode ser compreendido à luz da perspectiva crítica formulada por Laval (2019), ao analisar a incorporação da lógica mercantil no campo educacional. Segundo o autor:

A introdução de mecanismos de mercado no funcionamento da escola por intermédio da promoção da ‘escolha da família’, isto é, de uma concepção consumidora da autonomia individual, leva à desintegração da instituição escolar.

As diferentes formas de consumo do ensino reproduzem as desigualdades sociais de maneira descentralizada e 'suave', a partir de lógicas novas que não têm muito a ver com a 'escola única'. O novo modelo de escola funciona a partir da 'diversidade', da 'diferenciação', em função de seu público e das 'demandas' (Laval, 2019, p. 26).

Nesse sentido, a assimetria informacional entre escolas e famílias não constitui um elemento periférico, mas estrutural na dinâmica desse mercado educacional. Ao apoiar-se na retórica da escolha e da autonomia individual, o modelo desloca para as famílias a responsabilidade por decisões fortemente condicionadas por desigualdades socioeconômicas e por informações incompletas. O resultado é a consolidação de circuitos diferenciados de escolarização, nos quais a segmentação se produz de modo difuso e aparentemente voluntário, mas profundamente marcada por clivagens sociais preexistentes.

Ademais, os resultados empíricos indicam que os benefícios atribuídos ao ensino privado, particularmente no segmento de baixo custo, não são necessariamente superiores aos observados em escolas públicas situadas em contextos socioeconômicos semelhantes. Em muitos casos, os desempenhos acadêmicos não evidenciam diferenças significativas, o que relativiza a premissa de que a privatização implicaria, por si só, a melhoria da qualidade. Ao contrário, a fragmentação do mercado e a fragilidade dos mecanismos de regulação podem reforçar processos de estratificação e de segregação educacional, aprofundando desigualdades preexistentes.

Diante dessa situação, a ampliação da provisão privada, frequentemente impulsionada por mecanismos como os *vouchers* e pela introdução de cobranças diretas às famílias, inclusive no âmbito das escolas públicas, por meio de contribuições associativas, não assegura ganhos em termos de equidade ou de desempenho. Ao contrário, evidencia a necessidade de fortalecimento do marco regulatório, de aprimoramento da supervisão estatal e de garantia

de transparência informacional, de modo a assegurar que as decisões das famílias não sejam condicionadas por assimetrias estruturais. A consolidação de um sistema educacional orientado pelo interesse público requer, portanto, que a regulação acompanhe a expansão do setor privado, preservando o princípio da educação como direito, e não como mercadoria.

NEOLIBERALISMO, QUASE-MERCADO E ESTADO AVALIADOR: A RECONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CHILE

O Chile constitui um caso paradigmático na América Latina por ter sido o primeiro país da região a implementar, de forma sistemática, reformas educacionais orientadas por princípios neoliberais. A partir da década de 1980, durante a ditadura de Augusto Pinochet, instituiu-se um modelo baseado na lógica do quase-mercado, com financiamento per capita e adoção de *vouchers* universais, sob a premissa de que a concorrência entre escolas e a liberdade de escolha das famílias promoveriam maior eficiência e qualidade no sistema educacional.

Esse processo redefiniu estruturalmente a organização da educação chilena e produziu efeitos duradouros sobre sua configuração institucional. A literatura especializada identifica, nesse contexto, a coexistência de três modelos de regulação educacional: o modelo burocrático-profissional tradicional, o modelo quase mercadista inspirado no ideário neoliberal e o chamado Estado avaliador, associado à nova gestão pública. No caso chileno, tais modelos não se sucederam de forma linear, mas passaram a coexistir, gerando tensões e ambiguidades regulatórias. Enquanto o quase mercado ampliou a autonomia formal das escolas e incentivou a diversificação da oferta,

o fortalecimento do Estado avaliador intensificou mecanismos de controle, padronização curricular e responsabilização por resultados (Grimaldi; Serpieri, 2014).

Conforme observa Hudson (2011), o Estado avaliador, ao expandir dispositivos de monitoramento e mensuração do desempenho, acabou por exercer um controle mais incisivo do que o modelo burocrático-profissional anterior, tradicionalmente caracterizado por hierarquias administrativas e normas universais. Essa combinação entre concorrência escolar e centralização avaliativa produziu um arranjo híbrido, no qual autonomia e controle coexistem de forma tensionada.

Apesar das expectativas iniciais de melhoria da qualidade, estudos como o de Peña Ochoa (2011) indicam que os avanços nos indicadores de desempenho acadêmico não foram substantivos, ao passo que se verificou o aprofundamento da segregação socioeconômica. A lógica da escolha escolar favoreceu famílias com maior capital econômico e cultural, capazes de acessar instituições com melhores condições de infraestrutura e recursos pedagógicos. Paralelamente, as escolas públicas, frequentadas majoritariamente por estudantes de baixa renda, enfrentaram restrições financeiras e desafios crescentes. A possibilidade de seleção de estudantes por parte de estabelecimentos privados subsidiados contribuiu para consolidar um sistema educacional ainda mais estratificado.

Além disso, persistiram controvérsias relativas ao uso de recursos públicos por instituições privadas. Ramírez, Nogués e Henríquez (2015) assinalam que, mesmo diante de tentativas regulatórias, práticas orientadas à obtenção de benefícios econômicos a partir do financiamento estatal continuaram a tensionar o princípio da educação como direito social. Conforme Laval (2019), ao analisar o sistema de vales no Chile, esse modelo apresenta resultados negativos em termos de desempenho e intensifica a segregação social, uma vez que os estudantes de menor renda permanecem

nas escolas públicas, enquanto as classes médias e altas migram para o setor privado (Laval, 2019, p. 112).

Em resposta às críticas acumuladas ao longo das décadas, reformas recentes buscaram mitigar os efeitos mais evidentes da mercantilização. Entre as medidas adotadas, destacam-se a eliminação gradual das mensalidades nas escolas subvencionadas e a ampliação da gratuidade no ensino superior, implementadas durante o governo de Michelle Bachelet (San Martín *et al.*, 2015). Tais iniciativas procuraram reduzir a segregação e reforçar o caráter público da educação, embora tenham enfrentado resistência de setores políticos e empresariais vinculados ao modelo de mercado.

O caso chileno evidencia as implicações estruturais da adoção de um sistema educacional orientado pela concorrência e pelo financiamento atrelado à matrícula. A centralidade do mercado na organização da oferta educacional deslocou o debate do direito à educação para a lógica da escolha individual e do desempenho mensurável. Nesse contexto, a promoção da equidade exige não apenas ajustes regulatórios, mas uma reavaliação mais ampla do modelo de financiamento e governança, com vistas ao fortalecimento da educação pública como eixo estruturante do sistema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo teve como objetivo analisar a organização da educação básica pública na Colômbia, no Chile e no Peru, com ênfase nas relações entre os setores público e privado e seus efeitos sobre a garantia do direito à educação. A partir da literatura especializada e dos marcos normativos de cada país, evidenciou-se que diferentes arranjos público-privados têm reconfigurado o papel do Estado, o financiamento, a regulação e as condições de acesso e permanência na educação básica.

A análise comparada identificou a centralidade de reformas inspiradas no ideário neoliberal, sobretudo desde as décadas de 1980 e 1990, que introduziram mecanismos de mercado na provisão educacional, como subsídios à demanda, ampliação da oferta privada financiada com recursos públicos, parcerias público-privadas e sistemas de avaliação associados à responsabilização. Ainda que implementadas com distintas intensidades, tais políticas convergem na redefinição do papel estatal, convertendo-o de provedor direto para financiador e regulador, ao mesmo tempo em que ampliam a influência do setor privado na oferta e na definição curricular.

Na Colômbia, observou-se a consolidação de mecanismos de contratação e concessão que tensionam a responsabilidade estatal pela oferta direta. No Chile, o financiamento per capita e a forte presença do setor privado, articulados a um modelo de Estado avaliador, produziram efeitos persistentes de segmentação socioeconômica. No Peru, a expansão do setor privado e a flexibilização regulatória não resultaram, necessariamente, na redução das desigualdades educacionais.

Em perspectiva regional, os três casos indicam que a ampliação de arranjos orientados por lógicas de mercado tende a intensificar a segmentação e a fragilizar a educação pública. A ênfase em mecanismos padronizados de avaliação também contribui para a homogeneização curricular e para o esvaziamento das especificidades territoriais e sociais.

As evidências analisadas sugerem que a garantia do direito à educação depende da consolidação de sistemas públicos robustos, com financiamento adequado, regulação democrática e políticas voltadas à redução das desigualdades. Embora os arranjos público-privados tenham sido apresentados como estratégias de eficiência e ampliação da cobertura, seus efeitos sobre a equidade mostram-se, em muitos casos, limitados ou regressivos. O fortalecimento da educação pública estatal permanece condição central para reafirmar a educação básica como direito social.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, 2018.
- BALL, S. J. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 2014.
- BALARIN, M. *La privatización por defecto y el surgimiento de escuelas privadas de bajo costo en el Perú: ¿cuáles son sus consecuencias?* Lima: GRADE, 2016.
- BALARIN, M.; *et al.* **Mercado privado, consecuencias públicas: los servicios educativos de provisión privada en el Perú**. Lima: GRADE, 2018.
- BUCHANAN, J. M. **The limits of liberty: between anarchy and Leviathan**. Indianapolis: Liberty Fund, 2000.
- BUCHANAN, J. M.; TULLOCK, G. **The calculus of consent: logical foundations of constitutional democracy**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1962.
- COLÔMBIA. **Constitución política de Colombia de 1991**. Bogotá: Ministerio de Justicia, 1991. Disponível em: <https://www.ramajudicial.gov.co>. Acesso em: 01 mar. 2026.
- COLÔMBIA. **Ley 115, de 8 de febrero de 1994**. Por la cual se expide la Ley General de Educación. Sistema Único de Información Normativa – SUIN-Juriscol. Disponível em: <https://www.suin-juriscol.gov.co/legislacion/derechoeducacion.html>. Acesso em: 01 mar. 2026.
- COSSETIN, M. **Relações público-privadas na educação básica: implicações para a gestão e o direito à educação**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <http://old.ppe.uem.br/teses/2017/2017%20-%20Marcia%20Cossetin.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2026.
- FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- FRIEDMAN, M. **Capitalismo e liberdade**. Trad. Ligia Filgueiras. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2023.
- GIRALDO, H.; NIXON G. La influencia neoliberal en las políticas educativas en Colombia. **Criterio libre jurídico**. Disponível em: <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/criteriojuridico/article/view/1552/4670>. Acesso em: 01 mar. 2026.

GRIMALDI, E.; SERPIERI, R. Italian education beyond hierarchy: governance, evaluation and headship. **Educational management administration & leadership**, v. 42, n. 4, p. 119-138, 2014.

HARVEY, D. **A brief history of neoliberalism**. Oxford: Oxford University Press, 2006.

HARVEY, D. **O neoliberalismo**: história e implicações. Rio de Janeiro: Loyola, 2013.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

PEÑA OCHOA, M. Sujeto político y vida pública: privatización de la educación en Chile y sus consecuencias en los sujetos que se educan. **Polis**: Revista de la Universidad Bolivariana, v. 10, n. 30, p. 199-215, 2011. Disponível em: <https://scielo.cl/pdf/polis/v10n30/art10.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2026.

PASINI, J. F. S.; COSSETIN, M.; ALVES, L. C. Programa ganhando o mundo diretor: internacionalização ou gerencialismo na gestão escolar paranaense. **Educação em revista**, Belo Horizonte, 2025. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/26207>. Acesso em: 26 fev. 2026.

PASINI, J. F. S.; FRANZI, J. Currículo e avaliação na América Latina: neoliberalismo, padronização educacional e interferência externa. **Educação em questão**, v. 62, n. 73, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/36478>. Acesso em: 01 mar. 2026.

PASINI, J. F. S.; FRANZI, J. Amarrações entre o currículo e as avaliações externas na América Latina: tramas, emaranhados e disputas neoliberais. **Temas & matizes**, v. 19, n. 35, p. 30-51, 2025. DOI: 10.48075/rm.v19i35.34288. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/temasmatizes/article/view/34288>. Acesso em: 01 mar. 2026.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RIKOWSKI, G. Privatização da educação e mercantilização do ensino: uma análise crítica. In: APPLE, Michael; BALL, Stephen; GANDIN, Luís Armando (org.). **Sociologia da educação**: análise internacional. Porto Alegre: Penso, 2017. p. 389-405.

SAN MARTÍN, V. R.; NOGUÉS, F. P.; HENRÍQUEZ, S. S. ¿Cuál cable primero? El desarme del sistema educativo en Chile. **Latinoamérica**: temas y problemas de nuestra América, México, n. 60, p. 159-185, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.org.mx/pdf/latinoam/n60/n60a6.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2026.

8

*Ângela Maria Silveira Portelinha
Berenice Lurdes Borssoi
Franciele Maria David*

TRANSFORMAÇÕES E DESAFIOS DO TRABALHO DAS/OS PEDAGOGAS/OS COM A PLATAFORMIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NA REDE ESTADUAL DO PARANÁ

INTRODUÇÃO

O objetivo deste capítulo é analisar o trabalho da/o pedagoga/o na rede estadual do Paraná frente ao processo de plataformação da educação básica, proposto como política educacional pelo governo do estado, na atual gestão do governador Carlos Massa Junior (Ratinho Junior – 2019–2022; 2023–2026). Este estudo vincula-se à pesquisa sobre as relações e condições de trabalho dos pedagogos nas redes estaduais de ensino do sul do Brasil desenvolvida pelo grupo de Pesquisa Educação Superior, Formação e Trabalho Docente (GESFORT) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) em conjunto com pesquisadoras(es) da Rede de Pesquisas em Pedagogia (RepPed–Sul).

No Estado do Paraná, o sistema de ensino da rede estadual prevê, desde 2004, no Quadro Próprio do Poder Executivo (QPPE), o cargo de professor pedagogo, licenciado em curso de pedagogia e designado a desenvolver atividades voltadas à mediação do trabalho pedagógico entre direção, professores, estudantes e comunidade escolar. Com a implementação de plataformas digitais, ampliada a partir do período da pandemia de COVID-19, ocorreram mudanças na organização pedagógica, no currículo, no ensino e na avaliação, resultando na intensificação do trabalho dos profissionais da educação básica.

A implementação de plataformas e tecnologias digitais na educação básica também trouxe às instituições públicas grandes empresas de tecnologias, acarretando impactos sobre o trabalho escolar. A partir de 2020, temos visto um avanço das *Big Techs*¹ sobre a educação pública, mesmo com o retorno das atividades presenciais, levando à deterioração das condições de trabalho de professores/as e da qualidade da educação pública (Normanha, 2025).

1 As principais *big techs* são: Microsoft, Google, X, Amazon, Ali Baba, Meta (Facebook, Instagram, WhatsApp) e Apple.

Nos últimos anos, as políticas estaduais para a escola pública modificaram as exigências para os cargos e atribuições de pedagogas/os potencializando um precário processo de contratação na esfera das instituições. A sobrecarga de trabalho imposta pelas exigências de políticas neoliberais tem reconfigurado a compreensão do trabalho pedagógico nas escolas e implicado na alteração de critérios formativos para quem desempenha tal função. Isso nos mobilizou a problematizar as implicações da plataformização da educação no desenvolvimento do trabalho das/os pedagogas/os e nas suas condições de trabalho.

Por se tratar de uma pesquisa sobre uma problemática da realidade escolar, adotamos como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica e documental com base analítico-crítica. Para a pesquisa bibliográfica, foram considerados os estudos relativos à discussão sobre a função, saberes e conhecimentos que incidem sobre o trabalho do pedagogo no contexto escolar. Para a pesquisa documental foram utilizadas fontes atinentes ao quadro próprio do serviço público do estado do Paraná, legislação que orienta os editais de concursos públicos específicos para o cargo/função de pedagoga/o, orientações, instruções e regulamentações relativas à implementação das tecnologias digitais.

Na análise dos documentos, consideramos que a) documentos são produzidos em determinadas condições sócio-históricas; b) definem, no campo ideal, princípios, finalidades e intencionalidades; c) expressam, muitas vezes, o “consenso” de posições antagônicas; d) manifestam a posição de determinados grupos hegemônicos; e) todo documento possui princípios e concepções nem sempre explicitados (Portelinha, 2023). As análises documentais nos deram a dimensão e a extensão da problemática, colocando-nos o desafio de catalogar e sistematizar, com base nas páginas oficiais do estado do Paraná, as principais plataformas digitais e aplicativos definidos pela SEED, em 2025, e que são utilizadas no âmbito da gestão, do ensino e do trabalho pedagógico.

A CONSTITUIÇÃO DO TRABALHO DE PEDAGOGA/O NO CONTEXTO ESCOLAR

A figura do pedagogo, desde seu conceito mais remoto, refere-se àquele que conduz ao aprendizado. Para Saviani (1985, p. 27), a condução da criança realizada por escravos, obtidos por meio de conquistas bélicas e, por vezes, mais cultos que seus próprios senhores, a quem frequentemente era confiada a instrução das crianças, fez com que o termo “pedagogo” passasse a significar o próprio preceptor, educador, ou professor.

O pedagogo é aquele que possibilita o acesso à cultura organizada e organiza o processo de formação cultural. É, pois, aquele que domina as formas, os procedimentos, os métodos através dos quais se chega ao domínio do patrimônio cultural acumulado pela humanidade. E como o homem só se constitui como tal na medida em que se destaca da natureza e ingressa no mundo da cultura, eis como a formação cultural vem a coincidir com a formação humana, convertendo-se o pedagogo, por sua vez, em formador de homens (Saviani, 1985).

Libâneo (2010, p. 33) afirma que “pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa direta e indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica”.

A LDB 9394 define que a formação de profissionais de educação para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, ficando a cargo da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional”, artigo 64 (Brasil, 1996).

Segundo Saviani (2012), legalmente, a função do pedagogo é definida conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, aprovadas em 2006.

O curso de licenciatura em pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio, na modalidade normal, de educação profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares (Brasil 2006, art. 4º, p. 2).

Sobre a presença do pedagogo na escola, Libâneo (2010, p. 62) escreve: “torna-se, pois, uma exigência dos sistemas de ensino e da realidade escolar tendo em vista melhorar a qualidade da oferta de ensino para a população”. Deste modo, nesta pesquisa, entendemos como pedagogo o profissional que exerce a organização/articulação do trabalho pedagógico nas funções de administração, supervisão, orientação e coordenação pedagógica no contexto escolar.

Para Saviani (1985), o pedagogo, ao exercer sua função, atua frente aos desafios educacionais junto à equipe pedagógica, sem, no entanto, perder de vista a função essencial de sua profissão: o compromisso da escola com a ciência, com o conhecimento científico. As atividades que perpassam o currículo como eventos, projetos e comemorações são consideradas funções secundárias. Nessa perspectiva, o grande desafio do pedagogo é mediar o trabalho pedagógico, buscando, de maneira coletiva, melhores condições

de trabalho e valorização profissional, com vistas a superar a concepção técnica que dicotomiza o planejar e o executar no processo educativo-formativo.

O TRABALHO DA/O PEDAGOGA/O NA REDE ESTADUAL DE ENSINO NO ESTADO DO PARANÁ

No Paraná, a partir de 1990, instituem-se novas formas de organização do trabalho pedagógico, nas escolas da rede estadual, redimensionando a função e as atribuições do pedagogo. A legislação, instrumento com o qual o Estado regula a profissão ou o cargo, denomina de professor pedagogo o profissional responsável pela organização do trabalho pedagógico nas instituições escolares. A Lei Complementar nº 103/2004, que institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, entende por:

V - PROFESSOR: servidor público que exerce docência, suporte pedagógico, direção, coordenação, assessoramento, supervisão, orientação, planejamento e pesquisa exercida em Estabelecimentos de Ensino, Núcleos Regionais da Educação, Secretaria de Estado da Educação e unidades a ela vinculadas;

VI - DOCÊNCIA: atividade de ensino desenvolvida pelo professor, direcionada ao aprendizado do aluno e substanciada na regência de classe (Paraná, 2004c, n.p.).

A carreira de professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná é representada pelo cargo único de provimento efetivo: professor; e é estruturada em seis níveis, cada um composto por onze classes. O cargo único de professor/a, implementado em 2004, instituiu na rede de ensino o “professor pedagogo”, com vagas

em concurso público e atribuições específicas direcionadas à organização do trabalho pedagógico. Esta função era anteriormente desempenhada pelos especialistas em educação, denominados orientadores educacionais, supervisores e administradores escolares, os quais eram contratados para organizar e desenvolver o trabalho pedagógico de maneira fragmentada. O orientador era responsável pelas questões da aprendizagem e comportamento dos estudantes; o supervisor, pelas atividades do planejamento escolar e do ensino realizadas pela professor em sala de aula; o administrador incumbia-se de organizar as contratações e a vida funcional dos profissionais, prestação de contas, estatísticas educacionais e questões burocráticas. Esta divisão do trabalho, influenciada pelo modelo de gestão fabril fordista e taylorista, configurou-se na escola como a divisão entre o planejar (especialista em educação/pedagogo) e o executar (professor).

A Lei Complementar nº 103/2004 (Paraná, 2004c), ao incorporar, no cargo de professor, as funções de suporte pedagógico, direção, coordenação, assessoramento, supervisão, orientação, planejamento e pesquisa, possibilitou a criação de vagas em concurso público para a função denominada de professor pedagogo, cujo critério de formação é a licenciatura em pedagogia. No edital n. 37/2004 (Paraná, 2004b), destinado à investidura do cargo de professor pedagogo, são apresentadas 31 funções voltadas ao exercício da profissão, dentre elas: coordenação do projeto político-pedagógico e da proposta curricular até a organização do conselho de classe e da promoção da interação entre a escola e a comunidade.

Estas alterações, se por um lado favorecem e fortalecem o processo pedagógico, diante de uma concepção de pedagogo unitário, por outro lado criam demandas e instrumentos que vão alterando as condições e a própria natureza do trabalho pedagógico. Nos últimos anos, isso se intensificou com o discurso da inovação tecnológica respondendo ao neoliberalismo digital, no qual a educação passa a ser vista como mercadoria e a escola como uma instituição

gestada pela ótica militar, empresarial e gerencialista. As mudanças relacionadas nas atribuições da/o pedagoga/o podem ser observadas nos editais de concurso nos últimos vinte anos.

No documento publicado pela SEED/PR (Paraná, 2024a), intitulado “Referencial para Elaboração do Regimento Escolar da Educação Básica”, constam todas as atribuições dos trabalhadores da educação. Nele, o trabalho do pedagogo concebe 94 funções distintas, revelando um aumento de 63 novas funções para o trabalho efetivo desse cargo, configurando um crescimento expressivo e substancial das atividades e responsabilidades da equipe pedagógica na rede estadual do Paraná. O papel que antes era centrado na coordenação pedagógica geral, na perspectiva do pedagogo unitário, evoluiu para uma ampla e complexa teia de tarefas, incluindo gestão de tecnologias, inclusão, mediação de conflitos, segurança escolar, promoção da diversidade, educação inclusiva e especial.

Com base no Edital n. 37 de 2004 e no Referencial para Elaboração do Regimento Escolar da Educação Básica de (2004b), observamos mudanças ocorridas quanto às atribuições e trabalho do pedagogo na educação escolar. Essas transformações foram impulsionadas nos últimos anos pela intensificação da digitalização e pela plataformização da educação, redefinindo as funções e a própria natureza do trabalho pedagógico. Destacamos as atividades desempenhadas com o uso de plataformas digitais: preenchimento de planilhas, monitoramento da frequência escolar, orientação aos estudantes na utilização das plataformas digitais, assessoramento aos professores no uso das plataformas digitais e acompanhamento ao acesso dos estudantes às plataformas.

Algumas tecnologias digitais e plataformas são de uso exclusivo dos docentes em sala de aula. Contudo, elas refletem no trabalho do pedagogo, como o Google Classroom, Leia Paraná, Inglês Paraná, Matific, Desafio Paraná, Khan Academy, Edutech, Robótica Paraná. A utilização dessas plataformas é acompanhada pelos pedagogos

através do Power BI², que é atualizado em tempo real, revelando os dados de uso, acesso, tempo gasto, atividades realizadas e percentual de acertos em exercícios de plataformas contratadas pela SEED. Ademais, o Business Intelligence (BI), ao coletar os dados, monitora a frequência dos estudantes em tempo real, principalmente através de programas como o Presente na Escola (utilizando dados do Livro Registro de Classe Online). Este aplicativo permite a avaliação e o acompanhamento do desempenho acadêmico dos estudantes, como notas de avaliações, percentuais de acertos em atividades (por exemplo, no Google Classroom ou formulários do SEED) e o total de atividades realizadas. As plataformas (como Leia Paraná, Redação Paraná, Edutech, Matific, Khan Academy, entre outras) geram dados específicos que são coletados através das taxas de acerto, como porcentagem de respostas corretas em quizzes, exercícios e avaliações, revelando o nível e o progresso do aluno nos diferentes módulos e habilidades propostos pela plataforma (ex: avanço em leitura, cálculo ou produção textual).

Toda esta lógica gerencialista tecnológica à qual a escola está submetida impacta na intensificação do trabalho do pedagogo, na alteração da natureza do trabalho pedagógico, e na natureza humanizadora da educação. Para Antunes (2020, p. 3), “as tecnologias de informação e comunicação (TIC), em vez de constituírem instrumentos dotados de sentido humano societal, têm sido concebidas para aumentar substancialmente os lucros e a produtividade das empresas, intensificando a exploração e a espoliação da força de trabalho.”

As mudanças em decorrência da expansão do uso de tecnologias na escola com o trabalho online, conectado o tempo todo, podem ser visualizadas no aumento de burocracias e apelo a inserção

2 O Power BI (Business Intelligence) utilizado pela SEED/PR é uma ferramenta de monitoramento e controle de dados escolares. O sistema permite acompanhar o desempenho acadêmico, o rendimento e a frequência dos estudantes, ainda o sistema permite a visualização das plataformas, acesso e volume de atividades realizadas pelos estudantes.

e domínio da cultura digital. Se antes o pedagogo atuava como articulador do trabalho pedagógico, atualmente ele assume um papel de gestor de plataformas digitais. Considerando o trabalho centrado na coordenação e articulação do Projeto Político-Pedagógico (PPP), na formação continuada de professores, na mediação da ação-reflexão-ação sobre o processo pedagógico, na articulação do trabalho coletivo dentro de uma perspectiva transformadora e emancipatória, conclui-se que da forma como está hoje o trabalho está centrado na coordenação de plataformas e no controle do ensino-aprendizagem por resultados, seja do aluno, seja do professor.

As plataformas e os aplicativos atualmente inseridos na rede estadual transformam o trabalho do pedagogo em um agenciamento da gestão pedagógica baseado em controle e monitoramento do processo educativo e das relações de trabalho no interior das escolas. Esse processo também fragiliza a profissão das/os pedagogos/as e das/os docentes, descaracterizando a natureza do trabalho educativo.

Vale ressaltar algumas características do pedagogo entendida como gestor de plataformas digitais, que são: ser responsável por orientar os/as docentes sobre a utilização de recursos educacionais digitais e ferramentas de gestão, além de acompanhar o uso que os estudantes fazem destas plataformas; e executar diretrizes centralizadas (anteriormente o pedagogo articulava a construção coletiva do planejamento, atualmente ele necessita estimular o professor a utilizar as aulas e os planos disponibilizados no Livro de Registro de Classe Online (LRCO), pois estes estão condicionados às avaliações externas da SEED). Os materiais como slides e videoaulas são previamente elaborados por pessoal técnico externo, reduzindo o trabalho do professor a meros aplicadores de conteúdos (Paraná, 2024).

Ainda nessa perspectiva, atua também como monitor/a de desempenho. O trabalho do pedagogo passa a ser analisar dados de avaliações, frequência e rendimento por meio de ferramentas

de gestão, bem como acompanhar e analisar os planos de aula postados pelos professores no sistema para fornecer “feedback formativo”. Tudo isso intensifica o processo de burocratização, pois a dependência de plataformas e registros online configura uma burocracia aumentada. Dessa forma, o pedagogo se torna um gestor dessa burocracia digital, com a qual a imposição das plataformas substitui a autonomia profissional (Paraná, 2024a).

Logo, essa mudança na organização do trabalho pedagógico representa um recuo da autonomia pedagógica, promovendo um processo estranhado do trabalho e a subordinação da pedagogia às ferramentas tecnológicas, padronizadas e sob tutela gerencialista.

O TRABALHO DO PEDAGOGO FRENTE AO PROCESSO DE PLATAFORMIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO ESTADO DO PARANÁ

A “plataformização” ou “sociedade de plataformas” é empregado para descrever a maneira pela qual a vida humana, suas interações econômicas e sociais são moldadas por um ecossistema global de plataformas digitais online” (Ramos, 2024, p. 27). Com base em Poell *et al.* (2020), Ramos (2024, p. 28) afirma que “as plataformas digitais são ‘infraestruturas (re)programáveis’ que facilitam e moldam interações personalizadas entre usuários finais e complementadores, organizadas por meio de coleta sistemática, processamento algorítmico, monetização e circulação de dados”.

Ramos (2024) demonstra em sua pesquisa que o fenômeno da plataformização são interpretados de maneiras diferentes. Há interpretações que tratam como estratégias tecnológicas de inovação e economias de mercado, negócios e liberdade política, e há

também uma perspectiva mais crítica que busca estudar os impactos na precarização do trabalho e nas diversas esferas da vida humana e social. Portanto, analisar o fenômeno da plataformização da educação pela perspectiva crítica é considerar os espaços de disputas entre interesses públicos e privados. Dessa forma, torna-se necessário a defesa da educação pública como um bem comum.

O avanço das grandes empresas de tecnologia sobre a educação ocorreu a partir de 2020, mas “é claro que não é um fenômeno novo nem inaugurado pela pandemia”, no setor privado, especialmente na educação superior, esse movimento já estava acontecendo com “a ampliação dos cursos EaD e os grandes grupos privados de educação” (Normanha, 2025, n.p.).

No Paraná, nos últimos anos, a política adotada pela SEED para o trabalho docente e pedagógico tem provocado mudanças na organização e nas condições de trabalho. Esse processo foi acelerado durante o período da pandemia de COVID-19, quando docentes e pedagogos passaram a utilizar plataformas educacionais para atender às novas demandas geradas pelas aulas em formato remoto. O retorno às aulas presenciais ocorreu de forma gradativa, culminando com a presença simultânea de todos os alunos e professores nas escolas.

Contudo, a volta às aulas no modelo presencial não resultou na diminuição da carga de trabalho de professores e pedagogos. Pelo contrário, as plataformas educacionais que se destacaram no período pandêmico ganharam ainda mais protagonismo. Para Israel (2024), a digitalização do ensino avançou como política educacional, e o uso de sistemas e dispositivos reconfigurou as relações de ensino-aprendizagem e a gestão das escolas. Nas escolas estaduais paranaenses, as atividades realizadas pelos profissionais foram gradativamente inseridas nas novas plataformas de trabalho digitais,

como: Programa Inglês Paraná³, Redação Paraná⁴, Matific⁵, ENEM Paraná⁶, Leia Paraná⁷ e Programação Paraná. As plataformas foram implementadas nas escolas com o intuito de instrumentalizar o trabalho dos professores, e, consequentemente, alteraram o trabalho do pedagogo, pois essa nova demanda requer acompanhamento efetivo das atividades individuais desenvolvidas pelos estudantes e docentes das diferentes áreas do conhecimento.

Segundo a SEED, o uso de novas tecnologias nas escolas deveu-se à Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017). Outras justificativas para a necessidade de uso das plataformas foram os investimentos em tecnologia e inovação como meios para melhorar o desempenho escolar das/os estudantes. No entanto, as condições de trabalho para a efetivação dessas plataformas envolvem a disponibilidade de laboratórios de informática acessíveis a todos os alunos, formação continuada e ferramentas de trabalho. Além disso, os alunos precisam ter celulares para baixar estes aplicativos e plataformas e, assim, desenvolver as atividades.

- 3 "O objetivo principal desta ferramenta é favorecer o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa em nossa rede, com o Programa Inglês Paraná. O programa conta com uma plataforma que oferece um curso online completo de língua inglesa, seguindo o Quadro Comum Europeu de Referências para Línguas (CEFR), contemplando habilidades da BNCC e objetivos de aprendizagem previstos para cada etapa do nosso currículo" (Paraná, 2020, s.p.).
- 4 "Plataforma de produção textual que trabalha de forma integrada com o professor. A inteligência artificial corrige a estrutura da língua – gramática e o professor fica responsável em corrigir a parte discursiva e subjetiva da redação elaborada pelo aluno" (Paraná, 2020, n.p.).
- 5 "É uma plataforma educacional gamificada online da disciplina de matemática que disponibiliza jogos aliando conhecimento e games. É projetada e implementada por especialistas para o ensino da matemática, não apenas para impulsionar o sucesso do estudante a curto prazo, mas também, concretizar as bases acadêmicas que possibilitem a aplicação do saber de forma contextualizada" (Paraná, 2020, n.p.).
- 6 "É uma iniciativa da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná (SEED-PR) que visa oferecer preparação gratuita e de qualidade para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e outros vestibulares aos estudantes da rede pública estadual" (Paraná, 2020, n.p.).
- 7 "É uma iniciativa da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR) que visa incentivar e fomentar o hábito da leitura entre os estudantes e profissionais da educação da rede estadual de ensino, onde os livros são disponibilizados em plataformas digitais" (Paraná, 2020, n.p.).

Quanto ao trabalho desenvolvido pelo pedagogo, compete a ele monitorar e orientar os professores e alunos para que cumpram as metas de acesso e respostas, previstas nas plataformas, que são monitoradas diariamente pela tutoria escolar do Núcleo Regional de Educação (NRE). Esta, por sua vez, cobra semanalmente das/os pedagogas os relatórios de acessos e respostas das atividades desenvolvidas.

A partir de 2022, a implementação das plataformas de ensino ganhou novas proporções. Novas plataformas foram incluídas na educação básica. Em 2021 eram três, hoje são cerca de vinte plataformas em uso, entre elas: Desafio Paraná⁸, Khan Academy⁹, Leia Paraná (Professor Escola Digital, [2025]), Edutech¹⁰, Robótica Paraná (Aluno Escola Digital, [2025]), Google Classroom¹¹ (Professor Escola Digital, [2025]) e Power B.I (Business Intelligence)¹² (Boletim Informativo) (Professor Escola Digital, [2025]).

- 8 São Quizezz de perguntas referentes ao conteúdo trabalhado em sala de aula. Para cada aula ministrada, o professor deve lançar duas perguntas presentes em seu LRCQ, de acordo com a aula prevista. O estudante tem quatro minutos para responder cada pergunta. Deste modo, se o estudante tiver cinco aulas no período de aula, consequentemente terá dez questões para responder em casa. O estudante deve fazer via celular ou computador.
- 9 É uma plataforma online gratuita que possui mais de 300 mil exercícios que irão contribuir na sua aprendizagem. Intuitiva e simples, a plataforma primeiro aprende sobre você para depois te ensinar. No primeiro acesso, a Khan Academy fará um teste com oito exercícios para identificar os conhecimentos que você já possui e, a partir daí, ela vai oferecendo atividades adequadas a cada etapa do seu aprendizado.
- 10 Oportuniza a aprendizagem da programação, contemplando o pensamento computacional, a cultura e o letramento digital dos estudantes que estão cada vez mais conectados e imersos em tecnologias digitais. Tem como objetivo dar oportunidade aos estudantes de desenvolver projetos significativos colocando-o como protagonista na aplicação de estratégias para resolução de problemas em suas práticas escolares e vivências pessoais.
- 11 É um sistema de gerenciamento de conteúdo para escolas que procuram simplificar a criação, a distribuição e a avaliação de trabalhos. Ele é um recurso do Google Apps redirecionado à área de educação.
- 12 É uma ferramenta tecnológica de gestão que possibilita monitorar diariamente a presença dos alunos e saber quais locais, colégios e turmas são pontos de atenção, com o objetivo de embasar o trabalho tanto da secretaria quanto dos Núcleos Regionais de Educação. É uma plataforma de controle de acesso e frequência dos estudantes e professores.

O processo de plataformização da educação e do trabalho pedagógico, com cerca de vinte plataformas, muitas de uso obrigatório e controladas pelo governo estadual, evidenciam a intensificação e a precarização do trabalho na rede pública. Pautada em uma concepção de educação gerencialista, essa lógica busca transferir para o espaço educacional os princípios da gestão privada. Segundo Israel (2004), o caso paranaense pode ser designado como neoliberalismo digital. Trata-se de “uma realidade sociotécnica com vocabulário próprio: inovação, metas, eficiência, empreendedorismo, desempenho” (Israel, 2004, p. 203).

Isso tem gerado pressão e competição no trabalho comprometendo a saúde das/os pedagogas/os e docentes. Pesquisa realizada pelo Instituto IPO e da APP-Sindicato em 2023, com professores da rede estadual, mostrou o impacto da digitalização da educação no Paraná:

[...] quase a totalidade dos(as) educadores(as), 91,3%, se declaram sobrecarregados(as) com a avalanche de novas plataformas, aplicativos e meios tecnológicos somados à cobrança pelo cumprimento de metas. Já 74,3% reconhecem os impactos negativos do modelo na sua saúde física e/ou mental, enquanto uma parcela maior (78,3%) afirma ter colegas que adoeceram em decorrência das dificuldades impostas pelas novas tecnologias (APP-Sindicato, 2025a, n.p.).

O atual cenário educacional paranaense foge dos princípios fundamentais da escola pública, reconfigurando o papel dos pedagogos e professores nas escolas. Essa imposição tem ocasionado adoecimento, desalento e cansaço extremos. O número de licenças médicas tem crescido nos últimos anos, assim como a desistência da coordenação e da docência por parte dos profissionais, que buscam outras profissões em que sofram menos pressão psicológica e física no local de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises deste estudo evidenciam que os pedagogos da rede estadual de ensino do Estado do Paraná têm enfrentado desafios no seu trabalho, que impactam na organização e no desenvolvimento do trabalho pedagógico, no currículo, no processo de ensino e aprendizagem, na qualidade da educação e nas suas condições de trabalho. Isso porque os desafios mencionados levam à intensificação e ao adoecimento dos professores.

A redefinição do trabalho do pedagogo, que deveria pautar-se na pedagogia como ciência da e para a educação, passa a ser um trabalho meramente instrumental, técnico e fiscalizador. De trabalho vivo, autoral e relacional, passa-se a uma concepção de trabalho alienado, uma vez que pedagogos e docentes deixam de se reconhecer como produtores e autores de sua própria prática. O espaço e o tempo para pesquisar, planejar, propor, dialogar, criticar e, coletivamente, buscar novos conteúdos e formas que contribuam para o processo de ensino e aprendizagem, vão sendo substituídos pela adaptação e pelo cumprimento das metas impostas pelas políticas governamentais. O controle excessivo do processo educativo, por meio de plataformas digitais, intensifica, precariza e ameaça o direito da/do pedagoga/o de exercer sua função considerando as atribuições requeridas pelo cargo, ou seja, mediando e articulando, de maneira humanizadora, a organização do trabalho pedagógico no contexto escolar.

Com a plataformização, o que vemos são as grandes empresas de tecnologias funcionando com interesses próprios e não voltadas aos interesses sociais e da classe trabalhadora. As tecnologias digitais e da plataformização ocultam um problema mais grave, os interesses das *big techs* que usam dados e informações em benefício de seus negócios e lucros. As empresas não agem apenas no âmbito econômico, mas também nos âmbitos cultural, político e educacional.

Por isso, é necessário discutir o fenômeno da plataformização e os impactos nas condições de trabalho, bem como as legislações de atuação das megaempresas tecnológicas atuantes no setor público. Não seria necessário regular o espaço digital no campo da educação pública? Cabe ao setor público esta tarefa, de implementar mecanismos que busquem cuidar da educação pública e dos profissionais da educação.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, R. Trabalho Intermitente e uberização do trabalho limiar da Indústria 4.0. *In*: ANTUNES, R. (org.). **Uberização, trabalho e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020.
- APP-SINDICATO. **Pedagogas excluídas de Ratinho Jr.**: salário justo e reconhecimento, pontual secretaria da APP-Sindicato. Curitiba, 20 maio 2025. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/pedagogas-exigem-de-ratinho-jr-salario-justo-e-reconhecimento-pontua-secretaria-da-app-sindicato/>. Acesso em: 22 maio 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27 mar. 2026.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. **Institui as diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura**. Diário Oficial da União: Brasília, 16 de maio de 2006. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 27 mar. 2026.
- ISRAEL, C. B. Do trabalho digital ao ensino plataformizado: reflexões sobre os impactos do neoliberalismo digital. **Terra livre**, São Paulo, 39, v. 2, n. 63, jul-dez. 2024. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/3688>. Acesso em: 27 mar. 2026.
- LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2010.
- NORMANHA, R. "Vivemos sob um blitzkrieg na educação pública: Militarização, plataformização, privatizações, arrocho salarial". **Casa Marx**, 2025. Disponível em: <https://www.casamarx.com.br/revista/20-04-2025/vivemos-sob-um-blitzkrieg-na-educacao-publica-militarizacao-plataformizacao-privatizacoes-arrocho-salarial-diz-ricardo-normanha/>. Acesso em: 30 set. 2025.

PARANÁ. **Decreto 2508 de 20 de janeiro de 2004.** Aprovado regulamento geral de concursos públicos para provimento de cargo e emprego público do poder executivo na administração direta e autárquica. Secretaria de Estado da Administração e da Previdência (SEAP), Curitiba, 2004a. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/decreto-n-2508-2004-parana-aprovado-regulamento-geral-de-concursos-publicos-para-provimento-de-cargo-e-emprego-publico-do-poder-executivo-na-administracao-direta-e-autarquica-secretaria-de-estado-da-administracao-e-da-previdencia-seap>. Acesso em: 27 mar. 2026.

PARANÁ. **Edital 37 de 19 de fevereiro de 2004.** Estabelece as instruções especiais para a realização de concurso público de provas e títulos para vagas no cargo de professor pedagogo. Secretaria de Estado da Administração e da Previdência (SEAP), Curitiba, 2004b. Disponível em: <https://nreparanavai.educacao.pr.gov.br/sites/paranavai/files/qas/12369/edital37avalimedica.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2026.

PARANÁ. **Lei complementar n. 103 de 15 de março de 2004.** Institui e dispõe sobre o plano de carreira do professor da rede estadual de educação básica do Paraná e adota outras providências. Curitiba: Assembleia Legislativa do Estado do Paraná, 2004c. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-complementar-n-103-2004-parana-institui-e-dispoe-sobre-o-plano-de-carreira-do-professor-da-rede-estadual-de-educacao-basica-do-parana-e-adota-outras-providencias>. Acesso em: 27 mar. 2026.

PARANÁ. **Escola digital professor**, 2020. Disponível em: Disponível em: <https://professor.escoladigital.pr.gov.br/ingles-parana-high>. Acesso em: 18 maio 2025.

PARANÁ. **Tecnologia e novos conteúdos tornam aulas da rede estadual mais interativas.** Curitiba, 2022. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Tecnologia-e-novos-conteudos-tornam-aulas-da-rede-estadual-mais-interativas><https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Tecnologia-e-novos-conteudos-tornam-aulas-da-rede-estadual-mais-interativas>. Acesso em: 18 maio 2025.

PARANÁ. **Referencial para elaboração do regimento escolar da educação básica.** SEED: Curitiba, 2024.

PARANÁ. **Professor escola digital.** Plataformas educacionais, 2025. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/plataformas_educacionais. Acesso em: 12 set. 2025.

PARANÁ. **Aluno escola digital.** Robótica Paraná, 2025. Disponível em: <https://aluno.escoladigital.pr.gov.br/robotica>. Acesso em: 12 set. 2025.

PORTELINHA, Â. M. S. **Os cursos de pedagogia nas IES do Paraná:** análises das dimensões teórico-científicas e prático-organizacionais. 2023. Relatório de projeto pesquisa - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2023.

RAMOS, L. R. **Plataformização da educação:** impactos e desafios no trabalho do professor do Estado do Paraná. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Paraná - Campus de Paranavaí, 2024.

SAVIANI, D. O papel do pedagogo como articulador do trabalho pedagógico na sociedade do capital. **Palestra UENP**, Cornélio Procopio, 2012. Disponível em: <https://marxismo21.org/dermeval-saviani-um-marxista-da-educacao/>. Acesso em: 27 mar. 2026.

SAVIANI, D. Sentido da pedagogia e o papel do pedagogo. **ANDE**, São Paulo, n. 9, p. 27-28, 1985. Disponível em: <https://marxismo21.org/dermeval-saviani-um-marxista-da-educacao/>. Acesso em: 18 maio 2025.



*Gibran Dias Paes de Freitas
Odorico Ferreira Cardoso Neto*

**A MILITARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO
COMO FENÔMENO TRANSNACIONAL
E SUA CONSOLIDAÇÃO
EM MATO GROSSO**

INTRODUÇÃO

O texto apresentado é fruto de parte da tese de doutorado do professor Gibran que está em elaboração junto ao Programa de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Goiás. A origem do artigo tem ligação com o Grupo de Pesquisa “Políticas públicas, educação básica, ensino superior, gestão democrática, financiamento e os movimentos sociais”¹ que analisa a escola pública em Mato Grosso, entre 1986 e 2025, tendente a um conjunto de políticas, discursos e ações que aferem a gestão do ensino público a interesses que não são os da promoção da cidadania e do cumprimento da Constituição. Mecanismos de infiltração, controle institucional e captura de agenda tiram o foco das políticas públicas para a ideologização do ensino, a militarização pedagógica e a censura dos conteúdos, com a adesão de organizações não governamentais, a convivência de algumas instituições do sistema de ensino e a omissão do Ministério Público.

O processo de captura acontece em três frentes. Primeiro, a educação pública no seu dia-a-dia está sujeita ao controle de segmentos religioso-militares e à influência de outros grupos hegemônicos da sociedade civil organizada. Em segundo lugar, o governo do estado e seu aparelho administrativo são um instrumento para sua captura e não para sua defesa. A terceira frente diz respeito à articulação entre esfera estadual e nacional que se dá por meio da ampliação das práticas das relações público-privado-evangélico e das ações dos governos alinhados com ideologia religiosa e militar da educação. As consequências mais evidentes e preocupantes são a perda progressiva da equidade do sistema com suas implicações para cidadania.

1 O Grupo de pesquisa tem como líder o Professor Odorico Ferreira Cardoso Neto da Universidade Federal de Mato Grosso – Campus Universitário do Araguaia, tendo como relevância assentar-se na contribuição ao campo educacional que almeja ser uma forma de intervenção no mundo consciente e dialógico, buscando aproximações teóricas do que é e do que pode ser a educação pública básica, a universidade, a gestão democrática, o financiamento e os movimentos sociais.

A estrutura do artigo é mesclada de seis momentos distintos e complementares: a militarização da educação em Mato Grosso, no Brasil, e em alguns países latino-americanos na sua matriz autoritária e neoliberal; a apresentação das origens simbólicas do projeto das escolas cívico-militares (1986–1989); a virada institucional e o regime militar (1990–1994); a expansão territorial e consolidação (2017–2023); a institucionalização, a expansão e o financiamento pleno (2024–2025) e as considerações finais que assinalam como a escola pública do estado de Mato Grosso vem sendo desconstruída por uma política que troca a democracia, a liberdade e a criatividade pela ideia de corpos dóceis e subservientes. Vamos aos seus desdobramentos!

A MILITARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM MATO GROSSO, NO BRASIL, EM ALGUNS PAÍSES LATINO-AMERICANOS NA SUA MATRIZ AUTORITÁRIA E NEOLIBERAL

A militarização da educação em Mato Grosso não pode ser compreendida como fenômeno isolado, pois integra um movimento mais amplo, nacional e latino-americano, caracterizado pela crescente incorporação de dispositivos de segurança, disciplina e controle no interior das instituições escolares. Ainda que assuma particularidades locais, trata-se de expressão de uma tendência mais abrangente de reconfiguração do papel da escola pública sob a racionalidade neoliberal e sob estratégias estatais de controle social.

Nesse sentido, o Decreto nº 9.940, de 24 de julho de 2019, é peça central para compreender a continuidade da política. Sua não revogação preserva a possibilidade de convênios, cooperações e cessões entre entes federativos, permitindo que estados e municípios mantenham ou ampliem modelos militarizados. A permanência desse

marco legal revela limites federativos – a União não pode impedir diretamente iniciativas subnacionais – além de indicar cálculo político e manutenção implícita da lógica militarizadora. Assim, mesmo após o fim formal do PECIM, mantém-se a legalidade para expansão do modelo, gerando ambiguidade normativa e reforçando estados, como Mato Grosso, onde a militarização já se consolidou como política de Estado.

Esse movimento não é exclusivo do Brasil. No México, a incorporação de valores castrenses e a presença militar no cotidiano escolar produzem uma “pedagogia do medo”, orientada pela lógica da segurança e da vigilância. Práticas como o Operativo Mochila Segura exemplificam a transposição da racionalidade policial para o espaço educativo, convertendo o ato pedagógico em procedimento de inspeção (Jiménez Bautista *et al.*, 2018). A militarização da segurança pública mexicana, fortalecida pela atuação da Guardia Nacional e da SEDENA, normaliza um *ethos* disciplinar que privilegia soluções punitivas em detrimento de abordagens pedagógicas e comunitárias (La militarización: no detiene la violencia, 2021).

Na Colômbia, Gutiérrez e Estrada (2019) identificam a militarização como “guerra simbólica” no interior das escolas. Em contextos marcados pelo conflito armado, instituições educacionais tornam-se extensões da doutrina de segurança do Estado, submetendo trajetos e rotinas escolares à vigilância constante (Price, 2011; Novelli, 2009). O professor é progressivamente deslocado de mediador crítico para agente de controle, enquanto o currículo é reconfigurado sob lógica hierárquica, substituindo a formação crítica por adestramento disciplinar.

No Chile, Bellei (2015) demonstra como o legado autoritário da ditadura pinochetista permanece impregnado na cultura escolar, com centralização decisória, meritocracia disciplinar e hierarquias rígidas. A escola aproxima-se de modelo quartelário, distanciando-se de seu papel democrático e formador. Em conjunto, esses casos revelam que a militarização da educação constitui tecnologia política transnacional de regulação social, convertendo a escola em aparato de disciplinamento sob verniz democrático.

Desde 1986, sucessivos decretos, leis e atos administrativos estruturaram a presença militar na rede estadual. Inicialmente simbólica, com a criação da Escola Tiradentes, a militarização torna-se institucional nos anos 1990 com a transferência formal de gestão para a Polícia Militar. Nos anos 2000, consolida-se financeiramente com a criação da Escola Dom Pedro II e com a incorporação do modelo ao orçamento educacional. A partir de 2017, inicia-se fase expansiva territorial, ampliando unidades no interior do estado. Em 2020, a legislação estadual confere estabilidade jurídica às escolas militares, transformando a política em modalidade reconhecida da rede pública. Nos anos recentes, novas leis aprofundam o regime de dupla gestão e consolidam financiamento permanente.

Linha do tempo 1 - Marcos legais da implantação
das escolas militarizadas em Mato Grosso

LINHA DO TEMPO – MILITARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM
MATO GROSSO (1986–2025)



Fonte: Elaborada pelos autores.

A linha do tempo evidencia que a militarização da educação em Mato Grosso não se constituiu como política abrupta ou conjuntural, mas como processo histórico cumulativo, marcado por sucessivas camadas de institucionalização. Parte-se de uma fase simbólica (1986–1989), em que a presença militar operava sobretudo no plano identitário, avança-se para a virada institucional dos anos 1990, com a transferência formal da gestão para a Polícia Militar, consolida-se a base financeira a partir de 2004, quando o modelo passa a integrar o orçamento educacional, e intensifica-se a expansão territorial entre 2017 e 2020. Nos anos recentes (2024–2025), observa-se a institucionalização plena, com dupla gestão formalizada e financiamento permanente, convertendo a militarização em política de Estado.

O percurso histórico revela, portanto, não apenas crescimento quantitativo, mas transformação qualitativa da política educacional, na qual a lógica disciplinar deixa de ser elemento periférico e passa a estruturar a organização da rede pública estadual.

AS ORIGENS SIMBÓLICAS (1986–1989)

O processo de militarização da educação em Mato Grosso inicia-se formalmente com o Decreto nº 2.364, de 22 de dezembro de 1986, promulgado durante o governo de Wilmar Peres de Faria (PDS), após a renúncia de Júlio José de Campos. O ato instituiu a Escola Estadual de 1º Grau da Polícia Militar “Tiradentes”, em Cuiabá. Apesar da denominação, a unidade funcionava como escola regular, sob direção civil e vinculada à Secretaria de Educação e Cultura, mantendo apenas vínculo nominal e geográfico com a corporação militar por estar situada em área anexa ao 1º Batalhão da Polícia Militar (Santos, 2022). Nesse momento inicial, não houve transferência efetiva da gestão pedagógica ou administrativa para a Polícia Militar. Tratava-se, antes, de uma militarização simbólica.

Durante mais de três décadas, essa permaneceu sendo a única escola com denominação militar na rede estadual, o que demonstra que, entre 1986 e meados da década de 2010, o modelo não se expandiu. Contudo, a ausência de expansão não significa irrelevância política. Como analisa Júnior César Lopes dos Santos (2022), a criação da Escola Tiradentes deve ser compreendida no contexto da redemocratização brasileira, período em que o Estado buscava reorganizar suas instituições civis sem romper completamente com dispositivos de controle herdados do regime militar. A incorporação de símbolos militares ao espaço escolar expressava a tentativa de preservar presença disciplinar sob a roupagem da legalidade democrática.

A história das instituições escolares, como destacam Buffa e Nosella (2013), revela que arquitetura, regulamentos e símbolos nunca são neutros: materializam projetos sociais em disputa. Sanfelice (2007) e Magalhães (2004) reforçam que a gênese institucional deve ser analisada à luz do contexto político e econômico de sua criação. No caso mato-grossense, o nome “Tiradentes” funcionou como marcador simbólico duplo: evocava o herói nacional e, simultaneamente, reforçava a identidade da Polícia Militar, projetando sobre a escola valores de ordem, hierarquia e patriotismo.

A criação da escola, portanto, operou como estratégia de legitimação política. Enquanto o governo anunciava ampliação da rede e compromisso com a educação pública, instaurava-se, de forma sutil, a lógica de disciplinamento que tensionava o princípio da gestão democrática então em consolidação no processo constituinte de 1988. Como observa Algebaile (2009), a democratização formal não eliminou da escola pública mecanismos históricos de vigilância e controle. Ao contrário, permitiu sua reatualização sob novas formas.

Entre 1986 e 1989, portanto, não se consolidou ainda um regime militar de gestão escolar, mas delineou-se a base cultural e política de um projeto de longa duração. A presença militar

permanecia formalmente periférica, porém simbolicamente potente. Ao normalizar hierarquias rígidas e associar qualidade educacional à disciplina castrense, inaugurava-se forma específica de compreender a função social da escola pública: não como espaço prioritário de emancipação e participação democrática, mas como ambiente de contenção e regulação social.

Essa ambivalência – entre democratização normativa e permanência de dispositivos autoritários – marcou o período e criou condições para a etapa seguinte. A militarização simbólica de 1986 não foi episódio isolado, mas terreno preparatório para a institucionalização jurídica e administrativa que se consolidaria nos anos 1990. É precisamente essa passagem – do símbolo ao regime normativo – que caracteriza a virada institucional a ser analisada no próximo tópico.

A VIRADA INSTITUCIONAL E O REGIME MILITAR (1990-1994)

A década de 1990 representou uma inflexão decisiva no processo de militarização das escolas públicas em Mato Grosso, pois marca a passagem da militarização simbólica – inaugurada em 1986 com a Escola Tiradentes – para a militarização institucional, isto é, para a incorporação formal e material da lógica castrense no interior do funcionamento escolar. Os Decretos nº 2.659, de 13 de junho de 1990, e nº 3.107, de 18 de janeiro de 1991, editados na transição entre os governos de Edison de Oliveira (PMDB) e Jaime Campos (PFL), transferiram a Escola Tiradentes para a administração da Polícia Militar, rompendo com a estrutura civil de gestão e subordinando a unidade à Diretoria de Ensino da corporação. Na sequência, o Decreto nº 3.137, de 12 de março de 1991, integrou a escola à estrutura organizacional da Polícia Militar de Mato Grosso, consolidando

seu funcionamento sob regime militar próprio, conforme a legislação educacional vigente à época. Esse rearranjo institucional alcança sua formulação mais acabada com o Decreto nº 4.132/1994, que formaliza a identidade militar da instituição e inaugura um modelo orientado por hierarquia, disciplina e ordem (Santos, 2022).

Essa virada não pode ser lida como simples reorganização administrativa. Como observam Buffa e Nosella (2013), a forma institucional da escola materializa disputas políticas sobre sua função social; a arquitetura normativa e organizacional é sempre expressão de correlações de força. Nessa chave, transferir a gestão à Polícia Militar significa inscrever a escola pública em um projeto de poder que aproxima educação e segurança sob uma racionalidade comum, deslocando o foco da formação para a disciplina e da autonomia para a obediência. É nessa transição que a militarização deixa de operar apenas no plano simbólico – nomes, emblemas e imaginários – e passa a reordenar concretamente o cotidiano escolar, substituindo a centralidade pedagógica por dispositivos organizacionais de comando, controle e vigilância.

EXPANSÃO TERRITORIAL E CONSOLIDAÇÃO (2017–2023)

O ciclo iniciado em 2004 encontra, entre 2017 e 2023, um momento de expansão territorial e consolidação normativa. Em 2017, ocorre abertura inédita do modelo Tiradentes para o interior, com a criação de quatro unidades: Confresa (Decreto nº 946/2017), Juara (Decreto nº 947/2017), Nova Mutum (Decreto nº 900/2017) e Sorriso (Decreto nº 948/2017). Em 2018, o Decreto nº 1.427/2018 implementa a primeira unidade do modelo bombeiro-militar (Dom Pedro II) em Alta Floresta e, simultaneamente, impulsiona novas escolas Tiradentes,

como Lucas do Rio Verde (Decreto nº 1.426/2018) e Rondonópolis (Decreto nº 1.403/2018). Esse conjunto normativo não apenas autoriza novas unidades: ele opera como marco legal de replicação, ao padronizar critérios de implantação, definir responsabilidades administrativas, regulamentar a atuação militar e institucionalizar aportes da educação para financiar gratificações e funções militares.

A sequência normativa aprofunda-se com a Lei nº 10.922/2019, que institui o Programa de Gestão Compartilhada Cívico-Militar e autoriza criação e transformação de escolas regulares em unidades militarizadas. O modelo Tiradentes/Dom Pedro II e cívico-militares possuem organização de gestão e estrutura de cargos distintas. As Escolas Militares Tiradentes e Dom Pedro II distinguem-se das escolas cívico-militares principalmente quanto à natureza institucional da gestão e ao grau de vinculação orgânica às corporações militares. Nos modelos Tiradentes (Polícia Militar) e Dom Pedro II (Corpo de Bombeiros Militar), as unidades são integradas formalmente à estrutura organizacional das corporações, com direção exercida por oficiais, cadeia hierárquica militar interna e regime disciplinar próprio, ainda que financeiramente vinculadas ao orçamento da Secretaria de Estado da Educação. Já as escolas cívico-militares permanecem juridicamente inseridas na estrutura administrativa da SEDUC, podendo ter direção civil ou militar, embora contem com atuação de coordenadores e monitores militares responsáveis pela organização disciplinar e pela rotina escolar.

Trata-se, portanto, de uma diferença entre militarização orgânica (Tiradentes e Dom Pedro II) e militarização funcional ou compartilhada (cívico-militar), distinção que, contudo, tende a reduzir-se à medida que o regime de dupla gestão e o financiamento permanente ampliam a influência militar sobre o cotidiano escolar.

Em 2020, a Lei nº 11.273/2020 confere estabilidade jurídica e orçamentária, reconhecendo as escolas militares como parte integrante da rede estadual (Marins, 2024). Mais do que formalizar,

a lei reorganiza estruturalmente: equipara a militarização às demais modalidades de oferta, assegura participação permanente da Polícia Militar e do Corpo de Bombeiros e institucionaliza destinação contínua de recursos educacionais para custeio de funções militares. Trata-se, portanto, de um regime de exceção internalizado no sistema educacional: a exceção torna-se regra administrativa.

No mesmo período, o PECIM (2019) atua como catalisador nacional, mas em Mato Grosso a política revela autonomia: o estado mantém e expande o modelo por iniciativa própria mesmo após o encerramento do programa federal em 2023 (G1, 2023). A adesão formal foi restrita – a Escola Estadual Senador Mário Motta (Cáceres) integrou o PECIM entre 2020 e 2022 – porém a permanência “de fato” de parâmetros militarizados, sem ato estadual explícito posterior, evidencia naturalização institucional do modelo e capacidade de autorreprodução mesmo na ausência de formalização normativa adicional.

Em síntese, entre 2017 e 2023, a militarização em Mato Grosso se consolida como política estruturante, dotada de densidade jurídica, capilaridade territorial e base orçamentária. Trata-se de um arranjo que articula neoliberalismo gerencial, securitização e autoritarismo institucional, reposicionando a escola pública: de espaço de emancipação e gestão democrática para território de governança disciplinar.

A INSTITUCIONALIZAÇÃO, A EXPANSÃO E O FINANCIAMENTO PLENO (2024–2025)

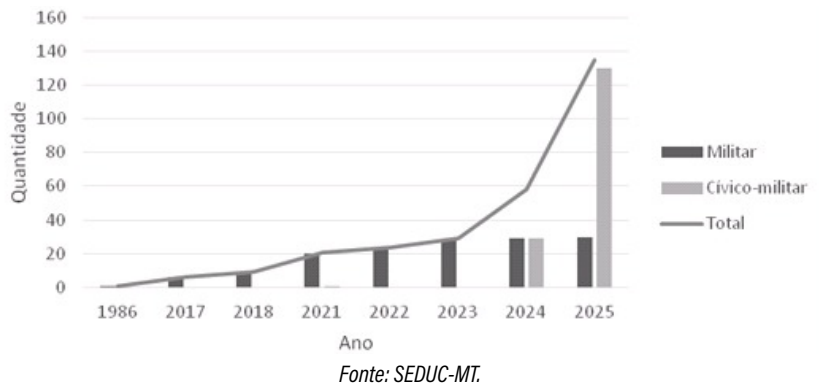
A promulgação da Lei nº 12.388/2024 representa o ponto de inflexão mais decisivo no processo de militarização da educação pública em Mato Grosso. Diferentemente das normativas anteriores

– que estruturavam experiências específicas ou ampliavam modelos já existentes – a lei de 2024 consolida o modelo cívico-militar como política estruturante da rede estadual.

Essa configuração não se limita a uma divisão burocrática de atribuições. Trata-se de um reordenamento institucional profundo, que tensiona diretamente o princípio constitucional da gestão democrática do ensino público (CF/1988, art. 206, VI) e as diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). Ao deslocar o centro decisório da esfera pedagógica para um regime compartilhado com a hierarquia militar, a política introduz na escola pública protocolos, códigos disciplinares e tecnologias de controle que não se originam do campo educacional, mas do aparato securitário. Nesse sentido, a dupla gestão opera como mecanismo de inflexão paradigmática: a escola deixa de ser predominantemente um espaço de formação crítica e passa a incorporar, de maneira orgânica, uma racionalidade disciplinar orientada à vigilância e ao ordenamento de condutas.

Entre 2023 e 2025, essa inflexão normativa foi acompanhada por uma expansão quantitativa sem precedentes. No período, 111 novas unidades foram militarizadas: uma passou a integrar o modelo Dom Pedro II (integrada ao Corpo de Bombeiros Militar), uma foi convertida ao modelo Tiradentes (integrada à Polícia Militar) e outras 109 foram transformadas em escolas cívico-militares sob regime de gestão compartilhada. Com isso, Mato Grosso atinge o total de 135 escolas militarizadas, consolidando um projeto de larga escala no interior da rede estadual.

Gráfico 1 - Evolução do número de escolas militarizadas em Mato Grosso (1986-2025)



O crescimento acelerado revela uma mudança de escala da política. Se, em sua fase inicial, a militarização estava restrita a experiências pontuais e simbolicamente vinculadas à tradição da Escola Tiradentes, a partir de 2021 observa-se uma curva ascendente que se intensifica dramaticamente entre 2023 e 2025. O fenômeno deixa de ser periférico e passa a ocupar posição central na arquitetura educacional do Estado. A expansão massiva das escolas cívico-militares demonstra que o modelo foi incorporado como eixo estruturante da política pública, e não como resposta emergencial a problemas localizados de disciplina ou desempenho.

A combinação entre crescimento acelerado e detalhada normatização jurídica revela um processo de institucionalização robusto, sustentado por atos legais sucessivos e por mecanismos financeiros permanentes.

Em síntese, o período 2024-2025 marca a fase de institucionalização plena da militarização: há consolidação normativa, financiamento continuado e expansão territorial acelerada. A convergência desses elementos transforma a política em estrutura permanente do sistema estadual de ensino, produzindo impactos duradouros sobre a autonomia escolar, o financiamento educacional e o caráter formativo da escola pública em Mato Grosso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre 1986 e 2025, a militarização da educação em Mato Grosso estruturou-se em quatro movimentos articulados: simbólico, institucional, financeiro-político e institucionalização plena. Não se trata de mera evolução administrativa, mas de um projeto de poder que aproxima educação e segurança pública sob os signos da disciplina, da ordem e da eficiência. O momento decisivo ocorre quando, a partir de 2004, recursos educacionais passam a sustentar corporações militares, culminando, em 2024–2025, na consolidação das gratificações como despesas regulares do orçamento.

Como destacam Pinto (2020), Oliveira e Araújo (2011), o financiamento educacional deve garantir equidade e valorização profissional; contudo, a militarização reorienta o fundo público para finalidades alheias à função social da escola. À luz de Santos (1996), essa inscrição orçamentária também é territorial: o Estado reorganiza o espaço educacional, produzindo ilhas de investimento privilegiado em meio à precarização estrutural das escolas regulares. Sob verniz democrático, como observa Alves (2019), consolida-se prática autoritária que enfraquece a gestão democrática. Saviani (2008) e Freire (2019) lembram que a escola deve servir à emancipação; ao institucionalizar a militarização como política permanente, o Estado opta pela domesticação.

A trajetória analisada revela a militarização como projeto de longa duração, consolidado jurídica, territorial e financeiramente. Mais que política educacional específica, configura estratégia de captura do fundo público e de disciplinarização da juventude. Ao transformar despesas militares em linha permanente do orçamento educacional, o Estado redefine prioridades e tensiona o sentido público da escola. Trata-se de disputa sobre o próprio conceito de cidadania e sobre a função social da educação. Como alerta Alves (2019), a militarização

fragiliza a gestão democrática e ameaça o caráter emancipador da escola pública. Compreender esse processo é condição para disputar o futuro da educação em Mato Grosso.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. Fábila. **Militarização da educação**: políticas de segurança pública e a escola como espaço de disputa. Goiânia: UFG, 2019.

BELLEI, C. **El gran experimento**: mercado y privatización de la educación chilena. Santiago: LOM Ediciones, 2015.

BRASIL. **Projeto de Lei n. 7180, de 2014**. Altera o art. 3 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014.

BUFFA, E.; NOSELLA, P. **A instituição escolar**: história e historiografia. Campinas: Autores Associados, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GUTIÉRREZ, C.; ESTRADA, J. Educación y militarización en Colombia: entre la guerra y la escuela. **Izquierda**, Bogotá, n. 65, p. 3–12, 2019.

HERMAN, E. S.I.; CHOMSKY, N. **A fabricação do consenso**: a economia política dos meios de comunicação de massa. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

JIMÉNEZ, M. A. **Militarización y educación en América Latina**: entre la seguridad y la pedagogía del miedo. Ciudad de México: UNAM, 2018.

MAGALHÃES, J. P. **História das instituições educativas**. Braga: Universidade do Minho, 2004.

MARINS, C. E. O. **Da escola ao quartel, do quartel ao curral eleitoral**: a geografia das escolas militarizadas em Mato Grosso. 2024. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual de Goiás, Cidade de Goiás, 2024.

OLIVEIRA, R. P.; ARAÚJO, G. C. Financiamento da Educação no Brasil: políticas, mecanismos e debates atuais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 13-33, jan./abr. 2011.

PERONI, V. M. V. **Políticas educacionais e o Estado avaliador**: entre a descentralização e o gerencialismo. Campinas: Autores Associados, 2009.

PERONI, V. M. V.; OLIVEIRA, D.; LEVITAS, A. **Educação e neoliberalismo**: políticas educacionais em tempos de austeridade. Porto Alegre: UFRGS, 2021.

PINTO, J. M. R. **Financiamento da educação no Brasil**: história, desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2007.

PINTO, J. M. R. Financiamento da educação: da Constituição de 1988 à Emenda Constitucional 108/2020. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 177, p. 950-973, 2020.

SANFELICE, J. L. **História, política e educação**: estudos críticos. Campinas: Autores Associados, 2007.

SANTOS, J. C. L. Percurso histórico de denominação da Escola Estadual da Polícia Militar "Tiradentes" – MT (1986-2000). **Research, Society and Development**, v. 11, n. 5, 2022.

SANTOS, E. J. F. **Militarização das escolas públicas no Brasil**: mapeamento e análise de expansão. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Hucitec; Edusp, 1996.

SANTOS, M. **O espaço da cidadania e outras reflexões**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2011.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SOBRE A ORGANIZADORA

Egeslaine de Nez

Pós-doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande dos Sul (PUCRS) e doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), docente na Faculdade de Educação (FACED) e no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Líder do Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU/Int): INTERculturalidade, INTERNacionalização e INTEgração de saberes.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6197279063733225>

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-0316-0080>

E-mail: e.denez@yahoo.com.br

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Aline Maira da Silva

Professora Adjunta da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da UFGD. Doutora e Mestre em Educação Especial pela UFSCar. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI/UFGD). Editora adjunta da Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE).

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0119179612439892>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8439-0477>

E-mail: alinesilva@ufgd.edu.br

Andréia da Silva Quintanilha Sousa

Doutora em Educação, Professora Titular da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), lotada no Departamento de Fundamentos e Política da Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); professora do quadro permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRN; líder do Grupo de Pesquisa Análise de Políticas Públicas Intersetorial – GAPPI e membra da Rede Universitas (Eixo 5).

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9086814725183565>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4540-4020>

E-mail: andreia.quintanilha@ufrn.br

Ângela Maria Silveira Portelinha

Doutora em Educação (UFRGS). Docente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) atuando no curso de Pedagogia e PPGE. Líder do grupo de Pesquisa "Educação Superior, Formação e Trabalho Docente". (Gesfort)

Lattes: <http://cnpq.br/0205582838717075>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0432-4809>

E-mail: angelaportelinha@gmail.com

Ari Raimann

Doutor em Educação (UNESP). Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Jataí atuando na graduação e na pós-graduação *stricto sensu*. Exerce, desde 2024, a função de Pró-reitor adjunto de pós-graduação da UFI. Coordenador geral do NuFOPE.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6789882304689349>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6278-2595>

E-mail: raimann04@ufj.edu.br

Berenice Lurdes Borssoi

Doutora em Educação (Unicamp). Docente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Campus de Foz do Iguaçu- PR, no curso de Pedagogia. Membro do grupo de Pesquisa "Educação Superior, Formação e Trabalho Docente". (Gesfort)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2956288429037300>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7002-5738>

E-mail: bereborsoi@gmail.com

Camila Alberto Vicente de Oliveira

Doutora em Educação (USP). Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Jataí atuando na graduação e na pós-graduação *stricto sensu*. Coordenadora-auxiliar do NuFOPE.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7168769883767852>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0614-4481>

E-mail: camila.oliveira@ufj.edu.br

Carolina Machado de Oliveira

Possui graduação em Educação Física pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB), com especializações na área da Educação Física Escolar e em Musculação e Condicionamento Físico. Possui Mestrado em Educação pela FURB. Doutoranda em Ciências do Movimento Humano na Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGCMH – UDESC), pesquisando o desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado. Atualmente é professora dos cursos de Educação Física (Licenciatura e Bacharelado) no Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (UNIDAVI).

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2386337600032881>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-6765-7987>

E-mail: carolina@unidavi.edu.br

Eduarda Vesfal Dutra

Mestre em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas (UFPeI), Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas (PPGEF/UFPeI), Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Física e Educação (GPEFE/UFPeI),

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3966861624876840>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1680-2211>

E-mail: eduarda.dutra1@hotmail.com

Elizabeth Gottschalg Raimann

Doutora em Educação (UFU), Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Jataí atuando na graduação e na pós-graduação *stricto sensu*, Vice-coordenadora do NuFOPE.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1315277492758269>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4359-5828>

E-mail: elizabeth_raimann@ufj.edu.br

Emanuelle Lourenço do Nascimento

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Técnica em Educação da Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo do Amarante (SME/SGA), Participante do Grupo de Pesquisa Análise de Políticas Públicas Intersetorial (GAPPI).

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5231197287830215>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4830-8971>

E-mail: emanuelleln@gmail.com

Felix Elias Cardoso Quintus

Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade de Passo Fundo (UPF), Bolsista Capes. Graduado em Pedagogia pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Integra o Grupo de Estudos sobre a Universidade (GEU/UPF), vinculado à Universidade de Passo Fundo, na linha de pesquisa Políticas Educacionais.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8398131975234805>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6767-5243>

E-mail: felix1999rs@gmail.com

Fernando Silva dos Santos

Doutor em Educação (UFSC). Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Jataí atuando na graduação e na pós-graduação *stricto sensu*. Coordenador-auxiliar do NuFOPE.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1420388241709454>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5808-6730>

E-mail: fernandosantos@ufj.edu.br

Franciane Maria Araldi

Possui graduação em Educação Física pelo Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (UNIDAVI). Mestra e doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH), na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Membro do Laboratório de Pesquisa em Práticas Pedagógicas da Educação Física (Laprapef). Membro do Grupo de Estudos sobre Universidade: INterculturalidade, INternacionalização e INtegração de saberes (GEU/Int). Professora no curso de graduação em Educação Física na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e na Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL).

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1840844273417830>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0526-127X>

E-mail: franciane.m.araldi9@gmail.com

Franciele Maria David

Doutoranda em Educação (UNIOESTE). Professora colaboradora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e professora pedagoga da SEED. Membro do grupo de Pesquisa "Educação Superior, Formação e Trabalho Docente" (Gesfort).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8376767116015330>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3812-2807>

E-mail: davidfranciele30@gmail.com

Gelcemar Oliveira Farias

Possui graduação em Licenciatura em Educação Física (1996) e Especialização em Educação Física Escolar (1998) pela Universidade Federal de Pelotas. Mestrado em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (2000). Doutorado e Pós-Doutorado em Educação Física, pela Universidade Federal de Santa Catarina (2010/2011). Professora do Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano. Professora Associada e pesquisadora associada do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) da Universidade do Estado de Santa Catarina.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2157963864937275>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3552-3437>

E-mail: gelcemar.farias@udesc.br

Gibran Dias Paes de Freitas

Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Docente da educação Básica em Barra do Garças/MT.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3726198695882949>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-6623-178X>

E-mail: gibran.efisica@gmail.com

José Antonio Bicca Ribeiro

Doutor em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Bolsista de pós-doutorado Capes no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas (PPGEF/UFPel). Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Física e Educação (GPEFE/UFPel).

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4219629286524921>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1638-6687>

E-mail: jantonio.bicca@gmail.com

Juliana Fatima Serraglio Pasini

Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2016). Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2012). Graduada em Pedagogia pela Faculdade Dinâmica das Cataratas (2005). Professora do Departamento de Estudos Especializados (DEE) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É professora permanente do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação PPGEDU, na Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA). Grupo de Estudos em Políticas Educacionais (GREPPE/SUL) e Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU/Int).

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0755566438950766>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7854-4038>

E-mail: jfserraglio@gmail.com

Luciane Spagnol Bordignon

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), docente no Instituto de Humanidades, Ciência, Educação e Criatividade da Universidade de Passo Fundo e no Programas de Pós-graduação em Educação (PPGedu) da Universidade de Passo Fundo). Líder do Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU/UPF).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5581578176881785>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1620-0288>

E-mail: lucianebordignon@upf.br

Luísa Fernanda Arredondo Hernandez

Graduada em Antropologia pela Universidade Federal da Integração Latino-americana (2026).

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2968319530084244>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-3461-7972>

E-mail: larredondohernandez95@gmail.com

Márcia Cossetin

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM, 2017), mestre em Educação (2012), e licenciada em Pedagogia (2005) pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Professora Adjunta na Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA). É professora permanente do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGEDU) e da área de Educação na Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA). Líder do Grupo de Estudos em Políticas Educacionais (GREPPE/SUL).

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7641442717354036>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5005-7756>

E-mail: marcia.cossetin@unila.edu.br

Mariângela da Rosa Afonso

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora titular da Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia da Universidade Federal de Pelotas (ESEF/UFPel). Líder do Grupo de Pesquisa em Educação Física e Educação (GPEFE/UFPel).

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5202830028335096>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8853-719X>

E-mail: mrafonso.ufpel@gmail.com

Odorico Ferreira Cardoso Neto

Pós-doutor em Educação pela (UNB). Docente da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Campus Universitário do Araguaia. Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação, Práticas e Políticas Culturais (PPGEPPC).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6965195631094693>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0437-3835>

E-mail: kikoptbg@gmail.com

Ralf Hermes Siebiger

Professor Assistente da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat). Doutorando e Mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Vice-líder do Grupo de Estudos sobre Universidade: Interculturalidade, Internacionalização e Integração de saberes (GEU/Int), integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI/UFGD).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6550852546566920>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8260-0154>

E-mail: ralfsiebiger@gmail.com

Thaís Rodrigues de Almeida

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2004). Mestre em Ciências do Movimento Humano PPGCMH - ESEF- UFRGS (2008). Doutoranda no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas PPGICH - UFSC (2020). Graduada em Antropologia na Universidade Federal de Santa Catarina (2024). Professora no curso de graduação em Educação Física na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL).

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7783141655665574>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0202-0035>

E-mail: takaprofe@gmail.com

Washington Cesar Shoiti Nozu

Professor Adjunto da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da UFGD. Doutor e Mestre em Educação pela UFGD. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI/UFGD). Coordenador do Curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva (PARFOR/UFGD).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4755838697434676>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1942-0390>

E-mail: washingtonnozu@ufgd.edu.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

Abordagem Cognitiva de Políticas Públicas 55, 66
 acessibilidade 87, 88, 90, 91, 92, 94, 95, 96, 98
 acessibilidade arquitetônica 87, 88, 90, 91, 92, 94, 95, 96, 98
 acessibilidade pedagógica 87, 88, 90, 91, 92, 94, 95, 96, 98
 tecnologia assistiva 87, 88, 90, 91, 92, 94, 95, 96, 98
 ações afirmativas
 cotas raciais 55, 56, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 70, 87
 justiça social 55, 56, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 70, 87
 políticas de ações afirmativas 55, 56, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 70, 87
 ações extensionistas 20, 26, 27, 33, 86
 acolhimento escolar 103, 104, 114
 Análise Crítica do Discurso 55, 57, 58, 66

C

Conselho Municipal de Educação 75, 76, 116
 CME 75, 76, 116
 controle social 75, 76, 116
 PME 75, 76, 116
 qualidade socialmente referenciada do ensino 75, 76, 116
 cooperação acadêmica 38, 39, 41, 48
 cooperação internacional 38, 39, 41, 48
 cooperação sul-sul 38, 39, 41, 48
 crianças imigrantes
 estudantes imigrantes 102, 103, 104, 105, 115, 116

D

desigualdades 55, 57, 60, 62, 63, 64, 67, 68, 69, 70, 105, 106, 122, 124, 125, 128, 130, 132, 136
 reconhecimento 55, 57, 60, 62, 63, 64, 67, 68, 69, 70, 105, 106, 122, 124, 125, 128, 130, 132, 136
 redistribuição 55, 57, 60, 62, 63, 64, 67, 68, 69, 70, 105, 106, 122, 124, 125, 128, 130, 132, 136
 direito à educação 65, 114, 119, 120, 121, 122, 124, 126, 130, 135, 136, 137

diversidade 87, 102, 103, 104, 106, 115, 132, 146
 diversidade cultural 87, 102, 103, 104, 106, 115, 132, 146
 interculturalidade crítica 87, 102, 103, 104, 106, 115, 132, 146
 multiculturalidade 87, 102, 103, 104, 106, 115, 132, 146
 multiculturalismo 87, 102, 103, 104, 106, 115, 132, 146

E

educação básica 13, 21, 23, 24, 26, 30, 31, 46, 47, 71, 72, 73, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 113, 120, 121, 122, 126, 128, 129, 135, 136, 137, 140, 142, 152, 156, 159
 escolas públicas de educação básica 13, 21, 23, 24, 26, 30, 31, 46, 47, 71, 72, 73, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 113, 120, 121, 122, 126, 128, 129, 135, 136, 137, 140, 142, 152, 156, 159
 sistemas municipais de ensino 13, 21, 23, 24, 26, 30, 31, 46, 47, 71, 72, 73, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 113, 120, 121, 122, 126, 128, 129, 135, 136, 137, 140, 142, 152, 156, 159
 educação especial 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 97, 98, 99, 100
 Educação Especial do Campo 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 97, 98, 99, 100
 educação especial na educação superior 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 97, 98, 99, 100
 Políticas e Gestão da Educação Especial 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 97, 98, 99, 100
 educação física 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 43, 46, 47
 Aspectos Pedagógicos do Movimento Humano 20, 25
 educação física escolar 21, 28, 29, 43
 Educação Física, Saberes e Práticas 20, 25
 Formação e Desenvolvimento Profissional em Educação Física 20, 25
 educação inclusiva 86, 87, 91, 98, 146
 educação inclusiva e intercultural 87
 Práticas Pedagógicas Inclusivas 88
 educação pública 74, 82, 121, 126, 128, 135, 136, 140, 150, 155, 159, 164, 168
 educação superior pública 68

educação superior 25, 27, 34, 36, 37, 43, 46, 48, 49, 52, 53, 55,
61, 63, 64, 67, 68, 70, 85, 86, 89, 90, 91, 93, 94, 95,
96, 97, 98, 99, 102, 150

ensino superior 13, 22, 24, 34, 36, 38, 41, 45, 46, 47, 55, 62, 70, 98,
100, 135, 159

internacionalização da educação superior 36, 46, 53

pedagogia universitária 22, 102

pós-graduação 19, 22, 25, 26, 35, 37, 39, 42, 45, 46, 47, 51, 52, 55, 56,
61, 63, 72, 74, 76, 78, 79, 85, 86, 142, 176, 177, 178

epistemologia crítico-dialética 55, 56, 66

epistemologias do sul 63

materialismo histórico-dialético 56, 79, 91

escola pública 103, 106, 113, 115, 116, 121, 125, 126, 141, 153, 159,
160, 164, 165, 166, 168, 169, 170, 172

escolas militarizadas 162, 169, 170, 172

função social da escola 165, 171

modelo cívico-militar 169

PECIM 161, 168

escolas cívico-militares 160, 167, 169, 170

F

formação de professores 23, 27, 29, 31, 43, 46, 73, 87, 143

formação continuada 23, 26, 28, 29, 32, 76, 82, 148, 151

formação docente 20, 22, 24, 31, 33, 35, 43, 47, 52, 80, 96, 104,
115, 131

formação humana 79, 81, 142

formação inicial 20, 21, 23, 24, 29, 31, 33

G

GAPPI 12, 54, 55, 61, 63, 64, 67, 69, 70, 175, 177

políticas de inclusão 63

GEPEI 12, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 97, 98, 99, 175, 181

Laboratório de Pesquisa em Educação Inclusiva 88

gerencialismo 80, 138, 173

educação gerencialista 153

neoliberalismo digital 145, 153, 155

nova gestão pública 81, 133

gestão democrática 13, 159, 164, 168, 169, 171, 172

gestão escolar 75, 103, 121, 138, 164

GPEFE 12, 46, 47, 50, 51, 52, 177, 179, 180

Grupo de Pesquisa em Educação Física e Educação 12, 46, 47, 177,
179, 180

I

imigração 101, 103, 104, 105, 106, 113, 114, 115

fluxos imigratórios recentes 110

imigração internacional 104, 115

inclusão 55, 62, 63, 64, 70, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97,
98, 99, 100, 114, 146

inclusão de estudantes PEE 90, 91, 93, 97

inclusão educacional 62, 64

inclusão escolar 87, 114

peessoas com deficiência 61, 64, 94

internacionalização 22, 25, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 46,
47, 48, 50, 51, 52, 53, 60, 138

internacionalização em casa 38, 47

internacionalização local 37

mobilidade acadêmica 36, 46, 47

relações Sul-Sul 36

intérprete de Libras 91, 96

L

Laprapef 13, 18, 19, 20, 24, 25, 26, 31, 33, 178

Laboratório de Pesquisa em Práticas Pedagógicas da Educação
Física 19, 178

práticas pedagógicas na educação física 22, 29

M

militarização 158, 159, 160, 161, 162, 163, 165, 166, 167, 168, 170, 171

disciplinarização da juventude 171

militarização da educação 158, 160, 161, 163, 168, 171

militarização da educação em Mato Grosso 160, 163, 171

militarização institucional 165

militarização simbólica 163, 165

regime de dupla gestão 162, 167

N

neoliberalismo 122, 124, 127, 138, 145, 153, 155, 168, 173

neoliberalismo digital 145, 153, 155

neoliberalismo gerencial 168

políticas neoliberais 80, 141

núcleos de acessibilidade 90, 91, 92, 96
apoio pedagógico 93, 94
barreiras 36, 64, 90, 94, 95, 96, 98, 99
barreiras arquitetônicas 95
NuFOPE 12, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 176, 177, 178
pesquisa interinstitucional 75, 77, 80
popularização da ciência 79, 81

P

pedagogo 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 151, 152, 154, 156, 157
gestor de plataformas digitais 148
professor pedagogo 140, 144, 145, 156
trabalho do pedagogo 141, 146, 147, 148, 151, 154
permanência 25, 55, 61, 64, 66, 67, 68, 69, 89, 90, 93, 94, 95, 100, 114, 115, 131, 135, 160, 165, 168
permanência de estudantes PEE 90
permanência qualificada 68
pesquisa interinstitucional 75, 77, 80
pesquisa bibliográfica 85, 92, 141
pesquisa de campo 92
pesquisa documental 92, 93, 141
pesquisa em rede 45, 62

plataformização 82, 139, 140, 141, 146, 149, 150, 153, 154, 155

plataformas digitais 140, 141, 146, 148, 149, 151, 154
plataformas educacionais 150
plataformização da educação 139, 140, 141, 146, 150, 153
sociedade de plataformas 149
tecnologias digitais 80, 140, 141, 146, 152, 154

políticas educacionais 41, 55, 63, 64, 67, 78, 87, 102, 103, 114, 116, 121, 122, 123, 173

políticas educacionais inclusivas 87
políticas públicas educacionais 65, 68, 69, 115

políticas públicas 43, 55, 56, 58, 59, 60, 62, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 95, 97, 104, 110, 115, 123, 131, 159

políticas de educação especial 91

políticas de inclusão 63
práticas pedagógicas 21, 22, 23, 24, 26, 28, 29, 30, 32, 33, 96, 97, 103, 106, 112, 113
práticas discursivas 57, 63, 90
práticas formativas 24, 45, 46, 51
práticas institucionais 61, 90, 131
privatização 120, 121, 124, 125, 126, 127, 130, 131, 132, 137
participação privada 122, 124, 126, 128, 129
privatização da educação 130, 137
privatização por padrão 131
setor privado 120, 121, 123, 125, 128, 129, 130, 131, 133, 135, 136, 150
produção de conhecimento 20, 24, 31, 36, 38, 41, 51, 53, 69, 85
produção científica 20, 25, 32, 33, 44, 45, 50, 68, 82, 90
produção compartilhada de conhecimentos 30, 33

Q

quase-mercado 133
Estado avaliador 133, 134, 136, 173
financiamento per capita 133, 136
vouchers 123, 124, 125, 132, 133

R

redes de pesquisa 52
redes de colaboração científica 26, 33

T

território 15, 101, 103, 104, 105, 106, 108, 109, 110, 118, 168
formação social 109

trabalho docente 73, 74, 80, 121, 130, 150
condições de trabalho 130, 140, 141, 143, 150, 151, 154, 155
intensificação do trabalho 140, 147
precarização do trabalho 82, 150, 153
sobrecarga de trabalho 74, 141

trabalho pedagógico 26, 140, 141, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 153, 154, 157

burocracia digital 149
trabalho alienado 154

www.PIMENTACULTURAL.com

Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU/Int) convida

